

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística

Atena Editora

Atena Editora

LÍNGUA PORTUGUESA, LINGUAGEM E
LINGUÍSTICA

Atena Editora
2017

2017 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A864I

Atena Editora.

Língua portuguesa, linguagem e linguística / Atena Editora. –
Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

2.377 kbytes

Formato: PDF

ISBN 978-85-93243-52-3

DOI 10.22533/at.ed.523170412

Inclui bibliografia

1. Língua portuguesa. 2. Linguística. I. Título.

CDD-410

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO DISCURSIVA-ARGUMENTATIVA DAS REPETIÇÕES COMO ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR: UM OUTRO PENSAR SOBRE O TRABALHO COM TEXTOS

Aline Batista Rodrigues e Rosinélio Rodrigues da Trindade5

CAPÍTULO II

A LINGUAGEM ENTRE TUTOR-CURSISTA EM CURSO SEMIPRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Alyson Bueno Francisco18

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO MITO DE DON JUAN

Angeli Rose30

CAPÍTULO IV

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS SOB UM NOVO OLHAR NA FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francilva Costa de França.....56

CAPÍTULO V

CONVERSAÇÃO NA WEB: UM ESTUDO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS EM USO NO FACEBOOK

Elisiane Araújo dos Santos Frazão e Veraluce da Silva Lima.....67

CAPÍTULO VI

DRÁCULA DE BRAM STOKER: O PROTAGONISTA IMORTAL

Iliane Tecchio e Tairine Maia Silva.....81

CAPÍTULO VII

ENTRE FRONTEIRAS CULTURAIS: AS ESTRATÉGIAS DA EMPRESA COLONIAL PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HÍBRIDO EM VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO, DE MIA COUTO

Eliana Pereira de Carvalho.....91

CAPÍTULO VIII

LEITURA, ESCRITA E CRITICIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ACADÊMICOS DO 6º PERÍODO DE LETRAS DA UEMA/CESJOP

Artemio Ferreira Gomes e Marcos Antônio Fernandes dos Santos.....104

CAPÍTULO IX

PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS DE ABORDAGEM LEXICAL E APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS

Tiago da Costa Barros Macedo.....115

CAPÍTULO X

UMA SÃO LUÍS DE EXCLUSÕES: UM OLHAR SOBRE OS MARGINALIZADOS NO ROMANCE VENCIDOS E DEGENERADOS

Paloma Veras Pereira e José Dino Costa Cavalcante.....129

Sobre os autores.....145

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO DISCURSIVA-ARGUMENTATIVA DAS REPETIÇÕES COMO ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR: UM OUTRO PENSAR SOBRE O TRABALHO COM TEXTOS

**Aline Batista Rodrigues
Rosinélio Rodrigues da Trindade**

A DIMENSÃO DISCURSIVA-ARGUMENTATIVA DAS REPETIÇÕES COMO ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR: UM OUTRO PENSAR SOBRE O TRABALHO COM TEXTOS

Aline Batista Rodrigues

Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFPA

Belém – Pará

Rosinélio Rodrigues da Trindade

Faculdade de Educação – UFPA

Cametá - Pará

RESUMO: As atividades languageiras, que circundam os variados campos de atividade humana, pressupõem um olhar específico para os fenômenos da língua. Neste artigo, busca-se compreender as estratégias referenciais com orientação argumentativa do fenômeno da repetição lexical em um gênero específico: a redação escolar. O fenômeno da repetição sempre foi associado à língua oral e segundo Koch (2003) é, tradicionalmente, avaliado de forma negativa. Por isso, costuma-se criticar seu emprego em textos diversos, desprezando-se os aspectos que contemplam uma análise mais discursiva. Nesse sentido, observamos que a repetição de algumas palavras em redações escolares de alunos de 7ª série do Ensino Fundamental consiste numa estratégia de argumento que nos leva a pensar que ela não é um fenômeno gratuito, assim como não designa sintoma de pobreza linguística dos usuários, mas uma forma de produção, compreensão e conexão discursiva constituídos na atividade interacional entre sujeitos. Analisá-las é a proposta deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: repetições. estratégias referenciais. gênero redação escolar.

1. INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é discutir o fenômeno da repetição enquanto reaparição de um elemento discursivo, que cumpre papel significativo nas produções textuais constituídas no âmbito da interação escolar e seu papel argumentativo e referencial nessas práticas languageiras. Na perspectiva sociointeracionista da linguagem, a referenciação é uma atividade discursiva. Em outras palavras, as referências instauradas em um texto falado ou escrito, ancoradas em práticas discursivas situadas social e culturalmente, são construídas no quadro das interações entre sujeitos, de forma que os referentes se apresentam como pertinentes, inteligíveis e reconhecíveis por eles. Entendida como prática, vista a partir da atividade verbal e não a partir do sistema da língua, a referência, segundo Mondada (2005), deixa de se localizar unicamente na representação dos objetos do mundo através da linguagem para constituir-se como objetos-de-discurso construídos na interação discursiva. Referir não se restringe somente a uma atividade vericondicional (expressão utilizada por MONDADA in Referenciação

e discurso organizado por Koch (2005, p.37), onde a autora trata do problema da referenciação, tradicionalmente entendido como representação do mundo, devendo, destarte, as formas linguísticas selecionadas serem avaliadas para tal fim), tal como foi vista no âmbito do cognitivismo clássico e nas pesquisas especulativas da linguagem enquanto estrutura, e sim um processo realizado interativamente no discurso.

Nossa análise do fenômeno da repetição enquanto estratégia de referenciação toca o problema da produção de um gênero no interior de uma prática situada, qual seja a escola. O gênero que propomos estudar é a redação escolar, sobre a qual pressupomos que as estratégias referenciais por meio de repetições lexicais, com valor argumentativo, estejam previstos nas impressões da forma composicional e dizem respeito às intenções sobre as quais os falantes se apropriam desse gênero para uma finalidade específica. Embora se reconheça, segundo Silva (2001, p. 71), a presença desse fenômeno nos níveis fonológico e morfológico da linguagem, enfocamos particularmente o fenômeno da repetição no nível lexical, enquanto elemento textual-discursivo, visto ainda como estratégia de ativação/reativação de referentes e como orientação argumentativa presente no gênero redação escolar. Por reconhecer que o processo de construção referencial se estende para além dos aspectos linguísticos, conforme a firma Mondada (2005), ao se referir a aspectos multimodais na realização discursiva, como “gesto e uso situado de artefatos” conjugados na interação social, este estudo busca situar o fenômeno da repetição no âmbito da interação de uma prática situada, tendo em vista a escola como orientadora de produção/apropriação de gêneros que nela se constituem e o texto como unidade de ensino.

No estudo das repetições, (SILVA, 2001, p. 56), o domínio da conexão atribui ao fenômeno um valor de “ligadura” “a repetição de orações, frases ou palavras mostra como enunciados novos são entrelaçados a enunciados anteriores e como as ideias apresentadas em um discurso são relacionadas entre si”.

Vale ressaltar aqui que o fenômeno da repetição sempre foi associado à língua oral e segundo Koch (2003) tem sido tradicionalmente avaliada de forma negativa. Em vista disso, costuma-se criticar seu emprego em textos diversos, não atentando para os aspectos que divergem para uma análise mais discursiva.

No quadro das interações sociais, segundo Koch (2005, p. 33), “a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informação, mas em um processo de (re)construção do próprio real” que se configuram como objetos-de-discurso nas ações discursivas dos sujeitos. Esses objetos-de-discurso, segundo Mondada (2005), não preexistem aos discursos situados, produzidos numa interação dialógica. Por este excerto se entende que as versões do mundo são publicamente constituídas no interior das práticas social e historicamente situadas de acordo com as finalidades decorrentes das ações discursivas.

Nesse sentido, compreender a atividade discursiva significa entender as estratégias articuladas que estabelecem as condições de êxito de um “projeto de dizer”. Em outras palavras, é na materialidade da língua que ele se constitui

concretamente. Os modos pelos quais os falantes se apropriam de determinadas formas de dizer se reificam nas escolhas, articulação e propagação de seus enunciados, que, por vezes, na interação dialógica se corporificam em gêneros orais e escritos diversos.

2. CARACTERIZANDO O FENÔMENO DA REPETIÇÃO: UM PARALELO ENTRE FORMA E FUNÇÃO

2.1 A referenciação discursiva e o fenômeno da repetição

Muito recentemente, tem-se observado, nos estudos da linguagem, uma atenção privilegiada a temas considerados característicos da oralidade ou da escrita. Essa visão polarizante, ainda circulante entre nós, trouxe algumas implicações infundadas sobre a compreensão das modalidades oral e escrita, que por vezes fizeram surgir uma indagação central nestes estudos, sobre o que está fora ou dentro do sistema da língua. Segundo Marcuschi (2001, p. 26), houve uma época (que vai do século XX aos anos 50) em que os ideais de ciência estabelecidos por Saussure não detinham uma preocupação emergente para questões que envolviam os usos sociais da língua, tudo era calado em “algo interno”. Para a linguística oficial era o sistema da língua que estava em jogo. Assim, a língua falada por comportar um volume considerável de elementos pragmáticos (entre eles a repetição) foi menos explorada e tida como o lugar do “caos”.

É na perspectiva de usos situados e sociointeracionais, que articularemos estudos que abordam o fenômeno da referenciação discursiva, fundamentados nos pressupostos da linguística textual, nas teorias interacionais da linguagem, tendo como objeto as repetições lexicais vistas como articulador argumentativo e traçar uma caracterização desse fenômeno no corpus estabelecido para este estudo. O enfoque particular, em nível textual, por ora estabelecido tem como pressuposto as pesquisas de Koch (2001), (2003) e (2005); Marcuschi (2006); Favero, Andrade & Aquino (2002) e Denize Elena Silva (2005) sobre repetições com narrativas orais e escritas de adolescentes brasileiros e mexicanos, no qual a autora estabelece alguns enfoques particulares do fenômeno em forma e função.

Nas análises atualmente presentes na literatura da linguagem, a repetição tem sido vista como elemento constitutivo organizacional do discurso, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, é o que revela as pesquisas de Norric (apud SILVA, 2005, p. 51) quando afirma que “os estudos sobre as repetições começavam a reconhecer as motivações interacionais e cognitivas do fenômeno já na natureza da conversação”. Isso nos leva a conjectura de que a presença da repetição tanto na modalidade oral quanto escrita não é um simples ato tautológico, repetitivo, nem um mecanismo automático “de modo que certas propriedades sintáticas de superfície são controladas em nível discursivo em

função de proposta comunicativas” com finalidade de cunho semântico e pragmático na produção textual no gênero em questão.

A repetição consiste, portanto, na reaparição de um mecanismo linguístico dentro de um mesmo texto, o que nos leva a pensar que ela não é um fenômeno gratuito, assim como não designa sintoma de pobreza linguística dos usuários, mas uma forma de produção, compreensão e conexão discursiva constituídos na atividade interacional. Apesar de ser um fenômeno que tradicionalmente foi associado à modalidade oral, seu caráter multiforme e funcional pode ser atestado também na modalidade escrita, onde, além da cooperação temática, encadeamento, envolvimento interpessoal e conexão, tem se observado seu caráter de progressão referencial e orientação argumentativa.

Tendo em vista que a repetição é um fenômeno de grande abrangência, se pensado tanto em nível intertextual quanto intratextual, chega-se à ocorrência do fenômeno na fonologia, morfologia e na sintaxe (SILVA, 2005). Para o propósito deste estudo, vale dizer que se pretende abordar o fenômeno na sua forma mais recorrente de uso, ou seja, o que se dá no nível lexical, o qual tem se observado como um importante articulador argumentativo na construção discursiva. De acordo com Silva (2005, p. 71), “denomina-se, aqui, repetição lexical à reaparição de palavras autônomas ou independentes, quais sejam, substantivo, verbo, adjetivo e advérbio. Estas são consideradas palavras autônomas, porque tem a possibilidade de cumprir por si só uma determinada função” (grifo nosso). Acrescente-se a essa delimitação os grupos nominais definidos e indefinidos, haja vista que os elementos gramaticais ou palavras independentes tais como artigo, conjunções e preposições não computarem isoladamente entrada de repetição. Entre os pronomes, alguns dos indefinidos serão considerados como unidades lexicais, quando operarem em um mesmo contexto textual. Quanto aos pronomes, Silva (2005) estabelece que alguns indefinidos são considerados como entrada de repetição “pelo fato de possuírem um traço de índole semântica ou, como bem observa Emílio Alarcos (1994: 144): por que fazem referência a noções como quantidade, intensidade, grau, número, modo, etc., com que o falante considera as realidades aludidas no ato da fala”.

Em termos de definição, segundo Marcuschi (2006), a primeira entrada do segmento discursivo repetido é designada como matriz (doravante - M). A M caracteriza-se por operar como base ou modelo para a construção de um seguimento construído a sua semelhança ou identidade, chamado repetição (doravante - R). Em relação às ocorrências na superfície textual, Silva (2005, p. 72) defende que uma repetição pode configurar-se ainda como R-Simples ou R-complexa constituindo uma projeção perfeita ou variável quanto à forma. Neste sentido, a M pode condicionar a R em vários níveis: fonológico (incluindo-se aqui aspectos prosódicos), morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos ou pragmáticos. Nessa perspectiva em que ninguém se vê obrigado a repetir por repetir, é observado que se cumpre algum papel comunicativo com os usos deste fenômeno.

No que diz respeito à noção de projeção (M) →(R), o que é de interesse desse estudo está mais ligado as relações pragmáticas, contextuais e referenciais

do que a semelhança de forma. Assim, a referência concerne tudo que confere ao contexto tanto intra quanto extratextual.

Para muitos, intuitivamente, repetir é produzir um mesmo segmento linguístico duas ou mais vezes, no entanto, segundo Marcuschi (2006, p. 220), “há uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo. Portanto, repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale dizer a mesma coisa”. O certo é que os referentes, ao longo de um texto, construídos para um mesmo elemento repetido, variam quase a cada vez que aparecem e isso se deve ao fato de que “identidade e diferença, sob o aspecto lexical, não equivalem à identidade e diferença sob o aspecto referencial” (2006, p. 220), como se pode notar as diversas ocorrências de **celular** no exemplo (1) abaixo:

Ex (1):

1. Acho que o aparelho celular prejudica os alunos na sala de aula
2. muitas vezes.
3. Mas o aparelho celular tem suas qualidades. É importante para
4. várias pessoas. Porque o celular é capaz de transmitir a voz quando
5. estamos distante um dos outros.

Como se pode observar os referentes discursivamente construídos para **celular** divergem a uma mesma significação a cada vez que reaparece no texto, de modo que poderíamos ter a seguinte constatação:

celular (linha 1) → refere ao objeto como entretenimento;

celular (linha 3) → refere ao objeto como algo útil na vida das pessoas;

celular (linha 4) → refere ao objeto como meio de comunicação interindividual entre pessoas distantes pela reprodução da voz.

Portanto, é imperioso que se compreenda que a repetição de um referente nem sempre pode ser esgotado pela explicação de “falha” textual, devido a implicatura conceitual de que repetir é do campo da oralidade. Os referentes estão conectados, como discutido, a fatores atribuídos à discursividade, por isso sua ocorrência repetitiva pode significar uma estratégia argumentativa.

2.2 O corpus

Para termos uma amostra significativa do fenômeno a ser observado, centraremos nossa atenção não em dados prontos, mas sim em dados gerados em contexto de práticas situadas de produção/apropriação de gêneros. Para tanto, fizemos a aplicação de uma atividade de produção inicial de um gênero redação escolar, a partir de um conjunto de instruções significativa quanto às condições de produção, linguagem empregada, parceiros legítimos e meio de circulação sobre os

quais o gênero pudesse se realizar.

O lócus da pesquisa é uma sala de aula do 8º ano de uma escola pública de ensino fundamental do interior do Pará. O material a ser analisado constitui-se em um conjunto de 10 redações produzidas em ambiente escolar, sob a forma de produção argumentativa de um tema de interesse da turma.

Conforme mencionado, a aplicação da atividade perpassou por um processo de didatização do gênero, com base no nível da turma, ao desenvolvimento do tema, consoante se pode observar abaixo.

PROPOSTA/ESPECIFICAÇÃO DA REDAÇÃO

Redação escolar – é um gênero de texto que circula e serve aos interesses escolares. Na maioria dos casos esse texto cumpre um papel específico nesse contexto: verificar as habilidades do aluno para com os usos da escrita padrão ou não-padrão; desenvolvimento textual; saberes compartilhados, domínios de alguns aspectos gramaticais, etc.

Construir uma redação significa colocar em prática habilidade, adquiridas na escola, de escrita e leitura, concisão nas exposições das ideias e principalmente capacidade de argumentar.

Já sabemos que a redação é um gênero escolar; que tem uma finalidade específica neste ambiente e que de acordo como o tema abordado deve-se empregar uma linguagem adequada. Abaixo temos algumas características a mais desse gênero de texto.

- Circula frequentemente no ambiente escolar;
- Tem uma finalidade específica;
- Materializa-se em papel escrito ou digitado;
- Utiliza uma linguagem de tom argumentativo e persuasivo, pois, é o poder do convencimento que está em jogo;
- Os leitores são em principio os professores e qualquer pessoa da comunidade escolar interessadas no tema abordado.

Produção Inicial: De posse dessas informações siga as orientações abaixo e produza uma redação expressando seu ponto de vista sobre o tema abordado.

- Para que serve um aparelho celular?
- Qual sua função essencial?
- O uso desse aparelho é adequado por adolescentes?

Na escola, o uso sem medida do celular se tornou um problema: alunos que não conseguem se concentrar nas atividades e explicações por que têm que fazer uma chamada ou mandar uma mensagem; professores que não conseguem desenvolver seus trabalhos por serem interrompidos por um click aqui outro ali, etc.

3 UM ENFOQUE PARTICULAR: A REPETIÇÃO LEXICAL NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR CUMPRINDO PAPEL REFERENCIAL E ARGUMENTATIVO

A repetição lexical, de acordo com Silva (2001), designa uma categoria que se encontra no nível da segmentação. Nesse domínio, considera-se como componente formal o nível de ocorrência do segmento repetido, o qual, enquanto unidade significativa, pode coincidir com um elemento lexical, um sintagma ou uma oração. O enfoque deste estudo gira em torno das funções referencias e argumentativas das Rs lexicais. Em virtude disso, o grande problema já mencionado sobre as Rs lexicais, segundo Marcuschi (2006) consiste em saber distinguir entre a repetição de uma forma e a repetição de um mesmo referente discursivo. Continuidade referencial e continuidade co-textual não se equivalem. Veja-se, por exemplo, o exemplo (1) em que um mesmo elemento com identidade lexical se reconstrói como objeto discursivo no horizonte do texto.

Perceber o fenômeno na sua forma mais pura, lexicalizada, convém significar sua aparição num contexto ideológico, onde sua significação reflete ou refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Bakhtin (1999), um dos precursores das teorias marxistas e ideológicas da linguagem, é um dos primeiros a dar atenção devida à linguagem e seu campo ideológico de realização. Para esse filósofo da linguagem, um corpo físico fora de seu domínio ideológico, contexto de produção e recepção, é apenas uma “encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outras coisa qualquer” (1999, p. 31-33).

Assim, a palavra atua como ponte de relação social por funcionar como elemento essencial que acompanha e comenta todo ato ideológico ou comportamento humano. Portanto, qualquer tentativa de se entender um fenômeno qualquer da linguagem, tem de partir do verdadeiro lugar ou campo de sua realização, da análise do material social (entre indivíduos organizados numa unidade social).

Entender que as repetições se realizam no interior de uma prática como um fenômeno lexical é lançar-se sobre as relações histórico-sociais concretizadas em gêneros. Pois, ainda segundo Bakhtin (2003),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à mediada que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003. p. 262)

Direcionando nosso foco a um gênero específico, a redação escolar, é preciso considerar algumas orientações de Pechêux (apud NASCIMENTO, 2003, p. 8) para uma abordagem do discurso dentro das condições de produção, a saber:

para compreender as condições da produção do discurso, não se deve analisar nele a presença física de “organismos humanos individuais”,

mas a representação “de determinados lugares de onde se fala na estrutura social”, como o estado social do emissor e destinatário e as condições sociais da situação de comunicação. (PECHÊUX apud NASCIMENTO, 2003, p. 8)

Em relação ao gênero em questão, o que se pode de início constatar é um jogo de imagens, que os sujeitos criam inconscientemente no momento da produção, devido à “posição social” em que se encontram. No caso específico do corpus que essa pesquisa se ocupa, a posição assumida pelo aluno de ensino fundamental, que direciona em primeira mão seus escritos a um interlocutor (o professor), que é potencialmente capacitado para lhe julgar conforme os interesses da instituição (escola), onde esse gênero circula e tem uma finalidade a cumprir. Nesse sentido, os interlocutores reais da ação interativa acabam se resumindo às figuras do professor e do aluno.

Numa definição funcional, pode-se dizer que repetição é a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo. Nessa definição entram vários termos a serem esclarecidos, segundo Marcuschi (2006).

- a) a expressão **segmento textual** designa qualquer produção linguística de um texto oral [ou escrito], seja ele um segmento fonológico, uma unidade lexical, um sintagma, ou uma oração;
- b) o termo **idêntico** refere uma repetição, em que o segmento repetido é realizável sem variação em sua relação com a primeira entrada; seria a repetição exata;
- c) o termo **semelhante** aponta para a produção de um segmento com variação, seja no item lexical ou na estrutura, incluindo-se aí variação prosódica;
- d) a expressão **evento comunicativo** designa uma unidade de interação desde eu início até o final. Essa especificação faz com que a repetição seja observada no âmbito do mesmo evento como condição necessária para consideração.

Segundo a tradição linguística, a repetição pode ser vista por enfoques e funções muito diversos, dependendo do contexto em que aparece. Ou seja: pode ser vista desde como uma iconicidade diagramática, no sentido peirciano, lido em Koch (2001), até como uma espécie de “eco” discursivo, segundo Koch (2003), quando todo e qualquer discurso é desenvolvido interacionalmente.

Baseado nos estudos de Johnston, Koch (2003) estabelece alguns enfoques que julga relevante para compreensão do fenômeno. O interesse daquele autor gira em torno de quatro grandes grupos assim especificados:

- As que examinam a repetição enquanto mecanismo coesivo;
- As que a estudam como recurso retórico;
- As que se voltam para os seus efeitos semânticos e
- As que procuram demonstrar a importância da repetição na aquisição da linguagem, na socialização linguística e no ensino de línguas.

Segundo Koch (2003), de todas essas definições proposta por Johnston, as

que estão na base de uma análise mais textual e discursiva são as repetições como mecanismo coesivo e como recurso retórico. Sendo as primeiras relacionadas às informações dadas e novas que ancoram um texto por meio de estratégias de repetição, que se estendem por diversas vezes ao longo do texto, estabelecendo, assim, a coesão textual. Também em termo de coesão referencial, a reiteração de cadeias coesivas se faz por meio de elementos de ordem gramatical e lexical. No segundo caso, vamos observar que as funções retóricas se situam num nível mais discursivo (didáticas, intensificadoras ou argumentativas), quando fazem uso das estratégias coesivas com finalidades e intencionalidades específicas. A repetição de um mesmo item lexical, de uma expressão ou descrição definida, etc, tem basicamente essas funções.

Partindo de tal pressuposto, este trabalho caminha na convicção de que, na estrutura de um gênero particular, o fenômeno da repetição assume papel diverso onde suas funções ultrapassam as formas estruturais chegando às intenções dos sujeitos no interior de uma prática social.

No exemplo (1), retirado do corpus gerado para este estudo, podemos perceber essa relação de coesividade pelo elemento lexical repetido, de modo que o sentido do elemento dado é ampliado ao mesmo tempo em que se traça uma cadeia reiterativa de um mesmo item lexicalizado.

Ex (2):

O aparelho celular serve para nos comunicarmos sempre que estamos distante um dos outros.

O uso desse aparelho é adequado para adolescentes. De modo que na maioria deles usam esse tipo de aparelho.

Ao nível retórico, essas estratégias coesivas servem a uma função discursiva de cunho argumentativo, no sentido de defesa, quanto ao “uso de um determinado aparelho ser comum entre adolescentes”. Esse argumento se contrasta ao discurso do professor em sala de aula.

Segundo Marcuschi (2006) dentre as funções textuais interativas das Rs estão as que servem para introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar tópicos. No exemplo (3) abaixo, pode-se perceber que o as formas repetidas de **celular** e **sala de aulas** servem como condução e manutenção de tópicos. Essa característica das repetições consiste na presença constante de um item lexical por indício ao tópico que está sendo focado, no caso o uso de aparelho celular na sala de aula.

Ex (3):

O celular é um objeto que vem cada vez mais se destacando no mundo e invadindo as salas de aulas, os alunos muita vezes [usam], não por necessidade e sim por vaidade acabam levando celular pra dentro da sala de aula, o que implica vários problemas... Muitas vezes o celular toca na sala de aula e o aluno sai da aula e vai atender fora...

Observe que o item celular aparece três vezes e carrega consigo quase simultaneamente um outro segmento cuja correlação está diretamente ligada ao tema proposto na redação.

Entre muitas classificações possíveis do fenômeno, temos com base em Marcuschi (2006) alguns enfoques sobre sua manifestação.

- Quanto à **produção**: os segmentos repetidos podem distribuir-se entre auto-repetições e heterorrepetições, sendo estas menos frequentes. Nas auto-repetições, o próprio falante produz a R na sua fala (ou no seu discurso), nas heterorrepetições, o interlocutor repete alguns segmentos ditos pelo interlocutor.
- Quanto à **distribuição** na cadeia textual: as repetições podem ser adjacentes (contíguas ou próximas a M) ou estarem distantes (como no caso de um segmento vir repetido vários tópicos adiante).

No corpus analisado, pode-se observar algumas peculiaridades de realização do fenômeno: quanto à distribuição na cadeia textual houve um certo equilíbrio entre Rs adjacentes e distantes; quanto à produção, no que tange o texto escrito, há uma certa equivalência maior de auto-repetições e quanto à identidade de forma observou-se que eles (os alunos) preferem repetir sem variação, ou seja, o elemento repetido integralmente.

No exemplo (3) e (4), extraído do corpus deste estudo, as repetições observadas ratificam um caráter argumentativo e referencial de um sujeito em favor de um ponto de vista (o uso de aparelho celular na escolar) que não é seu, em particular, mas de um grupo social potencial, abrangendo o ambiente escolar, que faz uso desse tipo de tecnologia. O sentido desse aparelho construído no grupo não é um espelho do léxico, mas algo constituído sócio-historicamente.

Ex (3):

Nos dias de hoje o aparelho celular tornou-se indispensável na vida das pessoas.

Antes de existir o aparelho celular agente tinha percorrer longas distancias para se comunicar com alguém, e agora depois do aparelho celular basta agente discar alguns números que na hora agente pode falar com qualquer pessoa que desejar.

No exemplo abaixo, podemos perceber que, apesar do caráter modalizante do elemento repetido (adjetivo, indefinidos), não se apaga a possibilidade de conexão entre discurso construídos no ambiente escolar sobre o uso de uma tecnologia avançada.

Ex (4):

Celular é um objeto de uso pessoal e essencial, um aparelho ajuda bastante as pessoas se comunicarem a qualquer hora.

Já existem alguns celulares mais modernos, uns batem foto outros filham e fazem muitas coisas importantes. Mais o que importa é poder falar.

Essas estratégias de referência não decorrem, como muito se julga, pelo desconhecimento de elementos coesivos. Algumas vezes, como nos exemplos destacados, elas se constroem discursivamente como recursos argumentativas, visando destacar e dar visibilidade a uma ideia que se pretende circular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das abordagens atualmente possíveis para com os fenômenos da linguagem, o que esse artigo traz como resultados preliminares é uma ampla possibilidade/necessidade de buscar compreender os fenômenos da linguagem em contextos situados realizáveis. Quanto ao fenômeno aqui em estudo, pode-se constatar que o enfoque tradicionalmente dado à repetição (associado a uma característica da língua oral) pode ser pensado em nível discursivo e textual por compor a grande complexidade do fenômeno interacional que é interagir pela linguagem.

As análises que extrapolam os limites da superfície textual e se situam numa perspectiva discursiva permitem outras possibilidades interpretativas para elementos que, inertemente, podemos julgar como erros, uma vez que eles não se inscrevem em percepções de ordem estritamente textual. A grande questão que se faz necessária ao se trabalhar escrita, correção e reescrita é a de que elementos de coesão possam receber tratamentos não só de competências textuais. Se assim entendermos, poderemos olhar para fatores da coesão referencial e enxergarmos que a necessidade de dizer uma mesma palavra ou frases reiteradamente pode ser para criar outras dimensões de ordens argumentativas, por exemplo.

A análise realizada neste artigo orienta esse olhar para elementos que estão situados tanto numa perspectiva textual, quanto discursiva, mas que por questões de segmentação teórica só são tratados a partir de uma perspectiva. Reagir ao comum é preciso, sempre.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** In: _____, Estética da criação verbal. Martins fontes. São Paulo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. Hucitec. 9ª Ed. São

Paulo, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. Ed. Contexto, 5ª edição. São Paulo, 2003.

FAVERO, L. L., ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. G. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. Ed. Cortez. 3ª edição. São Paulo, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino**. (s/d), Belém – Pará, (mimeo).

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. Ed. Contexto, 6ª edição. São Paulo, 2002.

_____. **A Repetição e suas peculiaridades no português falado no Brasil**. In: PRETI, Dino. *Oralidade, literatura, mídia e ensino*. Ed. Cortez. São Paulo, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Ed. Cortez, 3ª edição. São Paulo, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Repetições. In: JUBRAN, C.C.A.S. & KOCH, I. G. V. **Gramática do português falado culto no Brasil**. Editora da Unicamp, Campinas SP, 2006.

NASCIMENTO, C.A.G.S. **O Processo de Referenciação da Escrita e sua Representação no Vestibulando Da UFMS**. Araraquara, 2003. (tese de doutorado).

SILVA, D. E. G. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escritos**. Ed. UNB - Plano Editora. Brasília, 2005.

ABSTRACT: The languages that surround the variety of fields of human activity presupposes a specific look at the phenomena of language. This article aims to understand the referential strategies with the argumentative orientation of the phenomenon of lexical repetition in a specific genre: school writing. The phenomenon of repetition has always been associated with oral language and according to Koch (2003) is traditionally evaluated negatively. Therefore, it is customary to criticize its use in various texts, neglecting the aspects that come with a more discursive analysis. In this regard, we observed that the repetition of some words in school essays of elementary school students consists of an argument strategy that leads us to think that it is a gratuitous phenomenon, just as it does not designate a symptom of linguistic poverty of the users, but a form of production, understanding and discursive connection constituted in the interactional activity between subjects. Analyze them is the purpose of this article.

KEYWORDS: repetitions, referential strategies, school writing genres.

CAPÍTULO II

A LINGUAGEM ENTRE TUTOR-CURSISTA EM CURSO SEMIPRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Alyson Bueno Francisco

A LINGUAGEM ENTRE TUTOR-CURSISTA EM CURSO SEMIPRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Alyson Bueno Francisco

RESUMO: Neste capítulo apresentam-se as análises sobre a relação dos professores-tutores e dos professores-cursistas no programa Rede São Paulo de Formação Docente através de um referencial teórico sobre a construção da identidade discursiva e de entrevistas realizadas com um tutor online e com um cursista. A análise das entrevistas demonstra que os cursistas por serem professores modificam seus discursos conforme o desenvolvimento do curso, ao passo que os tutores ainda mantêm alguns aspectos dos professores tradicionais como o apego às cobranças pelos critérios das atividades e apenas respondem dúvidas conforme questionamentos feitos pelos cursistas, tornando-se omissos diante de alguns casos onde deveriam possuir uma mediação atuante.

PALAVRAS-CHAVE: tutoria, formação continuada de professores, professor-cursista.

1. INTRODUÇÃO

Diante das condições atuais de trabalho do magistério com longas cargas horárias e os avanços tecnológicos associados à busca pelo conhecimento com maior interação e discussão, a modalidade de Educação a Distância contribui significativamente no crescimento dos cursos para a formação continuada de professores.

No período atual, a difusão dos meios de comunicação e da informação provocou um repensar da prática docente, visto que durante séculos o docente foi comparado ao mestre que professava o conhecimento aos discípulos, pois estes não possuíam acesso à informação a não ser pela palavra do professor. Devida permanência destes resquícios educacionais, muitos profissionais da educação ainda possuem a opinião de que as novas tecnologias da informação e da comunicação irão tornar o exercício do magistério obsoleto, pelo fato do professor muitas vezes ser um mero transmissor de informação e devido acesso do aluno à estas novas tecnologias traria um risco para o futuro de sua profissão. Neste sentido, “a educação, quando transformada em reprodução da informação, não apenas torna o professor obsoleto, como priva o aluno de qualquer possibilidade de um ensino que ofereça a ele a chance de adquirir experiência” (BENJAMIN, 1989 apud SILVA, p. 109, 2013).

Neste novo contexto, permeado pelo uso das tecnologias pelos alunos e democratização do acesso à informação, o docente precisa repensar sua forma de ensinar e o domínio dos recursos tecnológicos se torna necessário na prática docente. No entender de Libâneo (1998, p. 19):

[...] com o advento de novas concepções de aprendizagem, a

necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do cotidiano e o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

Neste contexto da difusão das novas tecnologias da comunicação e informação, Lévy (1999, p. 171) considera que:

a principal função da professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos [...] Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão no seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.

Um dos exemplos desta formação continuada de professores no âmbito federal é mantido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, vinculada ao Sistema Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, foi criada em 2004 com o objetivo de apoiar as instituições públicas federais de ensino superior no oferecimento de cursos a distância e semipresenciais aos docentes da rede pública de ensino. Em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) formando um sistema que integra inúmeras universidades públicas do país com a finalidade de criar cursos a distância e semipresenciais nos níveis de graduação e de pós-graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

No âmbito do Estado de São Paulo a formação continuada de professores da rede pública de ensino é mantida pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Souza, vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Através de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e as três maiores universidades estaduais de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), surgiu o programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor). Inicialmente foram abertas duas edições do programa Redefor (2010-2011 e 2011-2012) através dos cursos de especialização Lato Sensu semipresenciais para os professores da Educação Básica II em suas disciplinas específicas, distribuídas entre as três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), sendo que a Universidade de São Paulo assumiu os cursos de Ensino de Biologia Sociologia, a Universidade de Campinas assumiu os cursos de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Educação Física, e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” assumiu os cursos de Arte, Filosofia, Geografia, Língua Inglesa e Química.

Nestes cursos de especialização Lato Sensu semipresenciais os

professores-cursistas realizam as atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem onde possuem oito disciplinas com materiais digitais de autoria de docentes das universidades, possuem uma mediação permanente de um tutor online e realizam encontros presenciais nas Diretorias de Ensino.

Neste contexto do curso semipresencial com carga horária predominantemente formada por atividades a distância o papel do tutor online é fundamental para o aprendizado do professor-cursista, sendo este tutor online um mediador entre o professor-cursista e o conhecimento oferecido no curso. De acordo com Souza e Bassetto (2013, p. 61): “os tutores online são responsáveis pela mediação de fóruns, correção e avaliação de atividades e pelo auxílio aos cursistas com suas dificuldades no decorrer do curso”.

Nesta relação entre professor-tutor e professor-cursista num curso de formação continuada para docentes são estabelecidas identidades que surgem do contato através de e-mail, fórum de discussão, chat e outras ferramentas virtuais. Apesar dos avanços com as ferramentas síncronas (contato em tempo real), a comunicação entre tutor e cursista nos cursos de Educação a Distância ainda predominantemente ocorre por ferramentas assíncronas, ou seja, o contato é mediado através de envio de texto e resposta por texto com intervalos de tempo. Assim, são nos textos que ocorrem as formações das identidades por intermédio da linguagem escrita.

Neste texto é proposto o objetivo de analisar a relação professor-tutor e professor-cursista num curso semipresencial do Programa Rede São Paulo de Formação Docente através da identidade discursiva de tutores online e dos professores-cursistas da rede pública de ensino.

2. DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas com a difusão da cultura globalizada as identidades sofrerem transformações com a chamada crise da modernidade. A identidade nacional imposta pelos valores da moral burguesa a partir do séc. XVIII sofrem modificações principalmente pelos questionamentos em virtude do acesso instantâneo às informações que ocorrem em toda parte. Neste sentido, o cidadão comum passa a questionar o porquê dos valores ocorrerem de certa forma no lugar onde ele vive e o porquê de serem diferentes em outros lugares. Assim, cria-se uma rede de informação e comunicação e conseqüentemente novas identidades são geradas e ocorrem conflitos de interesses neste “jogo de identidades” (HALL, 2006).

Para Piconi e Mateus (2011, p. 275):

[...] a identidade é o fato de que a atividade humana é essencialmente social. Ela é circunscrita numa dada comunidade, constituída por um coletivo que viabiliza as ferramentas disponíveis num dado tempo e espaço a fim de agir no mundo. Assim, as interações sociais, mediadas principalmente pela linguagem, estabelecem a ponte entre o indivíduo e o outro, apresentando-se como aspecto constitutivo tanto das práticas

colaborativas humanas, como da identidade destes indivíduos.

No entender de Soares (2010), as construções dos discursos nos ambientes virtuais ocorrem a partir de um interacionismo sociodiscursivo. Neste interacionismo sociodiscursivo as relações sociais e acúmulo de experiências vivenciadas refletem na linguagem.

No ambiente virtual estas identidades são construídas com certa autonomia onde o aluno da Educação a Distância pode criar seu próprio perfil e possui autonomia de tempo para acessar seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e administrar como irá elaborar seu próprio cronograma respeitando os prazos estipulados pela coordenação de seu curso. Assim, apesar das identidades fragmentadas, onde no ambiente virtual o cidadão pode modificar sua forma de comunicação na frente do computador, este cidadão não está em condição de anonimato e precisa possuir um perfil e através de seus textos irá possuir a maioria dos contatos com os outros neste ambiente virtual (SILVA, 2013).

No sentido do papel da mediação do professor-tutor diante da construção das identidades virtuais e discursivas dos cursistas, Rett (2008, p. 38) afirma: “[...] cabe ao professor o papel de orientar esse homem virtual na busca de caminhos que o leve à descoberta de sua identidade, de sua posição na sociedade, assim fazendo a educação e o trabalho docente entrar em um processo de reconfiguração”.

Na proposta do “estar junto virtual” apresentada por Valente (2003), os cursos semipresenciais e a distância busca uma interação permanente através da mediação do tutor online em relação aos seus cursistas. No caso dos cursos de formação de professores, os cursistas podem em determinados momentos assumir a função-aluno e outros momentos a função-professor (SILVA, 2013). As identidades podem ser analisadas pelas produções textuais e assim ocorre a possibilidade de análise discursiva.

Partindo da análise do discurso francesa, denominada de doravante AD, segundo Pêcheux (1995 apud PICONI; MATEUS, 2011), a linguagem é constrangida por formações discursivas por ideologia e esta é materializada na linguagem formando a identidade discursiva dos sujeitos. No entender de Bakhtin (1992), a linguagem é a principal ferramenta mediadora da constituição da identidade dos sujeitos, e ressalta:

Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Neste contexto, muitas vezes no contanto através da produção textual, o professor-cursista expõe suas opiniões (principalmente quando as atividades permitem) sobre suas experiências com exemplos de dificuldades, conquistas e angústias acumuladas no exercício profissional e o tutor como interlocutor busca através do diálogo apoiar o professor-cursista neste caminho percorrido ao longo do curso. No entender de P[...] o sujeito não é simplesmente determinado por estes

constrangimentos, mas, juntamente com as outras vozes que o constituem e com as transformações de ordem histórica e social a que é submetido, pode promover um deslocamento e ressignificação das próprias formações discursivas.
iconi e Mateus (2011, p. 279):

Neste contexto de construção de identidades virtuais e discursivas, o tutor a distância, principalmente em cursos de formação de docentes precisa ter um equilíbrio entre formalidade e afetividade em seus textos endereçados aos professores-cursistas. Assim, o tutor assume uma identidade de mediador e permite ao cursista ser o sujeito de sua aprendizagem.

Para a análise das identidades do professor-tutor e do professor-cursista foram realizadas entrevistas com um tutor online do programa Rede São Paulo de Formação Docente e com um cursista do curso semipresencial de especialização em Geografia. As identidades de ambas as pessoas entrevistadas foram preservadas e as entrevistas foram realizadas em maio de 2014. Estas entrevistas tiveram como objetivo analisar os discursos de ambas as facetas desta relação tutor-cursista.

3. RESULTADOS

A entrevista com o tutor online do programa Rede São Paulo de Formação Docente foi apresentada com as seguintes questões e respostas:

1. Em sua experiência como tutor a distância, quais foram as contribuições para seu aperfeiçoamento na docência? Como era seu perfil antes e após ter tido a experiência com tutoria a distância?

Tutor online: No início de minha tutoria tive dificuldades em lidar com os cursistas que plagiavam as atividades e apresentavam e-mails discordando de suas notas. Assim, procurei assumir uma postura de mediador nesta construção do conhecimento, e ao longo do curso tive a oportunidade de melhorar minha prática docente visto que no início eu estava muito 'preso' ao papel apenas dar nota e feedback das atividades e vi que precisava dar mais atenção aqueles cursistas que apresentavam mais dificuldades. Assim, após a experiência tive mais atenção na busca por ser um professor mais colaborador e respeitar as dificuldades dos cursistas.

2. Quando os cursistas apresentavam atividades com cópias de outros fragmentos, qual era sua postura? Quais metodologias você adotava para mudar esta prática?

Tutor online: Primeiramente é importante apresentar ao cursista a 'prova do crime', ou seja, é preciso evitar endereçar-se ao cursista apenas dizendo que ele plagiou alguma atividade, é necessário enviar os arquivos parecidos o dele em destaque onde está o plágio e o arquivo do colega que foi objeto de sua consulta, pode-se perguntar ao cursista se ambos fizeram as atividades juntos, mas acho necessário mencionar que esta prática pode acarretar em perda de nota e

normalmente eu pedia para que o cursista refazer a atividade.

3. Em alguns casos em sua tutoria você teve problemas com cursistas que não aceitavam as notas e não queriam refazer as atividades tentando justificar em desacordo com os critérios de avaliação?

Tutor online: Infelizmente ao longo do curso tive um caso de um cursista que estava tirando notas baixas, pois estava fazendo as atividades em desacordo com os objetivos, e em uma atividade ele discordou de um critério enviando email com expressões um tanto arrogantes dizendo que eu não servia para ser tutor. pois não sabia os critérios de avaliação, ou seja, ele não justificou conforme a comanda e os objetivos e de certa forma 'jogou a culpa em mim'. Encaminhei um email a ele mencionando de forma esclarecedora e paciente sobre os critério e o que ele havia escrito. Mesmo assim ele apresentou reclamação para minha coordenação que eu estava sendo rigoroso e eu utilizava expressões arrogantes. No mais, a coordenação esclareceu para ele que era necessário respeitar os critérios e que ele mesmo sendo professor estava sendo avaliado no curso.

4. Em seu trabalho você recebia orientações de especialistas e sua sala virtual era monitorada por estes especialistas? Você acha que possuía autonomia para lidar com seus cursistas? E sobre suas condições de trabalho?

Tutor online: Em nosso curso tínhamos um coordenador, um vice-coordenador e um professor especialista de apoio acadêmico. Geralmente fazíamos reuniões a cada 15 dias com todos os tutores para fazermos uma discussão sobre o andamento das disciplinas, se as comandas das atividades estavam claras e se tinham reclamações dos cursistas. Em relação ao monitoramento de nossas turmas, infelizmente notei que o especialista e principalmente o suporte técnico "bisbilhotavam" nosso trabalho e muitas vezes nosso especialista nos fazia elogios, mas muitas críticas mesmo diante de nossa carga horária. Notei que infelizmente em tutoria em EAD as condições de trabalho ainda estão muito parecidas com as de operadores de telemarketing, sendo que nosso programa exigia produção, ou seja, nós tínhamos que aprovar um número mínimo de cursistas e infelizmente nós éramos tratados como técnicos e não como docentes. Acho que a EAD ainda precisa avançar muito na remuneração dos tutores, visto que na maioria dos casos o tutor pode acessar a plataforma de sua própria casa, mas possui uma bolsa de apenas o valor equivalente a de um salário mínimo. Para ser sincero, penso na EAD apenas como um complemento de minha renda, pois praticamente não dá pra se manter apenas com este ramo.

5. Para você a experiência de tutoria online pode te trazer oportunidade de trabalho nos próximos anos? O que acha sobre o papel do professor nestes avanços na Educação a Distância?

Tutor online: Sem dúvida, a expansão da educação a distância é um fato e a experiência que tive num curso a distância de formação de professores foi algo extremamente relevante em minha formação enquanto professor e espero ter a oportunidade de continuar atuando em tutoria em EAD. O professor precisa ficar atualizado e abandonar a dependência do quadro negro, precisa tornar-se um

mediador entre o conhecimento e seu aluno e a EAD busca através dos recursos tecnológicos uma relação muito maior entre o aluno e o conhecimento. Atuar em tutoria em EAD é praticamente o mesmo que atuar na sala de aula, pois é necessária uma mediação permanente.

A entrevista com o cursista do programa Rede São Paulo de Formação Docente foi apresentada com as seguintes questões e respostas:

1. Como este curso de formação te auxiliou em sua atuação no magistério? As atividades propostas ao longo do curso tinham relação direta com sua atuação?

Cursista: Este curso contribuiu com minha atualização pelo fato de ter terminado minha graduação há mais de doze anos, e notei claramente o quanto a ciência do qual me formei avançou ao fazer minhas leituras dos materiais. No entanto, a maioria das atividades não tinha relação direta com minha prática pedagógica, a maioria das atividades era um tanto enciclopédicas, ou seja, tinham muita relação com o que os professores da universidade estavam pesquisando e pouca relação direta com o ensino.

2. Seu tutor online tinha o hábito de enviar as correções e as notas poucas horas após seu envio? Ele atuava para garantir a aprendizagem dos cursistas de sua turma?

Cursista: Meu tutor sempre enviava as notas e comentários dentro do prazo e quando lhe enviava algum e-mail o tutor respondia até no máximo 1 dia. Mas ao longo do curso, não sei se por excesso de cursistas, o tutor acabava se tornando num corretor de atividades, ou seja, as correções tomavam muito tempo nosso e dele e acho que ele ficava um pouco ausente, principalmente no acompanhamento dos fóruns de discussão onde praticamente era os cursistas que norteavam os debates e o tutor apenas enviava de vez em quando algum comentário geral. Acho que infelizmente as condições de trabalho no ensino presencial com salas com muitos alunos e infelizmente também por uma condição de comodismo não havia um comprometimento atuante com o aprendizado dos alunos.

3. Ao longo do curso você conseguia cumprir os prazos de entrega das atividades mesmo com sua carga horária de trabalho? Pensou em alguns momentos em desistir do curso? E qual foi a postura do tutor diante destas suas angústias?

Cursista: Mesmo diante da carga horária de 40 horas que leciono, conseguia postar as atividades dentro do prazo e principalmente eu aproveitava o final de semana para fazer as leituras e as atividades. Infelizmente em alguns momentos meu tutor se tornava um tanto ausente e eu não tinha para quem desabafar. Tivemos casos de colegas de turma que também comentavam sobre o excesso de atividades principalmente quando era na mesma época de fechamento de bimestre nas escolas, o calendário não ajudava. Assim, de forma geral o tutor sempre nos dava apoio diante de dúvidas técnicas e sobre os critérios, mas ele era omissivo sobre o número de atividades e em relação à nossa carga horária, fica muito naquela como se diz: “você é aluno, você que se vire em cumprir seus prazos”, ou seja, estou sendo um tanto radical, mas acho que os tutores poderiam ser menos

tradicionais poderiam considerar mais nossas experiências e dificuldades.

4. Seu tutor online envia as correções de forma objetiva de modo que nas próximas atividades você revia suas dificuldades e buscava melhorar e atingir os objetivos destas atividades?

Cursista: Num geral meu tutor apresentava feedbacks objetivos considerando principalmente o que eu havia deixado de fazer conforme os objetivos das atividades, ele fazia boas correções inclusive de ortografia e confesso que em alguns momentos era até irritante, pois alguns erros até de digitação eram levados em consideração mas com razão pois em todos os enunciados estava claro o peso da revisão conforme as normas cultas de Língua Portuguesa e infelizmente com esta informatização achamos que o editor de texto irá fazer as correções automaticamente e não é bem assim, principalmente se tratando de concordância e coesão textual. Mas achei que nos feedbacks em alguns momentos o tutor usava uma linguagem muito formal como num corretor automático, geralmente não apresentava elogios aos avanços e isto de certa forma desestimula os cursistas.

5. Para você a conclusão do curso de especialização semipresencial trouxe novas oportunidades? O que acha sobre o papel do professor nestes avanços na Educação a Distância?

Cursista: O curso de especialização semipresencial me garantiu a oportunidade de atualização de meus conhecimentos, de diálogo com meus colegas de profissão onde por meio de mensagens trocávamos nossas angústias mesmo não tendo tanto apoio necessário de nosso tutor. Alguns colegas fazem o curso apenas para adquirirem o certificado para uma pontuação do plano de carreira, mas sempre buscamos um aprendizado permanente, pois utilizamos desses conhecimentos para garantir o aprendizado de qualidade para nossos alunos. A EAD é uma boa alternativa para nós professores que temos uma exaustiva jornada de trabalho, visto que podemos ter uma certa flexibilidade de horários para fazer as atividades e leituras, mas a cobrança é praticamente a mesma de um curso presencial. Num curso em EAD o tutor precisa ter domínio de escrita e dos conteúdos e temas para orientar de forma satisfatória os cursistas e também buscar o ensino-aprendizagem neste processo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar as respostas na entrevista do tutor online nota-se que na Educação a Distância o professor-tutor possui discursos parecidos com sua atuação na educação presencial. No caso do professor-tutor entrevistado ocorre um perfil conservador demonstrado por sua preocupação em avaliar e se os mesmos apresentavam cópias de atividades (plágio). No entanto, este perfil de tutor apresentou uma grande preocupação em elaborar revisões (feedbacks) de boa qualidade, considerando os avanços e as dificuldades de seus cursistas, inclusive apresentando erros gramaticais cometidos pelos cursistas para que estes pudessem aprimorar sua forma escrita nos trabalhos acadêmicos. Outro aspecto

notado neste perfil de tutor online foi a da necessidade de uma autonomia de trabalho com presente crítica ao monitoramento de sala virtual por especialistas, onde ocorre a questão da perda de privacidade diante das orientações dadas aos cursistas.

Em relação ao perfil apresentado pelo professor-cursista, no curso de formação aperfeiçoada de professores, é notável a atuação de senso crítico em relação à tutoria nas atividades a distância, visto que o professor-cursista neste caso também atua como docente e realiza críticas às formas de avaliação no curso, principalmente sobre as formas de apresentação da revisão (feedback) e da proposta de acompanhamento permanente do tutor diante das dificuldades do cursista. Outro aspecto demonstrado pelo professor-cursista são suas angústias e desafios de sua carreira que acabam influenciando em sua participação durante o curso, visto que atualmente a carreira docente, na maioria dos casos dos docentes que atuam na Educação Básica, possui longas jornadas de trabalho. No entanto, o professor-cursista demonstra-se otimista em relação à Educação a Distância e suas possibilidades para atualização de seus conhecimentos e da busca pelo processo de ensino-aprendizagem, quando o docente está disposto a aprender a aprender, ou seja, através do diálogo com seu tutor e com os pares pode repensar sobre sua própria atuação no magistério.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de tutoria em Educação a Distância exige, além dos conhecimentos específicos em cada área de atuação e dos domínios técnicos no campo da informática, a prática de mediação através da elaboração de discursos que são construídos no processo de diálogo com os cursistas. No caso dos cursos formação continuada de professores, os professores-tutores possuem o desafio de orientar os professores-cursistas numa relação de orientação através do diálogo e na autonomia do professor-cursista, visto que a maior parte das atividades do curso será voltada à prática docente já vivenciada pelo professor-cursista.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) reflete as mesmas condições que uma sala de aula presencial, se considerar as orientações que o tutor endereça aos cursistas, visto que o conhecimento se constrói não por instruções, mas através da mediação entre o cursista e as referências para leitura, os fóruns de discussão, as orientações por bate-papo virtual e as revisões das atividades (feedbacks).

Neste contexto, caso o tutor apenas passe as instruções sobre os critérios de avaliação e os prazos e não mediar as dúvidas dos cursistas poderá adquirir um perfil de um docente apático onde apenas professa informações e seu conhecimento poderá ser facilmente substituído pelos materiais disponíveis no ambiente virtual. Entretanto, caso o tutor apresente uma proposta de mediação permanente apoiando os cursistas em suas dificuldades seu trabalho será sempre necessário mesmo com os ampliados acessos às informações.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece ao Programa Rede São Paulo de Formação Docente pelas experiências de sua tutoria e ao tutor online e cursista que responderam às entrevistas oferecendo a possibilidade de repensar sobre a formação continuada de professores no âmbito da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- HALL, S. **A identidade virtual da pós-modernidade**. 11.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e prática docente**. Goiânia: Cortez, 1998.
- PICONI, L. B.; MATEUS, E. F. Resignificações de identidades de professores: uma análise do encontro com o outro. In: REIS, S.; VEEN, K.; GIMENEZ, T (org.) **Identidades de professores de Linguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 271-294.
- PORTAL do Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação de Professores. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option.html>> Acesso em: 02 mai. 2014.
- RETT, S. B. T. **Formação continuada de professores por meio da Educação a Distância (EAD): influências do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Campinas, 2008, 138p.
- SILVA, G. M. M. A identidade virtual no projeto Redefor/UNESP: as interações entre a imagem do professor-tutor e professor-cursista. In: NORTE, M. B. (org.) **Redefor: reflexões e práticas de ensino de língua inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Núcleo de Educação a Distância, p. 106-124, 2013. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br>> Acesso em 02 mai. 2014.
- SOARES, I. F. **A interação tutor-alunos em EAD: protagonistas de ações de leitura e**

escrita. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010, 202 f.

SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. De professoras em cursos presenciais a tutoras online do curso Redefor: a formação do professor para o contexto da Educação a Distância. In: NORTE, M. B. (org.) **Redefor**: reflexões e práticas de ensino de língua inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Núcleo de Educação a Distância, p. 57-77, 2013. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br>> Acesso em 05 mai. 2014.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface**, v. 07, n. 12, p. 139-148, 2003.

ABSTRACT: In this work improvement course completion in Mentoring in distance education presents analyses about the relationship of the teacher-tutors and teachers-participants in São Paulo Network program of teacher training through a theoretical framework on the construction of discursive identity and of interviews conducted with an online tutor and with a online student. The analysis of the interviews shows that the course participants to be teachers modify their speeches as the development of the course, while the guardians still retains some aspects of traditional teachers like clinging to charges by the criteria of the activities and only answer questions as questions made by the course participants, becoming silent in front of some cases where they should possess an active mediation.

KEYWORDS: mentoring, continuing education of teachers, online teacher-student.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO MITO DE DON JUAN

Angeli Rose

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO MITO DE DON JUAN

Angeli Rose

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Tutora em EAD em Pedagogia na disciplina LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR, CEDERJ – UNIRIO e pesquisadora colaboradora do NEPAA/UNIRIO e LCD/UERJ

RESUMO: O presente trabalho apresenta um breve panorama dos resultados parciais de pesquisa acerca de experiências de leitura, iniciadas no curso de Mestrado em Educação e desenvolvida no doutorado em Letras. A partir do estudo de aspectos específicos do mito literário de Don Juan, discute-se a experiência de leitura, enquanto categoria de referência para o processo de formação de leitores. Para tanto, evidenciam-se sentidos nos textos literários selecionados norteadores de outras aberturas para o entendimento tanto do mito literário, em contextos diferenciados, como de experiências de leitura e escrita. A representação do não-leitor pelo mito através da categoria construída com a análise dos dados fornecidos pelo trabalho de campo, “experiências donjuanescas de leitura”, permitiu a reavaliação do valor negativo normalmente dado pela escola aos jovens que não apresentam experiências de leitura de acordo com as expectativas do tipo de leitor idealizado. Acrescenta-se ainda que a análise do comportamento de busca no mito sugeriu tomá-lo como uma das possibilidades de tradução de um modo de se relacionar com o conhecimento, evidenciando a vitalidade desse mito literário e do seu estudo para a formação que lida com a Internet na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE :FORMAÇÃO, LEITOR, EXPERIÊNCIA, MITO, DON JUAN

1. INTRODUÇÃO :

Foram. A margem estava traiçoeira e nem se achava bem o que era terra o que era rio entre as mamoranas copadas.
(Mario de Andrade)

O presente trabalho retrata brevemente os resultados de uma pesquisa, iniciada no Mestrado na área de Educação, sobre a formação de leitores jovens na contemporaneidade. E por trazer em si mesmo a dinamicidade da leitura e da juventude, trata-se de investigação perene e contínua, para a qual este artigo pretende contribuir.

Por ocasião do estudo para o Mestrado, foi dada como principal meta buscar os sujeitos da formação idealizada pela escola, através das leituras disparadas ou não pelo ensino de literatura, disciplina de referência e foco das observações do trabalho de campo e das entrevistas realizadas com os candidatos à participação

da pesquisa. Desse modo, saiu-se para o campo com os pressupostos teóricos escolhidos, a teoria da leitura, do professor Jorge Larrosa (1998), entre outros, a fim de recolher dados que seriam confrontados com a teoria e que pudessem falar mais sobre os jovens do grupo escolar e social de referência.

Eram jovens do ensino médio regular diurno de uma escola pública, da zona centro do Município do Rio de Janeiro, na faixa de 14 a 18 anos, de procedências diversas e experiências diferenciadas de formação. O cotejamento dos dados com a teoria trouxe alguns resultados interessantes para aquele momento de descoberta, tais como a dissonância entre teoria e prática, na medida em que a fenomenologia resultante da aplicação da teoria de referência mostrou-se absolutamente inapreensível por esta, o que de certa forma a teoria já discutia ao colocar a impropriedade de se querer estabelecer qualquer controle sobre o ato de ler e a formação leitora, principalmente em se tratando de leitura literária.

No entanto, o que se observou foi uma multiplicidade de ocorrências no modo de ler, que foi traduzida pelo perfil “donjuanesco”¹ de leitores jovens, ao que nomeamos de “experiências donjuanescas de leitura”. Esta categoria, surgida a partir do campo e do cotejamento dos pressupostos teóricos iniciais levados para a empiria, foi o modo encontrado para dar conta das “experiências de leitura” que, segundo o autor de referência, eram inferidas.

Aproveito e faço um convite ao leitor para ir ao encontro do mito literário de Don Juan que se apresenta em inúmeras versões, mas nessa pesquisa partiu do texto seminal de Tirso de Molina (1630), *Don Juan y el convidado de piedra*, assim como algumas selecionadas para esta investigação, indicadas ao fim no item Referências bibliográficas.

Como aquelas em que “não se passa nada” com o eu (sujeito) leitor, em contraposição às experiências de leitura em que o sujeito leitor é afetado pela subjetividade do texto lido no ato da leitura mesmo.

A essas experiências o autor denomina “leitura como experiência” – categoria em que o grau de reflexão é disparado pelo choque causado no encontro de subjetividades (leitor e texto). Este maior grau de reflexão é desejado e pretendido pela escola, numa formação cujo ideal seja a formação de leitor crítico.

A partir disso, encaminhou-se a pesquisa no sentido de discutir os achados da empiria e os perdidos da teoria. Assim, os achados da empiria foram os “jovens não-leitores”, esses excluídos, segundo uma designação que tem como ideal o leitor crítico formado pela escola. A relativização da teoria, que se restringia por operacionalidade às duas categorias (experiências de leitura e leitura como experiência) levou-nos a considerar a situação de rigidez em que ora se inscrevia a teoria que era pautada no desdobramento de outras concepções teóricas, ora a flexibilidade exagerada que apresentava uma situação de ambiguidade para os objetivos a serem alcançados numa formação pilotada pela escola e de caráter eminentemente formal.

A rigor, percebia-se que a teoria forçava uma situação de exclusão indesejável pelos princípios que devem reger uma prática escolar no contexto de exclusão em que nos encontramos, especialmente na América Latina, já tão

exaustivamente comentada por diversos estudiosos, entre eles, o filósofo argentino Nestor Garcia Canclini, principalmente com a obra *Do cidadão ao consumidor*, o teórico da comunicação e espanhol radicado na Colômbia Jesús Martin-Barbero, em *O ofício do Cartógrafo*, a crítica literária argentina Beatriz Sarlo, em *Cenas da vida pós-moderna*, o professor e pesquisador argentino Pablo Gentili, em *Educação crise e trabalho: perspectivas de final de século*, entre outros em periódicos, de modo mais direto ou indiretamente como comentadores das questões que envolvem a educação formal na América Latina, além de boletins publicados em rede.

Faz-se mister não cair na tentação de considerar o campo como sendo um espaço de multiplicidades, aceitar rapidamente a simplificação de que nessas multiplicidades reafirmamos o caráter contraditório das experiências coletadas e voltarmos para este trabalho prometeu admitindo que é assim, que “não há o que fazer”, em consonância com o senso comum desencantado. Da mesma maneira, não podemos buscar outros objetos que não nos deem tanto desalento ou sentimento de derrota, como vem sendo o aparente campo de discussão acerca da formação de leitores, em que, às vezes, é mais fácil cair no discurso queixoso e dizer: “esses alunos não leem nada mesmo”.

É preciso saber que de senso comum estamos rodeados, como também de não-sensos, o que não tira a razão de um e de outros. Mas, talvez o caso não seja tanto o de ter razão, mas sim o de ser feliz e ter alguma saúde.

Em realidade, o nó feito desde as primeiras pesquisas está para muito mais além de uma discussão sobre a formação de leitores e métodos e práticas leitoras, como também para além dos modos de leitura desejáveis ou não. E todos os nós e vieses acabaram por se situar nessa ambiguidade em que nos encontramos irremediavelmente enredados: o que, de fato, queremos? Ganhar leitores? Formar leitores críticos? Ou simplesmente cumprir com as nossas tarefas diárias, para alento de culpas indesculpáveis, por não se tratar de culpa também o caso?

Estas são questões que procedem e que têm respostas possíveis, embora não deem conta de resultados plenamente satisfatórios, se buscamos alívio para nossas ansiedades a respeito do que se pode fazer com a formação e com a formação de leitores hoje. Por outro lado, elas não procederão tanto se o que buscamos é o prazer de vermos resultados mais duradouros em relação aos jovens que são quotidianamente orientados em qualquer curso regular e formal escolar. Talvez, para se atingir os resultados desejados, se experimente um certo desconforto, o desconforto de confrontarmos nossas ambições com nossas necessidades e nossas conquistas com nossas demandas cotidianas.

Este espaço de tensão permanente, que abarca tanto o cotidiano escolar, como qualquer outro espaço social, de alguma maneira está soando dizeres que muitas vezes não queremos ouvir. Para tanto, é preciso reapresentar o perfil construído de leitor – o perfil “donjuanesco” para as experiências de leitura de alguns jovens, tomados como referência, que apontava para: leituras interrompidas; o desejo de ler; o reconhecimento da importância do ato de ler na formação; o gosto por narrativas de aventura; a dificuldade com a solidão e a paciência exigidas

para o desenvolvimento de uma leitura mais rigorosa e apurada, a preferência por linguagens como o cinema (um certo tipo de cinema); que dão um retorno imediato às expectativas de prazer; a dificuldade de lidar com um discurso mais elaborado e diferente do cotidiano familiar conhecido; a exigência interna de estar em movimento; a atenção voltada para os acontecimentos fora de si; a vontade de abarcar todas as experiências possíveis; o imediatismo e a dissociação entre as escolhas feitas, em termos de lazer e formação.

Todas essas referências são frutos de falas recorrentes entre eles ou colocadas por alguns nas entrevistas, mas que completam a colcha de retalhos que se tornou a busca da compreensão do perfil de leitores jovens naquele momento. No entanto, quase todos, de uma maneira ou de outra, afirmavam a intervenção da leitura em suas trajetórias, de níveis diferentes e procedências diferentes, mas sempre presente. O campo da afetividade era, sem dúvida, o introdutor das experiências bem sucedidas, fosse por amizade ou não.

Uma vez construído o perfil de leitor e confrontado com a teoria, viu-se a incompletude desta, além do surgimento da possibilidade de uma referência que considerasse as diferenças por negação que apareceram. A saber, o achado da citação da experiência de leitura do mito de Don Juan, em um dos relatos. Esta ocorrência surgida no campo redirecionou os estudos e fez com que novo referencial teórico fosse introduzido e correspondesse em parte ao perfil construído.

O sistema de representação adotado para o perfil veio ao encontro do anseio de traduzir, ao menos em parte, as experiências daqueles jovens, considerados idealmente como não-leitores, dentro de um contexto firmado pela escola, envolvida com uma formação fechada, teleológica e segura. A partir daí, seguiu-se o caminho de incluir os estudos sobre este mito literário e dar continuidade à discussão acerca da formação de leitores.

Saltou aos olhos uma série de ocorrências que iam confirmando a presença desse mito em nosso cotidiano, em diversas áreas do conhecimento, ou, no nosso entendimento, características que se aproximavam em muito do perfil construído ou reconhecido como sendo próprio na representação do mito. Desde a clínica (psicologia e psiquiatria) com os processos de medicalização referendados em artigos da literatura específica²; na sociologia, na esfera dos estudos de comportamento alinhados mais diretamente com a antropologia³; na estética, com a preocupação em torno do banal no cotidiano em contraposição ao sublime de referência kantiana; seja no campo epistemológico em geral, com a revisão de conceitos e certezas estabelecidas.

Vale consultar o site “psiqweb” (portal da psiquiatria) que leva-nos ao “donjuanismo” com uma abordagem que o aproxima de patologias ligadas à compulsividade e à ansiedade.

O livro Amor Líquido de Zigmunt Bauman é bastante esclarecedor neste ponto sobre a fragilidade dos vínculos. Mais do que a constatação de que o mito de Don Juan está na ordem do dia, isto é, parece delinear-se como uma experiência cultural da contemporaneidade, foi um desafio verificar até que ponto existe um

contexto que o faz parecer adequado aos nossos tempos, fazendo-nos rever os limites éticos dos laços sociais, até que ponto ele já não é em si um elemento participativo de um contexto conservador que não quer perder de vista certos interesses em jogo.

A maneira que encontramos de introduzir tais preocupações tensionantes e tensionadas no debate cultural foi através do tema da formação de leitores e o modo como estamos lidando seja com as práticas relativas ao assunto, seja com os temas que circundam tal mito e que estão profundamente inseridos em determinados projetos estéticos. Rumou-se, dessa forma, através da revisão de elementos construídos por um movimento de pesquisa, para introduzir mais elementos relacionados agora com os estudos literários que pudessem abrir algumas janelas ainda desconhecidas.

O tema do donjuanismo perpassa desde a preocupação histórica, com a figura dos libertinos⁴ em suas mais variadas acepções, à presença nas mídias de longo alcance, como o cinema, a Internet, a música, até as estruturas sociais que sustentam os campos de saber e de produção de saber mais variados. A ideia de formação, também agora redimensionada, revela-nos a necessidade de ressignificar o que consideramos formação e mesmo o que desejamos com ela.

Cabe o destaque para o evento quase homônimo promovido pelo Fórum Social de Cultura da UFRJ sob a coordenação de Adauto Novaes, que culminou no livro *Libertinos e Libertários*, editado pela MINC/FUNARTE e a Companhia das Letras.

Temos aqui um ponto de discussão sobre políticas culturais que ora privilegiam certa linguagem, ora privilegiam outras. Essa gangorra cultural já poderia ser um indicador para discussões acerca do status desta ou daquela via estética de experiência com obras de arte no cotidiano contemporâneo, latino e brasileiro.

Antes, a ideia de formação passava pelo caminho previsto e planejado através de experiências encerradas na escola, numa disciplina. Especialmente hoje esta crença é elástica e dá margem para reconhecer que as experiências vividas no cotidiano também são experiências formadoras. Talvez isto não seja novo nem uma descoberta de agora, mas é possível que dê a prudência de nomear nossos parceiros na formação leitora na contemporaneidade, como o cinema, a televisão, este em larga escala, e outros, como a dança e o teatro, em menor escala de presença.

Falar em rigor, hoje, pode ser em si um disparate, já que os critérios que norteavam o rigor em determinada época já não estão em voga, ou sequer são predominantes. Falar em rigor hoje, numa época em que as ambiguidades estão à mostra (BAUMAN, 1999), pode parecer no mínimo um contrassenso, posto que a rapidez dos acontecimentos não nos deixa muita opção para sermos criteriosos e desenvolvermos, na contemplação, a sintonia fina necessária para os eventos que se sucedem inesgotavelmente.

De um lado, somos atropelados pelas experiências avassaladoras do cotidiano, de uma intensidade atroz; de outro, somos abandonados pelos mesmos

acontecimentos, num descompasso arrebatador. O mal-estar contido nesse cotidiano contemporâneo grita que a dificuldade está em nós, dificuldade de administrarmos as demandas imediatas com as de cunho mais duradouro. Ao mesmo tempo em que aponta um sistema contaminador de práticas e sofisticadamente organizado para manter o estado de coisas em que vivemos (BAUMAN, 1998).

O sociólogo polonês Zigmunt Bauman afirma, em suas análises, que o problema da contemporaneidade está na administração dos eventos, muito mais do que na qualificação deles (1999). Podemos traduzir isto, em parte, por uma questão de escolha, mas também de critérios de escolha, critérios que podem retardar ou acelerar as respostas aos nossos anseios e projetos.

Nesse ponto, pergunto-me se esta aferição de Bauman não estaria tratando mais das dificuldades de uma geração, formada num determinado tipo de experiência, do que em outros fatores intrínsecos ao processo de formação. Pergunto-me até que ponto Bauman vê o mal-estar na pós-modernidade como sendo fruto de um ambiente inóspito ou de uma falta de percepção que aceite mudanças e variações de critérios para engendrar novas experiências e novos saberes.

A resistência à mudança pode ser uma forma de não enxergar a fragilidade dos instrumentos, dos suportes, dos ideais até agora preservados. Talvez a mudança já esteja em foco, em movimento, e não se tenha muita avaliação das conquistas que advêm dela.

2. O TEMA DA FORMAÇÃO

Para empreender o estudo desenvolvido sobre formação de leitores jovens no ensino de literatura, foram utilizados como pressupostos teóricos a teoria da leitura de Larrosa (1998), alguns textos de María Zambrano - pertencentes a "Clareira do Bosque", livro de ensaios (1985). Textos selecionados de Walter Benjamin e o estudo do filósofo dinamarquês Soren Kierkegaard, sobre o mito de Don Juan, na expressão operística de W. Mozart e Da Ponte, Don Giovanni, completaram a base teórica. Fora todo o embasamento teórico, como instrumento capital para coleta de dados foi utilizada a entrevista⁶; dados estes que foram tomados qualitativamente num contexto de interpretação (análise de discurso) e descoberta, próprios dos trabalhos etnográficos e de pesquisa.

Fizeram parte da pesquisa 12 jovens (entre 15 e 18anos) e 3 professoras ligadas direta ou indiretamente a estes; perfazendo um total de 15 entrevistas; pertenciam a uma escola pública do município do Rio de Janeiro/RJ/BR; realizadas no período de setembro a novembro de 2000, e precedidas por observações sobre as práticas de leitura propostas em sala de aula, no decorrer do referido ano letivo.

Sobre a formação como leitura e a leitura como formação, diz o teórico: "Se trata de la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en

aquillo que somos (...) En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha.” (1998: 16 y 19).

As palavras de Larrosa acerca da leitura como experiência, na relação com a literatura são: “La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazará con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos.” (op .cit. , p. 89)

A teoria de Larrosa estrutura-se em três eixos básicos: experiência, subjetividade e formação, inscrevendo-se numa perspectiva fenomenológica da leitura, para o reconhecimento de subjetividades descentradas, fragmentárias e inacabadas, em detrimento de um “eu” teleologicamente educado; propondo uma formação dinâmica e descontínua na relação existente entre as subjetividades do texto e do leitor, no ato da leitura⁷.

O filósofo explora duas categorias para delimitar as experiências de leitura, a saber: experiência de leitura e leitura como experiência; na primeira , segundo o autor, estão incluídas as experiências de leitura que se excluem da escuta, isto é, onde nada passa com o leitor, seja porque seu “eu” não foi afetado pelo texto, seja porque a subjetividade do texto não coloca em questão a subjetividade leitora, de modo a ou reafirmá-la, ou pôr-se como orientadora desta subjetividade, que se põe sob os domínios do texto, mas sem conflito; na segunda categoria, leitura como experiência, é o momento de encontro, oportunizado pela escuta do texto, que afeta, abala a subjetividade leitora. A partir disto, foram identificadas as experiências de leitura dos jovens entrevistados, que a essa altura já estavam devidamente contextualizados em relação às representações que tanto eles próprios como as professoras e os adultos em geral, em discurso corrente, fazem deles, jovens adolescentes.

Assim, depois de revisão bibliográfica direcionada, chegou-se à compreensão de que seria mais pertinente falarmos em “consciências adolescentes”, reconhecendo nestes jovens, participantes da pesquisa, o estado de preexistentes na relação com o conhecimento; estado este que se entrecruza e intercambia com o estado de existência diante do amor, ou do conhecimento, ou ainda, poderíamos dizer perante a experiência de leitura que se faz sentida e sentido.

Tais nomeações foram desenvolvidas a partir das indicações dadas pela filósofa malaguenha no texto específico “A preexistência do Amor”⁹. Para Zambrano, o preexistente é aquele que acorda sem imagens, sem conceitos estabelecidos, entendendo o acordar como o estado de estar desperto para o conhecimento, para a consciência sentida de algo; enquanto que o estado de existente já traz essa reflexão entranhada no sujeito, a ponto de fazê-lo atuar de maneira diferente no mundo, ou antes, de fazê-lo sentir-se de maneira diversa, o que se conjuga com pensar-se de maneira diferente. Sem resistir às palavras de Zambrano que investem o real de certa delicadeza, trazemos um fragmento da pensadora:

9 Temos especial atenção para o texto cedido pela Fundación Maria

Zambrano ao prof. Jorge Larrosa e que nos foi gentilmente sugerido, ainda inédito na Espanha: *Las siete edades de la vida humana*. (mayo, 1966).

10 Os textos de base para esse tratamento foram de Walter Benjamin em “O jogo e a prostituição”, indicados ao final nas referências bibliográficas.

Assim, o adolescente, esse enigma que surge, enquanto se enraíza e sê-lo, em não ir mais além. Em dispor de si mesmo antes que o amor disponha dele. E volta-se para se verter na “liberdade de amar”, que lhe nega o amor asfixiado assim pela sua própria liberdade, que somente é sua, que não se comparte, porque não está nem vem do alto. (2003: 27)

Esta forma de elaboração sobre as experiências de leitura dos jovens, considerados não-leitores em meio a um contexto nomeado como de “crise da leitura”, foi estruturado em cima de uma ótica de jogo¹⁰ para o ato da leitura e o ensino dela na formação escolarizada, trazendo para este espaço os aspectos de risco, aleatoriedade, descontinuidade e movimento para a leitura, a formação e a pesquisa, aspectos tão afeitos à concepção de leitura construída por Larrosa (teórico de referência). Assim, a questão que permeou a investigação foi: **se as práticas de leitura desenvolvidas pelos jovens não se realizam sempre de acordo com a ideia de leitura como experiência, como traduzir as experiências de leituras efetivadas por esses sujeitos?**

Deste modo, decidimos investir numa ótica de crise que privilegiasse a crisálida, possível parceira da crise, de maneira a escutar as experiências de leitura e não-leitura daqueles sujeitos.

Contudo, deflagrada a pesquisa, um jovem leitor contou-nos que havia lido a história de Don Juan, e que entre as leituras feitas, esta teria sido a que mais lhe encantou, além de tê-lo feito pensar sobre sua condição humana. Admiração, aventura, sedução, conhecimento, aprendizagem, conquista, descontinuidade, paciência, beleza, alegria e determinação foram algumas das palavras usadas pelo jovem para referir-se às estratégias desse mito romântico que perpassa séculos seduzindo consciências em versões literárias e cinematográficas, principalmente.

Neste momento, a investigação foi acrescida de um “pós-suposto teórico”, que foi o estudo de Soren Kierkegaard¹¹ sobre o mito de Don Juan, em *Don Giovanni* de W. Mozart. Estabelecidas as diferenças entre o Don Juan “enganador” e o “sedutor”, partiu-se para a compreensão desse modo de ler associado ao tipo “enganador”, buscando identificar os estados eróticos nomeados por Kierkegaard, como possíveis aspectos também presentes nas diferentes narrativas leitoras, que podemos entender como estados de sensibilidades ante o conhecimento.

A leitura de Kierkegaard foi um feliz encontro, uma vez que já se fazia notar em textos de Zambrano que este pensador dinamarquês estava entre as afinidades eletivas da filósofa, portanto, nova contribuição para entender-se o universo epistemológico dela.

Este intento levou-nos a responder a questão sobre qual seria esse modo de ler, que ao final nomeamos como “experiências donjuanescas de leitura”. Foram, com isso, apresentados elementos recorrentes nas narrativas dos entrevistados, alunos e professoras, tais como: desejo indeterminado de prazer (querer ler, mas

não sabe o quê); impaciência perante textos que exijam mais atenção e concentração (o texto literário visto como “complicado”), entendidas como “perda de tempo”; curiosidade exacerbada, mas que é imediatamente arrefecida ante a infinita variedade de possibilidades de vivenciar o prazer; espírito aventureiro colocado ao lado da noção de descontinuidade; interesse difuso e diversificado por objetos do prazer (televisão, livros, jogos eletrônicos, vídeos, etc...); descontinuidade do desejo ante a multiplicidade de ofertas de obtenção rápida de prazer; alegria como resultado de um prazer facilmente obtido de satisfação rápida e superficial, por exemplo, através da reprodução de canções populares, imediatamente memorizadas e cantaroladas¹², ou de livros do gênero narrativo com estruturas familiarizadas, ou ainda, temas de livros que dizem respeito às experiências diretas do momento de vida dos sujeitos, objetos provocadores do processo de identificação e catarse (de acordo com a teoria da recepção de Hans Robert Jauss).

Através da participação no seminário produzido em setembro de 2006, pela UFRJ, “A palavra Cantada”, com a presença de inúmeros especialistas, brasileiros e estrangeiros, pôde-se apreender alguns conhecimentos básicos acerca de estruturas musicais que são encontradas numa certa tradição do cancioneiro brasileiro. Neste sentido, o trabalho de Luiz Tatit é a referência para o reconhecimento do que vem a ser uma melodia e umas letras de canção de fácil memorização. Em nossa área, os estudos acerca dos trovadores na Idade Média foram, sem dúvida, muito importantes para que esta articulação fosse mais rapidamente percebida.

Diante destas observações acerca das experiências de leitura de jovens leitores, considerados não-leitores, em meio à política de choques (Jameson, 1998) em que se inscrevem os corpos humanos e leitores hoje, tal política geradora mais da ausência de corporeidade nas experiências cotidianas, mediante as manifestações da cultura, por exemplo, a ida aos museus, do que a presença desses mesmos corpos no uso pleno de suas sensibilidades, assim, coube-nos a pergunta do plano simbólico, que convidou-nos a continuar em pesquisa: **Por que Don Juan ainda canta? Ou, por que Don Juan canta?** (lembrando que o referencial aqui é a obra operística de W.Mozart sobre o mito).

Naquele momento o que estava em jogo de análise eram as categorias tomadas como referência a partir da teoria de Larrosa, categorias estas que hoje podemos avaliar como representantes de uma tensão bastante interessante naquele momento, a saber: Larrosa constrói suas categorias tendo como base uma formação pautada em procedimentos e valores, e mesmo sua experiência de leitor, arraigados no século XIX, em que tanto o livro, o impresso, e as práticas leitoras estão centradas em princípios individualizantes e individualizadores, o que poderíamos considerar tão contraditório e complexo como o é falar desse inesgotável assunto polêmico que é a formação de leitores (em qualquer tempo e lugar).

Deste modo, lemos as categorias como figurações de outros termos que talvez possam encaminhar as questões que agora nos propomos pensar: a **leitura**

como **experiência**, poderia ser tomada como a categoria de “profundidade”, enquanto a categoria **experiência de leitura**, de superficialidade.

3. LEITOR E NÃO LEITOR

Ao construirmos o perfil “donjuanesco de leitura”, percebemos que havia toda uma gama de possibilidades de práticas leitoras e de modos de ler que não eram contemplados no enquadramento advindo da teoria em questão. Na realidade, todas as experiências que não faziam parte do que o autor considerava “leitura como experiência” incorriam no que, por exemplo, o filósofo José Gil nomeou como “negação da diferença”. Aqui, abrimos uma breve digressão a respeito de tal expressão a fim de que situe o movimento que está em jogo nesta investigação. Num interessante estudo sobre a obra de Fernando Pessoa, recorrendo, sobretudo aos textos de Gilles Deleuze, o filósofo português explica acerca deste recorte que faz para ler Fernando Pessoa:

A negação da diferença segue uma lógica disjuntiva exclusiva, propriamente maniqueísta e paranoica. Reduzem-se as diferenças englobando-as numa representação macroscópica, e referindo-se todas a um polo único (todos os neonazis entram na categoria dos “judeus- bolcheviques”), com a pluralidade de uma unidade. (2000: 73)

Na teoria de Larrosa, a oposição para caracterizar as “experiências de leitura”, embora a nomenclatura não explicita esta exclusão da não-leitura, a categoria revela essa consideração ao identificá-la como aquela em que não “passa nada”. Para nós se justifica pelo fundo falso que o mito literário de Don Juan propõe enquanto aparente unidade subjetiva, mas que desde os estudos de Kierkegaard viu-se a possibilidade de tomá-lo como princípio de uma pluralidade.

Uma vez estando no lugar de oposição antagônica, tomar a classificação dualista é extremar entendimentos e torna-se pouco produtiva para as virtualidades que se apresentam hoje no campo epistemológico. Ao tornar-se opositória, reduz a discussão da formação pela leitura à dicotomia razão e sensibilidade, incorrendo na possibilidade de agudizar uma fenda e transformá-la em abismo na trajetória de um leitor.

Quando tal oposição aplica-se sobre as práticas de leitura atrelada a pedagogização da literatura, incorremos no risco de, em nome da identidade de “leitor”, reduzirmos as demais possibilidades de leitores serem enquadradas na “identidade” desidentificada de “não-leitor”.

Se há alguma contribuição que podemos dar em torno dessa questão da formação de leitores e mais especificamente leitores jovens, tal contribuição poderá girar em torno desse aspecto, o de reconhecer que muitas vezes ao nomearmos para efeito de discussão as experiências de leitura diferenciadas em nulidades, esta atitude pode levar-nos ao perigoso discurso da negação do Outro, leitor. Mas a fecundidade da teoria pode ser entendida a partir das extremidades colocadas: as experiências que exploram o caráter instrumental da linguagem e

aquelas que enfatizam o caráter sensível da experiência.

Para nós, essa abertura, anunciada no caráter fragmentário e indeterminado da formação, como o próprio autor anuncia, é a senha para que se adense à teoria de Larrosa (1998) a margem de multiplicidade, que hoje parece ser a tônica das experiências de formação, tendo em vista os suportes ampliados em tipos e as situações de leitura que estão presentes no cotidiano tanto escolar como fora do âmbito institucional.

4. SOBRE O FIM DO LEITOR

Em *O Espaço Literário*, o filósofo Maurice Blanchot analisa a figura do leitor¹³ a partir de uma ótica da linguagem, de modo que o leitor não passa de uma simples figura e, assim, mais uma instância ficcional e ficcionalizada nos estudos que se sucedem e que a ele dão importância. Blanchot parte do uso do infinitivo que é título de seu texto, “Ler”, para refletir sobre a impessoalidade no ato de ler. Esta operação aparentemente simples e linguística cria em realidade as condições para tornar o ato um princípio, o que redimensiona tanto o ato como as noções ligadas a ele, como é o caso da noção de leitor.

Larrosa (2004), sob o subtítulo de “A abolição do leitor”, no ensaio “ler sem saber ler”, in *Linguagem e Educação depois de Babel*, faz um interessante comentário acerca da figura do leitor, baseado em textos de Maurice Blanchot.

O que para nós interessa é a aproximação possível desta figura de linguagem, leitor, e o perfil donjuanesco. Não como simples método aplicativo a distrair-nos a atenção das questões mais pertinentes no âmbito da leitura, e sim com o intuito de fazer um exercício intelectual que nos leve a verificar as implicações desse tipo de abordagem. Podemos ler que, ao introduzir o leitor como figura de linguagem, também da ordem do ficcional, Blanchot redireciona, ou melhor, redimensiona politicamente a inserção do leitor nos estudos sobre a leitura e o ensino da leitura, quanto mais do ensino da leitura literária.

Talvez o que possamos pensar seja o fato de que, ao tocar o dedo na ferida narcísica do leitor, esse ente tão importantemente considerado nos estudos dos últimos anos pós-estruturalistas, Blanchot esteja querendo trazer para a cena a obscena senhora literatura. Uma espécie de convocação para dar lugar, ou melhor, dar espaço ao que parece ter ficado sem lugar entre tantos estudos e teorias.

Por onde anda esta Senhora Literatura? Qual é o seu espaço? Qual o espaço no literário do leitor? Qual o espaço do literário em meio a tantos entes já mortos ou mortificados? No capítulo dedicado à leitura, “Ler”, Blanchot despersonaliza, desidentifica este ser tão procurado, comentado, caracterizado e criticado mesmo nos últimos anais dos estudos das áreas de Educação e Letras. O leitor, para Blanchot, é nada; portanto, não é, ou mais, é algo desinteressante diante da grandeza do texto literário.

Parece que Blanchot dá um puxão de orelha, se esta fosse sua característica, o que não é, em nossa sapiência, como que dizendo: Olha, podemos

falar do que quisermos, discutirmos o que quisermos, mas isso tudo é passatempo, o que interessa é a literatura. O literário. Esse fenômeno que nos assalta quando menos esperamos, que nos reduz a nada quando diante de sua grandeza ou menoridade. É uma provocação dentro dos estudos sobre formação, como cabe aos filósofos fazerem.

Estamos com Blanchot, em certa medida, embora saibamos que de nossa companhia ele já não precisa. Dizemos em certa medida porque, na realidade escolar e cotidiana que atravessamos, precisamos olhar quem é este leitor sim. Precisamos tomar um pouco de sua inspiração, de seu idealismo e trazê-lo para quem é de direito frequentar o espaço literário. E não podemos esquecer do continente a que pertencemos se atentamos para o lugar de que fala Blanchot.

Na Abralic de 2005, o tema era Sentidos dos lugares, e em muitas comunicações apresentadas e conferências pode-se inferir que as investigações em torno das direções que vem tomando os estudos literários, comparados ou não, têm buscado situar melhor esse trânsito entre o que está estabelecido e o que se apresenta como passível de reavaliação. Revisões que vão desde a formação do profissional de letras até as categorias estéticas com que se tem trabalhado em pesquisa, passando pela inserção do continente latino-americano nos estudos culturais mais amplos.

Desculpem a dicção recorrente de professora. Desculpem tomá-los com tal contexto desimportante, mas quem é este leitor que frequenta o espaço literário? São muitos e nenhum, são diversos e os mesmos, são conhecidos e absolutamente estrangeiros. São leitores. São os leitores.

O que seria do literário sem o leitor propriamente dito, ou seja, do leitor empírico? A quem interessaria ler sobre o espaço literário, se não fosse o leitor empírico? Então recolocamos a questão: seria pertinente falar da abolição de um leitor? Sim e não. Do fim do leitor? Talvez fosse mais pertinente falar da ausência do leitor. Uma ausência que possibilita a escuta do que rumoreja pelo espaço literário, como é o uso da figura do desaparecimento do leitor por Larrosa, tal qual o fez Roland Barthes, outro teórico, com passagem pelo estruturalismo, sobre a figura do leitor/autor, inaugurando uma instância de nova percepção do ato da leitura/escritura; talvez seja o caso da possibilidade de presença, a partir de espaços políticos como o da escola; ou ainda do efeito de presença do leitor em espaços de criação que nos devolvem para o espaço literário, entre outros, na contemporaneidade.

Cabe traçar estas diferenças, a fim de que tais teorias ou comentários possam dar a pensar o que fazer diante destas ocorrências ou diante da falta delas. Como fazer a intersecção do leitor ausente com o leitor presente? Como reconhecer, estimular ou promover um efeito de leitor? Seria o caso disso? Creio que, para nós, interessa sair do discurso apocalíptico e incentivar a presença de leitores ausentes e, se possível, quando for adequado, estimular um efeito de leitor/presença.

Não há nada de novo nisso, estamos no mesmo ponto de entroncamento com o ensino de leitura: como estimular a leitura? Talvez não seja o caso de

estimular, apenas ler. Ler e deixar que, com sua ausência e sua presença, o leitor veja o que é ler para ele. E fazer com que nossas práticas interfiram o menos possível. Apenas sejam práticas de leitura, de um tempo saturado de paixões de leituras, de patologias leitoras, de padecimentos leitores. Deixar apenas ler. Vagar erráticamente pela leitura e ver aonde ela levará o leitor. Esse leitor que empreende sua incessante busca.

5. DON JUAN, O SENHOR DOS PORTAIS NA BUSCA DO LEITOR

Num certo sentido, a escolha do mito de Don Juan se dá por ele ser o buscador incontinente, que é também uma representação possível do “comportamento de busca” do leitor, que hoje é desde o não-leitor ao perspicaz usuário da rede, na contemporaneidade; pela atenção no receptor de informação, ou seja, numa perspectiva da teoria da recepção, quer de informação, quer de obras literárias ou não; e atenção no modo de buscar informações, o modo como alguns jovens estão indo à leitura ou não e a que leituras.

Toda a descrição do comportamento das experiências donjuanescas de leitura, investigadas por meio da pesquisa empreendida em meu Mestrado e Doutorado, revela uma nova forma de lidar com o conhecimento, ou se não temos uma nova forma, ao menos uma forma agora predominante em detrimento de outras que anteriormente vigoravam, por exemplo, dentro de uma lógica clássica e dualista, do contemplativo e ativo; interiorizante e exteriorizada; superficial e profunda; entre outras possibilidades dicotômica e dicotomizadoras, mantendo uma lógica binária para o processamento da informação, ou da recepção de obras, objeto de leitura, literária ou não.

Fato é que se um grão de feijão ainda pode pesar como ao modo cabralino, no caso das leituras literárias, só a insistência na repetição, isto é, na releitura, é que pode se diferenciar da leitura informacional ou de caráter instrumental que a rede propõe. Neste sentido, o hipertexto literário é sujeito a riscos de não repetição para um mesmo leitor em diferentes momentos de leitura.

Referência utilizada a partir do poema “Catar feijão” de João Cabral de Mello Neto.

O “comportamento de busca” de nosso “donjuanesco” leitor pode parecer para um modo de pensar dentro de uma lógica binária, falso ou superficial, como também pouco afeito a reflexões. Entretanto, fora da lógica binária, o comportamento de busca donjuanesco é visto como mais uma maneira de ser apenas, sem qualquer juízo de valor sobre ele. Os resultados serão diferentes como de qualquer buscador em qualquer momento de sua busca, sem a possibilidade de repetição pura e simples.

Ora, numa lógica da multiplicidade, a indexação por nomes, ou nomes-sintagmas (lógica da rede) isto é a possibilidade de acessar histórias diversas. E dentro dessa ótica da multiplicidade, não se estaria partindo de um uno para um múltiplo, na medida em que não é a fisiologia dos sujeitos que está em jogo, mas a

materialidade dos nomes.

Neste sentido, o Don Juan, ou o Don Giovanni que buscou informação/mulheres por diversos campos/países de saberes ou culturas diferentes, não é sempre o mesmo Don Juan ou Don Giovanni, pois seus vários -eus que se movimentam numa subjetividade descentralizada e fragmentada, mediante os diferentes processos de subjetivação por que passa, "os enamoramentos", não são os mesmos em cada experiência, daí que temos de múltiplo para múltiplo, em se tratando de experiências que de fato colocam em tensão os sujeitos.

Essa maneira mais impessoal de ler Don Juan ou Don Giovanni, a palavra cantada propriamente no segundo, propõe ficar fora do binarismo hermenêutico para o ato de leitura que explora a interiorização com mais valor que o ato não interiorizado. A relação com a leitura é fora da experiência dual e dicotômica, sem que esta esteja necessariamente excluída, apenas ela não será mais o ponto de referência para uma avaliação do que venha a ser leitor ou não-leitor, tanto para leitor de textos literários ou não.

O que está aqui em jogo é o reconhecimento de um comportamento de busca, que se faz presente em diferentes sujeitos em diferentes momentos do processo de (trans) formação, evidenciando em que conquistar parece ser a preocupação maior do que conhecer.

Assim, voltamos à questão inicial: **Por que Don Juan canta? Ou ainda, por que Don Juan ainda canta?**

Don Juan ainda (en)canta porque é preciso manter a possibilidade de cantar/dizer nomes, nomes que potencializem histórias, textos/contextos, pesquisas de vidas na rede do conhecimento.

Don Juan em sua dimensão arquetípica é uma ferramenta de busca para os estudos literários bem como um comportamento de busca nos próprios estudos e ainda um conteúdo fortemente amplo e produtivo para os mesmos estudos literários comparados ou não. Seus portais encontrados são os dintéis para novas possibilidades de histórias e acessos (febris) à informação. Don Juan, um hipertexto da contemporaneidade é o mito do "eterno retorno" sem a tragicidade de tempos passados, mas a ironia refinada da pós-modernidade, que se caracteriza pela estranha ternura¹⁶, isto é, a consciência da necessidade da ironia¹⁷.

Chantal Maillard em *La Razón Estética*, Barcelona: Editorial Laertes, 1998, usa tal noção para falar de subjetividades contemporâneas que têm já o grau sofisticado da reflexividade que a modernidade proporcionou, entretanto acrescenta-se a isso certa consciência da grandeza da realidade ante os atores sociais. Estes, sem controle sobre os processos de formação de suas subjetividades. Embora o foco de Chantal seja rever a ideia de pós-modernidade a partir de outros autores, a noção de "estranha ternura" reconhece o movimento ambíguo hoje em perceber as próprias contradições e ser em certa medida tolerante com elas, sem ser complacente. Assim, teríamos um passo à frente no diálogo entre razão e sensibilidades, para além de dicotomias segmentadoras

Em *La necesidad de la ironía*, Valeriano Bozal, discorre criticamente sobre a presença da ironia enquanto figura nos diferentes contextos estéticos, tendo como

referência principal as noções kantianas de belo e sublime. O texto é rico em contribuição uma vez que aponta para as implicações hoje de se manter o sublime como categoria estética de maior valor. O argumento do autor redimensiona o sublime como categoria de valoração para uma obra de arte, considerando o contexto cultural amplo e diversificado em que vivemos, onde a cultura de massa está presente em peso no cotidiano banalizador de experiências. Mas admite que nem é possível entregar-se a um sublime como referente principal para experiências estéticas, isolando-se da cultura de massa, tampouco depois de certas experiências com o sublime deixar de tê-lo como um toque a mais na formação da sensibilidade. Sob a ordem de “intervenções”, nome da série a que pertence o volume, o autor dá a ver que a ideia de intervenção é mais do que simplesmente um nome, mas uma proposta de leitura e escrita para a crítica atual. A partir da consideração de que não se tem verdade alguma, mas a permanente atitude de dar a ver e ver-se. Nas próprias palavras do autor: La ironia no rechaza lo ironizado, sino que, poniendose a distancia, descubre que loque este dice no es tal (...) la ironía no dice que la utopia no sea posible – quizá lo sea -, afirma que la historia natural em la que se há empenado lo sublime no conduce a utopia alguna y que legitima em tal “no conducir” cualquier totalitarismo. (1999: 100)

Don Juan é a figura da complexidade encarnada e desimpedida da adoração cristã da encarnação, com a liberação do corpo sacrificado. O inferno ainda existe e pode engoli-lo, que é a própria rede de informações que se apresenta em múltiplas direções. A virtualidade pode em algum momento de distração ser seu inferno com a agravante de que não existe um “comendador” para enfrentar, a não ser o sujeito buscador com sua vontade de conhecer, sujeita à perda contínua e a ganhos inesperados compartilháveis ou não. Esta vontade de conhecer relaciona-se com um tópico bastante complexo diante do problema da formação que é a instrumentalização do conhecimento e sua implicação prática e o conhecimento que é adquirido como raiz, base para outras investidas do sujeito do conhecimento, o que tem implicações menos imediatas e mesmo de longo prazo muitas vezes.

Essa questão de fundo, epistemológica, traz à tona, através da rede e seus usos, a evidência do “comportamento de busca” como um modo mais imediatista de obter informação do que propriamente um conhecimento formativo. A questão não é só de tempo como poderíamos pensar é mais do que isto é de atitude diante da rede, de escolha, em parte, dos caminhos a serem percorridos e com que fins.

6. A BUSCA E A FINITUDE DA BUSCA

O “comportamento de busca” de conhecimento do leitor pode não ser abalado pelas demandas do cotidiano ou do caminho empreendido na rede para chegar às informações que precisa, já que o fim está muito claro e este leitor empírico sabe que tipo de ação deve ser empreendido. Neste caso, o prazer alcançado é o de encontrar a informação procurada, diferentemente da busca que se entretém consigo mesma, trazendo como prazer não à realização última, mas o

próprio processo de descoberta e aprendizagem, a despeito de escolhas que levem a algum fim imediatamente aplicativo.

O prazer também comentado por Benjamin em alguns de seus escritos é o prazer imediato, do prazer sensorial. Talvez por isto o problema da finitude não faça parte das preocupações de dar forma aos escritos em determinado momento de sua obra, e esta seja marcada pela incontinência ao tratar dos temas que lhe são caros ou apurados.

O mito de Don Juan ao ser considerado como uma chave de leitura para os tempos atuais teve esse intuito, trazer para a cena de discussão a representação de uma das tensões mais complexas que hoje permeiam nosso cotidiano, e num momento de ansiedade por encontrar soluções, talvez achássemos ser necessário optar por uma das frentes, como, por exemplo, propor uma formação baseada em aspectos mais pragmáticos como o “mercado de trabalho”, ou escolher uma formação voltada para princípios que sirvam de orientadores dos atores sociais em suas investidas na vida prática. Isto não acabaria com a tensão, talvez criasse mais insatisfação para todos e agudizasse o abismo que vem se delineando em vários setores da vida na contemporaneidade.

Zigmunt Bauman, o sociólogo de referência para nós, mais uma vez através de sua obra traz à tona em *Vidas desperdiçadas* a oportuna percepção da infelicidade instalada em nosso tempo atual. Tomamos como oportuna, porque esta contribui mais uma vez através de sua obra para levantar questões em torno do momento em que vivemos. Momento em que urge a revisão de sentidos, princípios, contextos de produção. Momento em que o fato de termos a derrocada de uma série de instituições sociais, de um lado favoreceu o avanço inimaginável há tempos na busca do conhecimento científico, como podemos atestar mediante os empreendimentos que a cada dia são postos à disposição da humanidade; de outro lado, essa mesma inesgotável capacidade de criar e destruir verdades construídas e estabelecidas está desestabilizando algo de valor inestimável que é a vida de muitos que vivem em condições precárias, em ‘guetos’, por exemplo (Bauman, 2003).

A tensão colocada por ele, tendo sempre a modernidade como referência, situa a questão nos limites da consciência sobre a finitude e a infinitude no modo como ela interfere na vida do planeta e nas diferentes culturas, principalmente no ocidente. O interessante capítulo do livro em questão “A Cultura do lixo”, a partir do genial conto de Borges, *O imortal*, discute a tensão entre infinitude e finitude e alguns dos rebatimentos dela tanto nos âmbitos moral, sociológico, político, econômico e cultural, sem perder de vista o entrelaçamento de todos entre si. A certa altura Bauman é severamente taxativo:

“Infinitude é um construto abstrato, uma extrapolação mental partir da experiência do longo prazo – uma extrapolação desencadeada pela incapacitante brevidade da vida corpórea e da exasperadora incompletude dos esforços da vida. A ideia de infinitude representa uma extensão imaginada do presente, em que o sentido de todos os momentos passados, presentes e futuros será revelado, e tudo encontrará seu lugar (...) A modernidade líquida é uma civilização do

excesso, da superficialidade do refugio e de sua remoção.” (2005: 118 e 120).

Sem dúvida, há inúmeros estudos que resgatam tais giros de reflexão, como é o caso de Roger Chartier e da portuguesa Augusta Babo, em “Implicações do corpo na leitura”¹⁸, breve artigo da pesquisadora a partir do qual dá indicações importantes sobre uma história que vem conduzindo certas práticas bastante arraigadas em torno da leitura e recorre aos melhores referentes do campo cultural, tanto o sociólogo francês Pierre Bourdieu, como o filósofo cristão Santo Agostinho. Percebe-se, destarte, a dimensão dos elementos envolvidos nesse comportamento de busca que sustenta qualquer iniciativa em torno das práticas de leitura, seja de busca de prazer tão somente sensorial apartado de reflexões, seja a de um prazer mais elaborado e acompanhado do desprazer momentâneo de ter as próprias referências afetadas,

Neste texto a diferenciação mais rigorosa e determinante como contribuição aos estudos da leitura é a leitura vocalizada ou auditiva e a visual. Isto se relaciona diretamente com a questão da memória, como o pesquisador brasileiro Marcus Silegman vem explorando em seus estudos e no evento promovido pelo depto. de Letras em 2005, “Literatura e política”, a diferenciação entre uma chamada memória feminina e outra masculina, como colocou o estudioso, pode ser aproximada de tais implicações, já que o conferencista refere-se a uma memória apoiada na voz e outra visual. Lembramos, como é o caso da categoria da teoria de Larrosa “leitura como experiência”, que fundamentou nossa empreitada inicial.

Nesse sentido, temos as noções de afeto, corpo, vínculo, relação e impessoalidade, como subjacentes aos elementos dados pelos autores, seja através da noção de amor, seja pela ideia de articulação ou controle, fato é que são noções que circulam nas versões de Don Juan/Don Giovanni em diferentes ênfases e contextos históricos e estéticos.

Cabe lembrar a pista dada por Saramago na epígrafe do seu texto, o seguinte provérbio: “Nem tudo o que parece é”. A despeito de qualquer análise feita ou interpretação dada ao texto final de Saramago, e sabemos que há meandros que em muito podemos nos demorar a fim de incluirmos outros saberes e poderes cabe reconhecer a genialidade na compreensão do sumo a tirar do mito de Don Juan, o leitor Saramago parece ter privilegiado em algum nível a percepção de que a musicalidade de Don Giovanni exige (re)escutas, leituras, escritas, flexões, visões, como certamente o tribunal que o queimou no inferno mereceria, não para ser compreendido, mas para ser este, sim, quem sabe reavaliado na sua autoridade de tribunal.

A peça dramática Don Giovanni, ou o dissoluto absolvido, em posterior parceria com o italiano Antoni Corghi para execução operística em 2005.

Se a história literária em poucas iniciativas sugeriu uma absolvição do personagem legendário, por vias da abstração da encarnação, via legítima que a filosofia nesta relação entre pensamento e vida possibilita, a nós professores caberia revermos os vereditos dados a muitos dos alunos sobre serem não-leitores, seja por preguiça, por incapacidade, seja por total impossibilidade de se

apoderarem dos meios de produção de conhecimento.

Não caberia instituir-se um tribunal contra os professores, isto seria incorrer no erro, por substituição, de retardar o processo de inclusão de “não-leitores”, como também por motivos diferentes de professores, já tão excluídos nas esteiras de formação. Talvez caiba, sim, recuperar um laço rompido, um grau maior de confiança, entre os parceiros de formação, e que não se resumem aos professores e alunos. Confiança que poderá perpassar as aulas, os eventos os textos as referências bibliográficas, e, que, de alguma forma, vem sendo posta e desafiada pela rede e esse espaço totalitário e totalizante a que sem fim estamos mais do que nunca buscando incluir e inserir em nossas vidas para dar vida às leituras de vidas e de textos, mesmo que por suportes hoje diminutos, como celulares e Ipods.

22

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mais que riscado, o leitor é uma superfície vibrante. Saltando de risco em risco, a sua alma diz o texto, variando as entoações, sempre falhada a voz”.
(Manuel Gusmão)

A cristalização de uma leitura do mito de Don Juan como figura transgressora, individualista, dissolvida em margens, desfigurado, pode levar a perder a complexidade e a riqueza desse mito para alguma compreensão dos momentos em que vivemos. Petrificar o imediatismo como um puro modo de viver inconsequente, talvez seja uma forma de apagar algumas tonalidades tão importantes dentro da complexidade dos processos de subjetivação experimentados na contemporaneidade.

A pergunta pode ser como se chegou ao imediatismo? O que este mimetismo sugerido, ou mesmo este vampirismo anunciado pode estar indicando? O que pode ter sido adiado que agora clama e exige imediatamente sua compensação? Deixemos em suspensão o julgamento moral desse imediatismo. Talvez seja uma especulação interminável, no entanto, ela pode ser bastante útil para trazer à luz mais uma possibilidade de leitura. Podemos partir do zero, de que é o imediatismo uma forma descompromissada e impulsiva de lidar com o prazer, com o encontro, coma busca do outro de si.

Podemos considerar outra origem a fim de fazermos um exercício de compreensão: quem sabe, entendendo que aquilo que foi por tanto tempo sonogado reclama agora seu lugar, seu espaço. As instituições podem ter dominado por tanto tempo os desejos dos indivíduos que agora os indivíduos veem-se sufocados por elas e encontro no imediatismo um modo de lidar com os adiantamentos. São discussões discursivas, apenas, mas que revelam versões de inúmeras perversões seculares. Até que ponto seria de fato necessário o discurso mediar tão intensamente as experiências de leitura? Encarar o desastre,segundo Blanchot, encarar o rosto que formamos cotidianamente a cada omissão, a cada

queixa e a cada fala “sobre” o leitor ou “sobre” a literatura. Estava dito o não-leitor; estava feito o não-leitor. E agora? E agora José? Para onde seguir? Se é que se pode ou se quer seguir. Se é que cabe seguir. Foi preciso parar tudo. Tudo: Ler. Escutar música. Escrever. Amar. Parar de parar. Interromper pausas. Está certo você tem razão. Mais uma vez você tem razão, mas e daí? É preciso não esquecer que ter razão é muito importante para o orgulho, para a vingança, para o desespero.

Então, novo percurso, novo início, pausado, modesto, paulatino, agora com signos inteiramente novos para o ritmo cotidiano, palavras absolutamente inusuais, exiladas do exílio que é escrever. Com essa tentativa de sair da moda, do atual, do passado retrô, da nostalgia, do conhecido, do que não oferece qualquer resistência e, no entanto, faz tanto sucesso (não é fácil amar a facilidade, por vezes, ela é a própria tentação de seguir deslizando, dado o cansaço e até dada a desesperança, preço da perda da inocência, figura do limite para o alcance de subjetividades).

Submetemo-nos, assim, à pergunta durante os quatro anos, sem dar-mo-nos conta da cilada em que nos pusemos ingenuamente: **Por que Don Juan ainda canta?** Bastava ter respondido a primeira, por que Don Juan canta? Estava posto, estava bom, embora não restituísse o coração. Restituiria a razão, o que já era muito depois de quase se perder a razão. Era preciso voltar a sentir, voltar a conhecer e experimentar.

Era preciso porque “navegar é preciso”. Empreendemos nova viagem, com algum movimento, lento, tardio talvez, mas ao menos com razão e emoção, até onde é possível quando se escreve uma pesquisa. Nessa outra viagem de deixar-se afetar por si mesmo, outros sentidos chegaram: mito, personagem e comunidade, talvez buscando um outro que não quer ser enunciado, mas que está o tempo todo presente. Sigamos, então, a viagem.

Enfim, os portais que se colocam à frente desse mito de Don Juan nos desafiam a olhar a contemporaneidade, justificando seu legado como sua “cantoria” ecoada e permanente, a ressonância de suas conquistas e vertiginosas movimentações. O inacabamento como tema para este mito atualiza o que durante séculos vinculou-se a ele virtualmente, enquanto história que há de vir para se recontar e ler Don Juan de maneiras diferentes.

A energia pulsante e adolescente desta figura estética, enquanto um permanente pré-existente (Zambrano), traz em si o paradoxo daquele que é mais pelo que não é ainda, mas está lá para ser/ler, ou seja, pelo virtual, do que pelo que é ou foi lido até agora. Seu desejo incontínente coloca-nos diante da impermanência de leituras, da linguagem, dos textos, de corpos. E é exatamente esta inconsistência no modo de ser que faz com a Literatura e as artes em geral sejam consistentes e “saúde”.

A inconsistência é a qualidade maior para “o próximo milênio” que já se instalou. Os Amores líquidos (Bauman, 2004) e incertos, ou as leituras líquidas e “ficantes”, sem aparente vínculo afetivo, talvez redimensionem o valor e lugar da linguagem e do conhecimento em nosso cotidiano, fazendo-nos repensar sobre a quantidade de informações e sobre a qualidade das formações; sobre a quantidade de leituras e a qualidade das experiências; sobre a quantidade mediante a

qualidade.

Deste modo, é o tema da influência que retorna. Quanto seremos influenciados pelos discursos, pelas leituras que fazemos e deixamos de fazer? Quanto influenciaremos pelas leituras feitas, enquanto professores? De que modo estas leituras irão de fato influenciar, seduzir, atrair? - Três instâncias tão diferentes no jogo da leitura. Quanto de fato saberemos tanto de leitura que um aluno fez, sua erudição é suficiente? Haverá um jogo de erodição por trás da erudição(?).

Se nem tudo é o que parece e se tudo no mundo é burla, onde está a saída do labirinto desse conhecimento vorazmente buscado? Voltamos à questão do mito literário depois desse trajeto tortuoso, mas compensador em termos de sugestão de tensão a ser pensada e na medida do possível (re)mediadas, as validades desse legado do mito literário de Don Juan expõe algo da esfera do conhecimento que talvez ainda seja necessário algum tempo para ser dimensionado, porém já podemos entrever que se o que tomamos como verdadeiro vem sendo desmontado e recolocado como falso, desfazendo crenças e mitologias, no sentido barthesiano, em que o “mito é tudo e nada”; temos ao lado disso, em companhia, como bem quer o “pós-modernismo” em certa medida, o falso construído sobre o falso, o ficcional, criando um outro mundo.

Um mundo que é deste mundo, porque a ele se refere e dele tira elementos, como o próprio código de que dispõe, a língua; fora dele porque já o desfaz em suas crenças, mitologias, e porque o desfaz ao menos em termos de ideias, propõe pensar, imaginar o mundo de outra maneira, em outros termos, com as mesmas palavras, mas já referidas como termos de sentidos diferentes, ambíguos.

De um lado o desencantamento, de outro o entusiasmo com o novo, e é na tensão de ambos que surge o desafio de pensar, poderíamos dizer de imaginar, inventar, fabular, o novo, o impensável, o inaudito, que para além do já dito e do interdito propõe novas tecnologias ao pensamento, novos recursos, novos instrumentais, novas categorias, novos gêneros, novos modos de ler e de ver o leitor, novos modos de sentir.

Nesta direção o conceito de acoplagem de Hans Gumbrecht é bastante produtivo, em meio a esse contexto de navegação (para adiante de máquinas vaporosas), pois entre interatividade e narratividade possíveis, podemos ter a vivência além de ritmos diferenciados, ainda pouco produtivos, do ponto de vista estético, já que a questão trazida pelo filólogo alemão girou em torno do que possibilita passar da formação para a representação.

No comportamento de busca interativo, como de maior contato com a superfície do ciber espaço, maior tempo de exposição à rede pode-se ter uma acoplagem simples, ora de mudança de ritmo para o buscador, ora uma acoplagem de nível mais intensificado e complexo, e, portanto produtiva. O desafio é pensar que todo o processo de descontinuidade na continuidade do processo de acesso e busca, poderá gerar acoplagens sobre acoplagens.

O ato de ler em toda a sua simplicidade complexa. Deste modo, sob o signo de netuno encontramos um leitor contemporâneo, ora mergulhando sob os sites e links da tela de cristal líquido, ora deslizando sobre as ondas do ir e vir de

memórias, ora sendo assaltado pelo efeito cascata que as experiências sucessivas levam-no a modernizar os sentidos. O que nos parece é que estaremos nesse início de milênio tendo de conviver com a confusa mistura de práticas leitoras ancoradas numa modernidade de amplo espectro, mas de caráter fundamentalmente dicotômico e dualista e práticas outras acionadas por esta outra figura navegadora, que por prudência preferimos não dar-lhe qualquer representação ainda, e intuir seus deslizes de leitura de escrita, de atos de fala, e tão somente anotar seu comportamento de busca, por líquidos nunca antes navegados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Do Penhor à pena: estudos do mito de Don Juan, desdobramentos e equivalências.** Ilhéus, BA: Editus, 2005.

ARGÜELLES, Juan Domingo. **Que leen los que no leen?** El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el habito de leer. México: Editorial Paidós Mexicana, 2003.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1990.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** Tradução de Rita Buorgermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 11a edição.

_____. **O Prazer do texto.** Tradução de J. Ginsburg. São Paulo, Editora Perspectiva: 2003, 3ª. Edição.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Em busca da política.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Modernidade e Ambivalência.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. 27

_____. **Modernidade Líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade.** Tradução de Mauro Gama & Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Vidas desperdiçadas.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura. Documentos de Barbárie. (Escritos Escolhidos).** Tradução de Celeste H. M. Ribeiro da Costa e outros. Seleção e apresentação de Willi Bolle. São Paulo: Editora Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo.** Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

_____. **O espaço literário.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários.** Tradução de Carlos Sussekind et alli. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. São Paulo: Editora Nacional, 1976, 5a edição revista. Cecília, Juan Herrero. El mito como intertexto: la reescritura de los mitos em lãs obras literárias. In: Revista de estudos Franceses Cedille, n. 2, Espana: 2006.

CHARTIER, Roger. **Do palco à página:** publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII). Tradução de Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002. 28

_____. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos Sentidos.** Tradução de Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Ed. 34, 1998.

GUSMÃO, Manuel. **O sentido histórico na ficção de José Saramago.** In: Revista

Vértice. 87, Lisboa: Nov-Dez, 1998.

_____. & COELHO, Eduardo Prado. **O leitor escreve para que seja possível.** Fotografias de Duarte Belo. Lisboa: Assírio & Alvim (Edição patrocinada pelo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas), 2001.

KIERKEGAARD, Soren. **Los Estádios Eróticos inmediatos o lo erótico musical.** Traducción Del danes por Javier Armada. Argentina: Aguilar, 1977.

_____. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Diário de um Sedutor.** Tradução de Jean Malville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel.** Políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Editorial Laertes, 1998, 2a edição. 29

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Estudar: Estudar.** Tradução de Tomaz Tadeu & Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOLIÈRE. **Don Juan: O convidado de pedra.** Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1997.

NASCIMENTO, Angeli Rose do. **Lição entre amigas: Uma travessia de leitores** (apontamentos sobre experiências de leitura). Departamento de pós-graduação Educação PUCRio. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: 2001.

_____. **Reflexões sobre experiências de leitura e algumas contribuições do mito de Don Juan.** Departamento de pós-graduação de Letras, PUC-Rio, tese de doutoramento, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

NASCIMENTO, Dalma. **D. Juan: o trágico amador do infinito.** In: Carmina 3. Revista do Centro Artístico Renovador. Rio de Janeiro: UFRJ, ano I, 1990.

_____. Mito e Literatura, In: **Perspectivas 2: Ensaios de teoria e crítica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Ciência da Literatura, Rio de Janeiro: 1985.

RIBEIRO, Renato Janine. Don Juan na praça, In: **Ao leitor sem medo: Hobbes** escrevendo contra o seu tempo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 2ª edição.

_____. (org.). **A sedução e suas máscaras.** Ensaios sobre Don Juan. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RODRIGUES, Urbano Tavares. **O Mito de D. Juan e Outros Ensaios de Escrever.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

RÖSING, Tania M. K. **Perfil do novo leitor:** em construção, a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens. Passo Fundo: UPF, 2001. 30

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker & SILVA, Ana Carolina Martins da. **Práticas leitoras para uma cibercivilização.** Mundo da Leitura. Passo Fundo: UPF, 2000.

SANTONJA, Gonzalo (coord.). **Don Juan, genio y figura.** Madrid: España Nuevo Milenio, 2001.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. **Leituras de nós:** ciberespaço e literatura. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

SARAMAGO, José. **Don Giovanni ou o dissoluto absoluto.** Posfácio Graziella Seminara. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Que farei com este livro?** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **De como a personagem mestre e o autor foi seu aprendiz.** Discurso na Academia Sueca. In: Revista Vértice. 87, Lisboa: Nov-Dez, 1998.

ZAMBRANO, Maria. **Filosofia y Poesia.** Espana, Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 2001.

_____. **A metáfora do coração e outros escritos.** Introdução e tradução de José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000, 2ª. edição. 162

_____. **Notas de um método.** Madrid: Ediciones Mondadori, 2000.

_____. **Los Bien Aventurados.** Madrid: Edições Siruela, 1990.

_____. **La razón em la sombra:** Antologia Del pensamento de María Zambrano. Edición a cargo de Jesús Moreno Sanz. Madrid: Edicions Siruela, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

ZORRILLA, José. **Don Juan Tenório**. Ilustrado por Eduardo Arroyo. Barcelona: Círculo de Lectores, 1998.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Teles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ZYNGIER, Sonia, VIANA, Vander & SPALLANZANI, Alessandra Mitie (orgs.). **Linguagens e Tecnologias: Estudos Empíricos**. Rio de Janeiro: Publicit Soluções Editoriais, 2006.

CAPÍTULO IV

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS SOB UM NOVO OLHAR NA FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francilva Costa de França

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS SOB UM NOVO OLHAR NA FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francilva Costa de França

Universidade Cândido Mendes (UCAM)

Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB)

São Luís – Maranhão

RESUMO. Hoje, existe alguns contos infantis que influenciam na construção dos valores éticos e morais na criança, promovendo um conjunto de situações que os alunos podem assimilar os valores necessários para a construção do seu caráter. A partir desse enfoque, esta pesquisa visa destacar as contribuições dos contos de fadas na formação ética e moral de crianças na Educação Infantil, primando sua função didática e psicológica. Para que este objetivo fosse alcançado, foi utilizado uma pesquisa bibliográfica de cunho literário, obtendo aporte teórico nos seguintes autores: Bettelheim (1996), Coelho (2000; 2003); Lajolo (2002), Zilberman (2008), dentre outros. Após o levantamento bibliográfico, os resultados e discussões demonstraram que a ética e a moral necessitam ser trabalhadas desde a primeira etapa da educação básica principalmente de forma lúdica, utilizando os contos de fadas como um recurso didático indispensável nesse processo de formação por ser uma ferramenta de forte apreço pelas crianças. Portanto, verificou-se que os contos na educação escolar dos alunos na educação infantil não propõe somente despertar o gosto pela leitura ou um forte aliado na alfabetização e letramento, mais contribui para auxiliar na formação social, tendo a ética e a moral como protagonistas desse processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Contos. Formação ética e moral. Alfabetização. Letramento. Valores.

1. INTRODUÇÃO

Os contos de fadas durante muito tempo vem exercendo um papel de suma relevância na formação ética e moral das crianças, pois ao terem contato com uma leitura desse tipo de texto, adquirem com mais clareza e facilidade sobre o que é certo e errado, o bem e o mal. Isto é, os contos contribuem para que o aluno possa progredir do nível simbólico para o real de forma gradativa sem prejudicar o aspecto emocional da criança. Sendo que este processo inicialmente é internacionalizado por ela diferentemente em cada etapa do seu desenvolvimento e segundo o nível de conhecimento adquirido em cada faixa etária.

Em relação a essa prerrogativa, segundo Abramovich (2004, p.17), “As histórias infantis representam importantes formas de expressão, além de contribuir no desenvolvimento moral, ajudando a criança a conhecer o mundo e tomarem consciência dos seus próprios valores”.

Na sala de aula, os professores ao utilizarem os contos como recurso didático esperam que as crianças adquiriram atitudes éticas e morais, mesmo

sendo pequenas são capazes de absorver características e sentimentos que ocorrem cotidianamente na vida das pessoas e da sociedade, tendo a possibilidade de colocar em prática essas atitudes para resolver conflitos que podem ocorrer tanto dentro como fora da escola. Por este motivo e demais outros que muitos docentes abrem espaço para os contos dentro do ambiente escolar (COELHO, 2003).

Este artigo bibliográfico tem como objetivo destacar de forma breve e concisa as contribuições dos contos de fadas na formação ética e moral de crianças na educação infantil, ressaltando ainda a função didática e psicológica do uso dos contos durante esse processo.

Para alcançar tais objetivos, a problemática de pesquisa surge questionando: De que forma os contos de fadas podem contribuir durante a formação ética e moral de crianças na Educação Infantil? Como o professor pode utilizar os contos como recurso didático capaz de auxiliar no desenvolvimento do caráter do aluno?

Portanto, esta pesquisa surgiu para demonstrar aos profissionais da educação e demais interessados por essa temática, a importância e a contribuição dos contos de fadas como um rico instrumento para trabalhar a questão da ética e moral na educação infantil. Por ser a primeira etapa da educação básica, torna-se o momento exato para trabalhar os valores morais das crianças, pois abordar esse assunto requer conhecimentos, habilidades e prática para repassar aos alunos o que é certo e errado, por exemplo (MELO; FIGUEIREDO FILHO, 2016). E os contos de fadas por ter um grande poder de persuasão, surge como uma estratégia ou técnica de ensino capaz de repassar ensinamentos que serão construídos pelas crianças em cada fase do seu desenvolvimento psicológico. Dessa forma, torna-se um aliado no processo de ensino-aprendizagem e na formação ética e moral.

2. OS TEXTOS LITERÁRIOS E A EDUCAÇÃO MORAL

A moral e a ética na educação infantil precisa ser trabalhada constantemente no ambiente escolar, cujo professor ao utilizar métodos, instrumentos, procedimentos ou quaisquer tipos de recursos que possam envolver questões éticas e morais acabam contribuindo na formação cognitiva do aluno. A partir daí, ao deparar com situações ou problemas que necessitam de uma posição ética e/ou moral na história lida pela criança, isso vai gerar uma reflexão por parte dela passando a se posicionar diante das situações de conflitos.

Melo e Figueiredo Filho (2016, p. 6), a moral diz respeito às normas de comportamentos que são consideradas corretas por membros de uma determinada cultura, enquanto “a ética seria, portanto, as reflexões e julgamentos dos atos morais e o que orienta o indivíduo a tomar certas atitudes e a ter consciência delas”.

Mediante esse exposto, Ramos, Campos e Freitas (2012, p. 151-152), descrevem que:

A obra literária torna-se um recurso valioso para desencadear o diálogo e a reflexão sobre dilemas morais, podendo vislumbrar possibilidades de reconstruir as ações, refletir e descobrir novas maneiras de agir, convidando o leitor a participar, emitir opiniões, favorecendo assim a construção de valores como a solidariedade, respeito, justiça, igualdade, cooperação e as interações entre suas ações no ambiente, trazendo significados para sua vida.

Assim, ao observar a importância da literatura infantil na formação ética e moral, muitos educadores estão utilizando textos literários como parte do processo de ensino e aprendizagem como uma ferramenta de alto valor no desenvolvimento da criança, inclusive melhora a linguagem. Ressalta-se que os aspectos morais e/ou éticos de certa forma são construídos pelos indivíduos a partir das interações que este realiza em torno do seu meio social (ZILBERMAN, 2008).

Diante dessa afirmativa, a moral devido ser caracterizada como um conjunto formado por várias regras que requerem diretamente uma conduta ou julgamento, quando a criança adquire a noção sobre as regras, conseqüentemente se tornarão pessoas autônomas, tomando decisões e escolhas certas de acordo com a situação, tendo sempre a moralidade e a ética como ponto de partida.

Conforme Oliveira (1994, p.46), surge colaborando com essa prerrogativa, relatando que:

A literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as (os) personagens em boas (bons) e (ou) más, belas (belos) ou feias (feios), poderosas (poderosos) ou fracas (fracos), etc., facilita a compreensão da criança acerca de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.

A literatura infantil transmite uma série de reflexões morais e éticas para os pequenos leitores. Logo, a educação e a ética sempre estiveram interligados, pois assim como a ética, a educação também trabalha os conceitos e os valores, abordando assuntos diversificados, por exemplo: virtude, lealdade, honestidade, amizade, justiça, moral, ética, preconceito, cidadania, dentre outros eixos temáticos.

No entanto, torna-se possível destacar que de fato a moral pode ser resumidamente sintetizada como um conjunto formado de valores e normas que precisam ser seguidas, já a ética reflete esses valores. Assim, verifica-se que a educação infantil ao trabalhar a questão dos valores na escola, contribui na construção e na formação moral dos alunos.

3. CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL

Hoje, existem instituições de ensino que já abordam temas relacionados a “ética e moral” no seu contexto educacional, sendo até mesmo trabalhada como um tema transversal, ressaltando a sua importância para o convívio social do aluno

para que este possa atuar na sociedade, com os seus pares, na escola ou demais lugares e/ou situações.

Lajolo (2002), aponta a ética com um fator responsável em manter o ser humano na humanidade, fazendo com que este adquira seu caráter a partir do momento que segue os padrões de conduta estipulados pela sociedade no qual vive, visando sempre as relações coletivas ao invés da individualidade, pois o homem não consegue viver só, por isto precisar está atento as normas e as regras para saber conviver em grupo.

Conforme Chauí (1999, p.337), destaca que o campo da ética é, “constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes. Estas são realizadas pelo sujeito moral principalmente da existência ética”.

Oliveira (1994), aborda que os contos de fadas possuem dois tipos de funções, a psicológica e a didática. A psicológica é mediada pelos contos de fadas a partir do momento que a criança assimila os conhecimentos e a realidade conforme o nível do seu desenvolvimento, pois cada uma de acordo com a faixa etária compreende e interpreta a mensagem da história de várias formas. Sendo assim, os contos permitem que o aluno compreenda a realidade sob uma visão indireta e simbólica, e os contos de fadas é um veículo principal voltada para atingir diretamente a mente infantil. Pois é através do aspecto “mágico e maravilhoso” contidos nesses textos literários que a imaginação infantil é formada.

Em relação a função didática, os educadores ao fazerem uso deste recurso didático na educação infantil, tem como objetivo despertar a imaginação, a reflexão e o interesse dos alunos por se tratar de algo que faz parte do universo infantil. Nesse sentido, a ética e a moral como já foi abordado, remete aos valores e o modo como o indivíduo deve se comportar adequadamente perante a sociedade, este tem sido um dos principais motivos que muitos educadores veem nos contos de fadas como um instrumento para auxiliar na formação social do educando em relação a ética e a moral (ABRAMOVICH, 2004; RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2016).

Segundo Vinha (2003), o professor para obter êxito ao contar uma história infantil, precisa seguir oito passos que podem facilitar sua prática docente.

- I. Escolher as histórias com antecedência para que possa fazer questionamentos com base no texto que for lido;
- II. Ler para as crianças, utilizando e recriando as cenas, tendo o movimento corporal como uma das partes fundamentais durante a leitura da história;
- III. Fazer indagações com perguntas semiestruturadas para promover a participação e exercer o raciocínio e a reflexão do aluno;
- IV. Utilizar sempre novos recursos pedagógicos para recriar uma história, pois as crianças sempre gostam de novidades;
- V. Fazer um levantamento prévio sobre o assunto que será abordado no conto e destacar antecipadamente os personagens da história para situar o aluno sobre cada um deles, e também como um requisito para evitar interrupções;

- VI. Ler a história com a mais pura naturalidade, repassando para os alunos as emoções dos personagens através da voz, variando o timbre de acordo com cada um deles;
- VII. Ajudar os alunos a identificarem o que cada personagem representa na história;
- VIII. Auxiliar as crianças para refletir sobre as ações de cada personagem na história, argumentando e dando espaço para que elas consigam se expressar, estimulando-as ao raciocínio e a participação, dando opiniões a respeito do tema abordado. O professor pode fazer perguntas para que o aluno reflita, tais como: Quem aqui concorda com a atitude do personagem “X”? Alguém quer fazer alguma pergunta? Quem não concorda com o final da história? etc. (VINHA, 2003).

Grande parte dos contos possuem características e situações que envolvem valores éticos e morais no decorrer da história, destacando comportamentos humanos que favorece e motiva a criança a refletir e pensar sobre determinada situação. Oliveira (2007), os valores éticos são instituídos pelo meio social que o indivíduo faz parte e ao aplicá-los no seu dia a dia, garante que a pessoa consiga conviver pacificamente com os demais integrantes, lembrando que os valores podem se diferenciar de uma sociedade para a outra.

De acordo com Kohlberg apud Vinha (2003) o desenvolvimento moral da criança passa a ser formado a partir dos seguintes níveis e estágios destacados no quadro a seguir, acompanhados de suas respectivas características.

Quadro 1 – Níveis e estágios do juízo moral da criança

Níveis	Estágios	Características
1 Pré-Convencional	1 e 2 (Individualista)	No primeiro estágio não reconhecem que os interesses dos outros podem ser diferentes dos dela. Ao julgar uma ação, considera os efeitos concretos, físicos, não levando em conta as intenções envolvidas. No segundo estágio, as crianças já são capazes de reconhecer que os outros têm interesses diferentes, julgando o que é certo como algo relativo.
2 Convencional	3 e 4 (Social)	No terceiro estágio as crianças passam a considerar, ao agir, as expectativas das pessoas que lhe são significativas, ou seja, sua conduta é pautada naquilo que espera que essas pessoas julguem correto, o que esperam dela. O estágio 4, “o certo” é definido por cumprir as leis sociais, seguir os deveres e manter a ordem. Todos devem se submeter às leis para que haja o bem comum, pois as normas foram feitas para serem cumpridas e garantir o bem-estar da maioria.
		O raciocínio do quinto estágio resume-se basicamente

3 Pós-Convencional	5 e 6 (Considera a humanidade em geral)	naquilo que foi contratado entre as pessoas, um acordo coletivo. E, finalmente, no sexto estágio se constrói o compromisso pessoal e o indivíduo. Neste nível apresenta consciência moral coerente com princípios éticos universais.
-----------------------	--	--

Fonte: Vinha (2003) e Melo e Figueiredo Filho (2016).

No quadro destacado acima, podemos observar como a criança desenvolve seu pensamento moral, por isso o educador precisa adquirir informações e/ou conhecimentos sobre esses níveis e estágios para compreender o desenvolvimento da criança (VINHA, 2003).

Conforme Melo e Figueiredo Filho (2016, p. 7), é importante salientar que nos contos “percebe-se a abordagem de questões sociais presentes em diversas culturas e grupos sociais, com consciência e senso moral semelhantes. Sendo assim, os aspectos sociais e morais dos contos são universais”.

Os valores morais e éticos empregados no formato de conto de fadas, impulsionam a participação direta das crianças, presenciando esse momento como um espaço onde discutem as histórias, vivenciam novas experiências significativas, estimulando a imaginação e ampliando seus conceitos em relação a sua moralidade.

O uso dos contos de fadas na Educação Infantil, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa, destaca que: A leitura de histórias “é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (BRASIL, 2001, p.2).

O professor ao fazer uso dos contos infantis precisa criar um ambiente e condições para que os estudantes possam construir seu raciocínio moral, posicionando-se, opinando ou até mesmo defendendo um ponto de vista, desencadeados pelas discussões acerca da história lida.

Abramovich (2004), descreve que a criança para ter autonomia para construir seus valores morais e éticos na escola, necessita de um ambiente que favoreça a interação e trocas entre seus pares. Surge a partir daí a interferência do professor nesse processo de formação como o principal protagonista desse processo, auxiliando diretamente as crianças para aprofundarem suas reflexões.

Os contos de fadas são histórias que sempre encantaram as crianças e o professor ao perceber esse encantamento vem utilizando como um recurso para promover o desenvolvimento ético e moral. Ao praticar esse tipo de atividade dependendo da forma como irá realizá-la, facilita tanto na memorização tão quanto na imaginação, despertando o senso crítico do aluno, levando-o a refletir sobre o certo e errado, motivando para que seja um cidadão mais generoso e solidário.

Os contos repassam ainda informações precisas e necessárias, demonstrando que nem todas as pessoas são boas e nem sempre as situações são agradáveis, que existe o lado bom e o ruim, bem e mal, alegria e a tristeza, etc. Então, segundo Coelho (2000), o educador ao fazer uso dos contos de fadas em

sala de aula precisa utilizar estratégias para contar a história quer seja oralmente ou no formato de figuras, teatrinho ou fantoches com as crianças, dependendo da faixa etária.

De acordo com Mariana (2012), ao construir o quadro abaixo, sugere que os educadores ao trabalharem os valores morais e éticos na Educação Infantil precisam seguir alguns aspectos cruciais para envolver os alunos no decorrer da história.

Quadro 2 – Aspectos trabalhados pelos professores para envolver as crianças

Faixa Etária	Histórias	Ilustrações	Recursos
1 a 2 anos (Berçário)	Histórias rápidas e curtas.	Com gravuras atrativas e simples.	Fantoches, livros de pano, plástico ou cartonado para melhor manuseio das crianças.
2 a 3 anos (Maternal)	Histórias rápidas e simples, aproximando-se as vivências das crianças.	Gravuras grandes e com poucos detalhes.	Fantoches e os livros de papel já podem começar a serem apresentados.
3 a 6 anos (Infantil e 1º ano).	Devem conter um enredo próximo ao cotidiano familiar das crianças.	Com texto escrito ou não, predominando mais as imagens.	A fantasia e a máscara pode ser uma maneira de envolver ainda mais as crianças na história.
6 a 7 anos (1º ano/alfabetização).	Explorar o som das palavras com frases simples, sem longas construções.	Ilustrações devem integrar-se ao texto, possibilitando ainda mais o gosto pela história.	Como são crianças maiores, pode-se trabalhar a imaginação, o tom de voz e a fantasia.

Fonte: Mariana (2012)

A partir desse momento, o professor ao conhecer esses aspectos e ao aplicar em sala de aula, desenvolverá ações, situações e atividades para promover a formação moral e ética do aluno de acordo com o nível ou estágio em que se encontra.

Conforme demonstra Oliveira (2007, p. 109), também confirma que esse momento é essencial para trabalhar os “sentimentos e as emoções, valorizando seus ideais, favorecendo o escutar e o argumentar, calçado no respeito mútuo, estimulando o desenvolvimento da autonomia”, além de adquirir habilidades para compreender e se posicionar diante das diferenças individuais.

Para Melo e Figueiredo Filho (2016, p.7),

Os contos destacam, de modo visível, a diferença entre o certo e o equivocado, devido aos seus próprios personagens serem a personificação de sentimentos e ações, como: o bem e o mal, o amor e o ódio, o virtuoso e o torpe, o permitido e o proibido. Personagens como Branca de Neve e a sua madrasta, o mesmo em A Gata Borralheira e sua madrasta, assim como, em João e Maria com a bruxa canibal, são exemplos disso. Exemplo esses que auxiliam a criança a obter a consciência moral e saber distinguir entre o bem e o mal, propiciando condições para que a mesma possa obter atitudes éticas e saber lidar, de modo responsável, com problemas que surgirão no decorrer da vida.

Mediante esse aparato, a criança ao ter contato com os contos, tende a refletir e comparar os atos dos personagens em algumas situações reais que porventura possa vivenciar. Assim, a partir desse contexto, o aluno ao comparar os atos humanos com dos contos de fadas, ajudará a ter autocontrole, saber conviver e interagir melhor com as outras pessoas, obter consciência moral distinguindo os comportamentos bons ou maus, percebendo desde cedo o que é certo e o errado.

Sendo assim, os aspectos éticos e morais são fatores primordiais e essenciais para a formação do caráter e na educação de todo e qualquer indivíduo que vive em sociedade. Segundo Coelho (2003, p.123) ao descrever em relação aos contos de fadas na literatura infantil como componente voltado para auxiliar na formação ética e moral, aponta que os contos é dentre as “diferentes manifestações da arte, a que atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi observado, os contos de fadas possuem narrativas que discutem temas éticos e morais no seu dia a dia, influenciando na formação moral da criança, a qual passa a repensar ou construir seus conceitos, relacionando sobre o que é certo ou errado, bem ou mal, de justiça ou injustiça, etc. Ao obter essa finalidade, o professor precisa trabalhar textos literários que sejam capazes de promover o diálogo, discussões e instigar os alunos a investigarem as atitudes dos personagens, levando-os a construírem e refletirem seus valores.

Normalmente é através dos contos de fadas que a moral é trabalhada no ambiente escolar, cujas histórias infantis na maioria das vezes estão repletas de valores morais e éticos, promovendo uma série de interações e experiências que os alunos durante a educação infantil podem vivenciar e participar de situações valorativas.

Nesse sentido, trabalhar com contos de fadas torna um momento para inserir a literatura de forma mais atrativa e produtiva, onde as crianças aprendam com mais facilidade. Então, espera-se que esta pesquisa se torne mais uma fonte de conhecimento para enriquecer a prática do professor em sala aula, despertando neste profissional a importância de utilizar os contos de fadas na formação ética e

moral das crianças, principalmente quando os alunos estiverem iniciando seu processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 3. ed., v.2. Brasília, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

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

_____. **O conto de fadas: símbolos e mitos arquetípos**. São Paulo: DCL, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

MARIANA, Lívia. **Os contos de fadas na educação infantil**. 2012. Disponível em: <<http://contosdefadasnaeducacaoinfantil.blogspot.com.br/2012/04/>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

MELO, Daisy Mende de; FIGUEIREDO FILHO, Evandro Abreu. **Os contos na formação ética e moral de crianças da educação infantil**. 2016. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/os-contos-na-formacao-etica-e-moral-de-criancas-da-educacao-infantil>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Literatura infantil e o desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares**. Tese de doutorado. Unicamp, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000076931>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Literatura infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais na educação infantil**. Educação: Teoria e Prática. V.16, n.28, jan.-jul, 2007, p. 101-121.

RAMOS, Adriana de Melo; CAMPOS, Soraia Souza; FREITAS, Lisandra Cristina

Gonçalves. **Uma análise sobre estudos que relacionam a literatura infantil e a oralidade na perspectiva construtivista piagetiana.** Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v.23, n.24, p.142-161, set./dez. 2012.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras. 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

ABSTRACT. Today, there are some fairy tales that influence in the construction of ethical and moral values in the child, promoting a set of situations that the students can assimilate the values necessary for the construction of his character. From this approach, this research aims to highlight the contributions of the fairy tales in the ethics training and moral of children in early Childhood Education, prioritizing its didactic function, and psychological. For this target to be reached, was used a bibliographical research related to the literary, obtaining a theoretical in the following authors: Bettelheim (1996), Rabbit (2000; 2003); Lajolo (2002), Zilberman (2008), among others. After the bibliographical survey, the results and discussions demonstrated that ethics and morality need to be worked out from the first stage of basic education mainly in a playful way, using the fairy tales as a teaching resource indispensable in the process of training for being a tool strong appreciation by the children. Therefore, it has been found that the stories in the school education of the students in the early childhood education does not propose only to awaken the taste for reading, or a strong ally in literacy and literacy, contributes the most to assist in social formation, having the ethics and morals as protagonists of this process of formation.

KEYWORDS: Tales. Ethics training and moral. Literacy. Literacy. Values.

CAPÍTULO V

CONVERSAÇÃO NA WEB: UM ESTUDO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS EM USO NO FACEBOOK

**Elisiane Araújo dos Santos Frazão
Veraluce da Silva Lima**

CONVERSAÇÃO NA WEB: UM ESTUDO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS EM USO NO FACEBOOK

Elisiane Araújo dos Santos Frazão

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

Veraluce da Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

RESUMO: Com o advento da internet, a conversação passa a acontecer também de forma online, reconfigurando as condições de produção e uso da língua (gem) utilizada pelos falantes/interagentes da contemporaneidade. Assim, objetivamos investigar a presença de marcadores conversacionais no português escrito na Web nos ancorando em autores como Marcuschi (1986, 2004, 2007), Shepherd e Saliés (2013) e Recuero (2008, 2014), que discutem os fundamentos da Análise da Conversação e da Linguística da Internet. A metodologia é de base fenomenológica e terá como técnica de coleta de dados a construção de um corpus constituído por discursos capturados da página Perfil do Facebook. Os resultados apontam que as realizações linguísticas produzidas são afetadas pelo seu contexto imediato, revelando um código escrito reinventado para favorecer a comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Conversação na Web; Marcadores Conversacionais; Uso da Língua.

1. INTRODUÇÃO

Da conversação oral à conversação digital, vários rituais culturais e usos linguísticos perpassaram essa prática tão nossa que é a conversação. Atualmente, a conversação oral divide espaço com a conversação escrita mediada por tecnologias digitais como o Facebook. Essa rede social surgiu com o advento da internet, tecnologia simbólica por meio da qual “familiares e amigos podem continuar tendo a sensação de proximidade e intimidade, apesar da distância que os separa” (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p. 213).

A partir de então, a língua (gem) tem sofrido contínuas “formatações” para adaptar-se às necessidades dos atuais interagentes da contemporaneidade. Por sua vez, esses sujeitos fazem apropriações cada vez mais criativas das potencialidades e limitações do suporte (RECUERO, 2014). Diante disso, defendemos a necessidade de investigar de que forma essa comunicação está (re) construindo sentidos e provocando questionamentos acerca do padrão de escrita consagrado pelo idioma, já que essas ferramentas digitais estão, não apenas minimizando as distâncias, mas principalmente, reconfigurando os modos de escrever, agir, de ser amigo, estar presente etc. Dessa forma, “o ‘discurso eletrônico’ constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas

tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias” (MARCUSCHI, 2004, p. 2, grifo do autor).

Nesse trabalho, objetivamos investigar o português escrito na Web, buscando apreender os marcadores conversacionais como fenômeno linguístico em uso, identificando as funções desempenhadas por eles na tessitura e construção de sentido dos textos/discursos digitais. Inserido nos estudos organizacionais da conversação, focará também os processos cooperativos e a construção de sentidos que perpassam o evento comunicativo. Como procedimento metodológico, optamos pela Fenomenologia hermenêutica, através da qual apoiamo-nos na “objetivação da experiência,” no dizer de Paul Ricoeur (1989, p. 12), com vistas a apreender o fenômeno Marcadores Conversacionais no português escrito na Web.

2. O FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO

O Facebook foi a primeira rede social a superar 1 bilhão de contas registradas e, atualmente, soma 1,59 bilhão de usuários ativos mensalmente. Parte de sua popularidade se deve ao fato de que nos permite criar, administrar, publicar e compartilhar conteúdos on-line, numa densa rede de interação que engloba “amigos” de diferentes faixas etárias, escolaridades e classes sociais. Além disso, essa rede social possibilita conversações a distância, restabelecendo laços e uma proximidade cada vez mais caros na atual correria da vida moderna.

Para acessar o Facebook, é necessário possuir uma conta, criada gratuitamente. Após essa etapa, é gerado um perfil, que fica disponível na Página Inicial, contendo as informações do usuário da rede. Na Figura 1, caracterizamos alguns dos links disponíveis na Página Inicial.



Figura 1 – Página Inicial
Fonte: www.facebook.com

No Facebook “é possível gerir as fronteiras das conversações, classificando as conexões e publicando determinadas informações apenas a determinados grupos” (RECUERO, 2014, p. 58). Em nossa pesquisa, optamos por extrair os dados pra análise a partir da página Perfil do Facebook, conforme observamos na Figura 1:



Figura 2 – Página Perfil
Fonte: www.facebook.com

O link que dá acesso ao perfil é representado normalmente pela foto e pelo nome do proprietário da conta. Nele podemos escolher o que queremos compartilhar, como: status, interesses, fotos, acontecimentos, filmes, músicas favoritas etc. Na página Perfil está a Linha do Tempo, que tem a finalidade de mostrar, em linha temporal, os momentos da vida do usuário, tendo como base suas publicações e aquelas em que foi marcado, organizadas por data. Assim, o perfil dá uma ideia de quem é o usuário, de quais são os seus interesses, se constituindo em conversações genuínas, uma vez que uma única postagem pode gerar vários comentários.

A interação propiciada pelo Facebook se manifesta por meio de signos linguísticos e não linguísticos que constituem os discursos, por meio dos quais os interagentes se abrem para o diálogo com o outro. São esses discursos que compõem o corpus dessa pesquisa, pois eles contêm uma intencionalidade e um significado que podem ser revelados pela linguagem. Isso é possível porque o Facebook passa a proporcionar espaços conversacionais com contornos semelhantes àqueles da conversação, buscando estabelecer e/ou manter laços sociais (RECUERO, 2014). As características e funcionalidades do Facebook, descritas anteriormente, justificam a escolha dessa rede social como Região de Inquérito da pesquisa e reforçam o já exposto acerca do potencial comunicativo dessa ferramenta digital.

3. DA CONVERSAÇÃO ORAL À CONVERSAÇÃO DIGITAL

Há um consenso na literatura em compreender a conversação como uma forma de ação conjunta, resultante de um contínuo processo de cooperação entre os pares. Hilgert (1989 apud Dionísio 2006, p. 70) explica haver três níveis de enfoque da estrutura conversacional:

- a) Macronível: estuda as fases conversacionais, que são abertura, fechamento e parte central e o tema central e subtemas da conversação;
- b) Nível médio: investiga o turno conversacional, a tomada de turnos, a sequência conversacional, os atos de fala e os marcadores conversacionais;
- c) Micronível: analisa os elementos internos do ato de fala, que constituem sua estrutura sintática, lexical, fonológica e prosódia.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) afirmam que o turno seria o fator organizador não somente da conversação, mas do evento social que é a interação, uma vez que um turno conversacional compreende “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio” (MARCUSCHI, 1986, p. 18).

Com base também nesses autores, Marcuschi (1986), ao lançar as reflexões seminais da Análise da Conversação no Brasil, estabeleceu cinco características básicas constitutivas da organização elementar da conversação:

- (a) Interação entre pelo menos dois falantes; (b) Ocorrência de pelo menos uma troca de turnos; (c) Presença de uma sequência de ações coordenadas; (d) Execução numa identidade temporal; (e) Envolvimento numa interação centrada (MARCUSCHI, 1986, p. 15).

Podemos compreender, a partir da caracterização feita por Marcuschi (1986), que a conversação subentende uma troca, em que os falantes se falam, alternam-se no diálogo, abrindo-se para um evento que possui expectativas mútuas e que todas as ações serão coordenadas para satisfazê-las. Pode ainda acontecer em espaços diversos, mas durante o mesmo tempo e centrada em um assunto. Segundo esse autor, a interação face a face não é condição necessária, mas a interação centrada, sim, uma vez que toda conversa inicia pelo tópico que motivou o encontro. Segundo Brown e Yule (1983, p. 73), tópico significa “aquilo a respeito de que se está falando”. A organização tópica

compreende duas propriedades básicas, que são a centração e a organicidade. A primeira propriedade diz respeito ao conteúdo, ou seja, diz respeito ao falar-se sobre alguma coisa, enquanto a segunda se refere às relações de interdependência que são estabelecidas entre os tópicos de uma conversação (DIONÍSIO, 2006, p. 71).

Outro aspecto importante para entendermos o funcionamento de uma conversação diz respeito à produção de sequências, que excedendo o âmbito do

turno, coordenada e cooperativamente concorrerão para dar fluidez e organicidade ao evento comunicativo. Segundo Marcuschi (1986, p. 34-35)

Entre essas sequências existem algumas altamente padronizadas quanto à sua estruturação. Devido à contiguidade e ao tipo de relações, tais sequências são chamadas de pares adjacentes, termo introduzido por Schegloff (1972).

Os pares adjacentes fazem parte da sintaxe sociocultural da língua e, metodologicamente, são muito importantes para a Análise da Conversação. Assim, quer se manifestem sob a estrutura pergunta-resposta, cumprimento-cumprimento, acusação-defesa-revide, dentre outras (MARCUSCHI, 1986), os pares adjacentes servem tanto como organizadores locais da conversação quanto indicadores das condições de produção e recepção do texto conversacional, uma vez que atuam como mecanismos de seleção de falantes e proponentes de tema. Segundo Marcuschi (1986),

Par adjacente (ou par conversacional) é uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação. Muitas vezes eles representam uma coocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável, como no caso dos cumprimentos. (MARCUSCHI, 1986, p. 35).

Além dos aspectos estruturais, no entanto, outros aspectos estão envolvidos na atividade conversacional, colocando em relevo os processos cooperativos do evento comunicativo. A importância desses processos é enfatizada por Gumperz (1982 apud Marcuschi, 1986), quando defende o partilhamento de conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais para a efetividade da comunicação, entendimento que desloca o olhar da estrutura para a interpretação. Dessa forma, na conversação a

a língua é um dos tantos investimentos, mas não o único, o que permite uma análise de múltiplos fenômenos em seu entrecruzamento. (MARCUSCHI, 1998, p. 7 apud DIONÍSIO, 2006, p.70).

Os Marcadores Conversacionais constituem um dentre tantos investimentos que concorrem para a efetividade da conversação, pois facilitam a costura e a efetivação da comunicação, possuindo funções tanto conversacionais quanto sintáticas e são nomeados por Marcuschi (1986) como Marcadores Conversacionais verbais, não verbais e suprasegmentais. Segundo esse autor,

Os recursos verbais que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. [...] Alguns são sequer lexicalizados, tais como 'mm', 'ahã', 'ué' e muitos outros.

Os recursos não verbais, ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, têm um papel fundamental na interação face a face. Estabelecem, mantêm e regulam o contato [...].

Os recursos suprasegmentais são de natureza linguística, mas não de caráter verbal. Os dois mais importantes para o nosso caso são as

Diante do ora exposto, observamos que a interação verbal em um contexto face a face, cujo processo se dá por meio da língua oral, apoia-se também em outros canais: auditivo e visual, por exemplo, já que “Falamos com nossos órgãos vocais, mas é com todo o corpo que conversamos” (D. ABERCROMBIE apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.42). No entanto, com o advento da Web 2.0, a conversação realiza-se, principalmente, pela escrita e em um contexto de “interação sem face” (RECUERO, 2014).

Nas tecnologias digitais, a comunicação pode acontecer tanto de forma síncrona, cuja expectativa de resposta dos interagentes é imediata, quanto assíncrona, em que os interagentes não dividem o mesmo contexto temporal e, portanto, a expectativa de resposta é alargada no tempo (RECUERO, 2014). Essa característica torna desnecessário o critério “identidade temporal” postulado por Marcuschi (1986, p.15).

A dissolução espaço-temporal é, portanto, uma marca da era digital na qual se insere a nossa sociedade. Levy (1999) afirma que um dos diferenciais em relação às outras sociedades orais e escritas é que as vozes não se apagarão, mas continuarão a ressoar no ciberespaço. Destacamos, ainda, o fato de que as redes sociais on-line assumem um alcance muito maior se comparado às tradicionais redes sociais off-line, pois são baseadas na “adição” de amigos que não precisamos conhecer pessoalmente para interagir e isso tem atribuído novas características aos processos de comunicação entre os interagentes.

Na conversação mediada por tecnologias digitais “Convenções são criadas para suplementar, textualmente, os elementos da linguagem oral e da interação, gerando uma nova ‘escrita oralizada’ ” (RECUERO, 2014, p. 36). Sobre essa conversação, Hilgert (2000, p. 8) afirma que, “Apesar de escrita, portanto, a conversação na INT é concebida como fala, por ser essencial e intensamente dialogal, desenvolvendo-se por meio da alternância de turnos”.

David Crystal, um dos primeiros linguistas a estudar a linguagem da internet faz algumas observações acerca dos discursos tradicionalmente reconhecidos como oral e escrito:

As diferenças em comparação à linguagem oral incluem novos padrões de troca de turnos, o uso dos emoticons e novos ritmos conversacionais. As diferenças em comparação ao discurso escrito incluem questões relacionadas à persistência, animação, presença de hipertexto e enquadre. (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 21).

A respeito dos Marcadores Conversacionais, Recuero (2008) afirma que na conversação síncrona, é muito produtivo entre os internautas o uso de onomatopeias, emoticons, léxicos de ação, oralização e pontuação, abreviações, indicadores de direcionamento. Na conversação assíncrona, mantêm-se os mesmos fenômenos linguísticos, acrescentando ainda a ocorrência de indicadores de persistência e de indicadores de assunto.

Por seu turno, Modesto (2007, p.7) explica que

É muito comum o uso dos marcadores conversacionais no texto conversacional digital. Os marcadores verbais lexicalizados são representados como na conversação face-a-face (só que através da escrita), enquanto que os prosódicos e não linguísticos são representados por vários elementos gráficos, como reticências, onomatopeias ou os emoticons (expressões iconográficas que representam emoções humanas ligadas ao humor).

Oliveira (2013), em pesquisa relacionada ao potencial conversacional dos blogs constata que

Apesar de os comentários serem publicados de maneira escrita e via internet, eles apresentam, em alguns momentos, marcas típicas de conversações genuínas, como marcadores conversacionais que organizam a fala e facilitam a 'costura das interações', funcionando como 'colas' ou links entre mensagens que se encontram dispersas no espaço de comentários. (OLIVEIRA, 2013, p. 177-178).

Assim, observamos a instauração de um novo paradigma nas ciências da linguagem, fazendo com que repensemos, inclusive, nossa relação com a oralidade e a escrita. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 40) defende que precisamos compreender “a relação fala e escrita numa visão não dicotômica sob o ponto de vista sociointeracional”.

4. CONTEXTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Investigar aspectos relacionados à influência da tecnologia na linguagem revela-se um desafio teórico-metodológico, considerando o fato de estarmos lançando um olhar sobre um fenômeno historicamente novo e, portanto, com poucas faces estudadas pela ciência. A opção metodológica pela Fenomenologia parte dessa constatação e do fato de que o viés intuitivo, descritivo e intersubjetivo da Fenomenologia está voltado para a essência do fenômeno – o eidos, a partir do “ir à coisa mesma” (HUSSERL, 1992, p.21).

A técnica de coleta de dados consiste na construção de um corpus, constituído por textos/discursos extraídos da página Perfil do Facebook. Como critérios de seleção do corpus, utilizamos o fato de que os textos deveriam ser um evento comunicativo escrito, possuindo as características básicas da conversação segundo Marcuschi (1986, p. 15) com exceção do critério “ [...] execução numa identidade temporal[...]”. Assim, apresentamos o print screen da Descrição selecionada para análise, conforme figura a seguir:

DESCRIÇÃO 1



Figura 3: Conversa extraída da Página Perfil do Facebook
 Fonte: www. Facebook.com

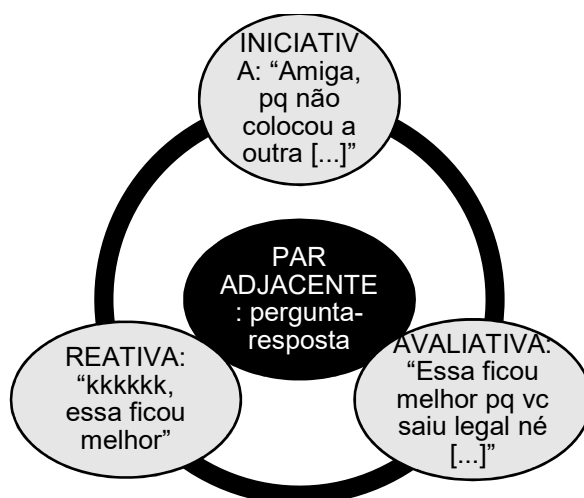
Os comentários que construíram essa conversação foram feitos por dois interagentes, cujas fotos foram substituídas por um S acompanhado de um número cardinal. Ao sujeito autor da postagem acrescentamos também a letra A e no quadro a seguir, apresentamos as Unidades de Significado, extraídas do texto/discurso selecionado para análise, destacadas em vermelho.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	
S1A	kkkkk só faltastes vc..
S2	amiga, pq não colocou a outra..... eu com esse troço na cabeça..... 😄
S1A	kkkkkk essa ficou melhor
S2	Essa ficou melhor pq vc saiu legal né.. aaffsss

Iniciamos a análise dessa conversa, pelo contexto, uma vez que esse elemento situa e sustenta o funcionamento das trocas comunicativas. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006) o contexto compreende três elementos: o lugar, o objetivo e os participantes. Assim, o contexto da Descrição 1 é construído pela postagem de uma foto, feita por uma jovem, no próprio perfil e na qual aparece com alguns amigos. O tópico da conversa é, portanto, essa foto, a qual engendrará comentários opinativos acerca da aparência de uma das jovens exibidas na postagem, constituindo a sequência da conversação que gira em torno do par

adjacente pergunta-resposta. Da conversa participam dois interagentes identificados como S1A e S2.

Com relação à estrutura interna dessa troca comunicativa, convém enfatizar que Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que toda troca se faz de pelo menos duas intervenções, mas, em uma troca iniciada por uma pergunta, pode haver uma terceira intervenção, que é chamada de avaliativa. Essa estrutura se configura na conversa analisada, uma vez que à pergunta de S2 acerca do porquê da escolha daquela foto segue-se uma resposta de S1A, que oferece uma justificativa para a escolha e uma terceira intervenção de S2 na qual avalia o contentamento de S1A como resultante do fato de que este “saiu legal na foto”. Esquematizando, teríamos:



Fonte: esquema construído pelo autor com base em Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 59).

Passemos à identificação das Unidades de Significado da Descrição 1, colocamo-nos, primeiramente, diante das Unidades de significado **amiga** e **né**. A expressão **amiga** é um vocativo empregado para invocar o interagente S1A, direcionando a fala e atribuindo à proposição um grau de maior proximidade afetiva. A expressão **né**, forma reduzida de **não é**, funciona no texto como um elemento fático, pois tem o objetivo de estabelecer o contato de S2 com S1A, além de atribuir a essa conversação escrita um caráter coloquial, algo bem característico da comunicação face a face. A opção pela forma linguística **né** em detrimento da forma padrão **não é** faz com que essa escrita ganhe dimensões da oralidade, afastando-se cada vez mais do padrão escrito da língua corroborando a perspectiva de continuum defendida por Marcuschi, (2007) o qual defende que não devemos focar diferenças e semelhanças linguísticas de textos escritos e falados fora de seu uso em práticas sociais de produção textual. Assim, as expressões **amiga** e **né** têm, respectivamente, a função de abrir o primeiro turno de S2 e fechar a primeira Unidade Comunicativa do segundo turno de S2.

Destacamos, também, os signos **kkkkk** e **aaffsss**: o primeiro tem a função de reproduzir o som de risos, enquanto o segundo, um neologismo que tem se tornado muito corrente nas redes sociais, nesse ato de fala tenta reproduzir, graficamente,

algo próximo de um suspiro de irritação. Esses recursos não lexicalizados podem ser também reconhecidos como onomatopeias, pois tentam fazer uma imitação de um som específico, sendo a transposição na língua articulada humana de gritos e ruídos inarticulados, conforme (MARTINS, 2002).

Um aspecto importante a destacar na conversação on-line, se refere à ausência de um feedback simultâneo acerca do impacto que nossas palavras estão causando no outro, à medida que o turno vai sendo tecido. Isto porque devido às limitações técnicas das ferramentas digitais como a que analisamos, enquanto os interagentes estão escrevendo um comentário, o turno permanece franqueado, até que um deles publique sua “fala”, por meio do comando “enviar”, e só então o falante/interagente terá acesso à reação do outro. A mediação do computador e a materialidade escrita dessa conversação inviabilizam as sobreposições de falas, uma vez que o próprio software organiza os comentários em turnos independentes, não obstante serem enviados ao mesmo tempo.

Recursos como gestos e expressão facial, por exemplo, são comuns ao texto conversacional oral. No entanto, na mediação do computador como a que analisamos, que se efetiva sob o código escrito, esses recursos não verbais são substituídos por signos semiológicos que funcionam como Marcadores Conversacionais, conforme observamos na Unidade de Significado presente no emoticon representando uma carinha torcendo os lábios, numa atitude típica de reprovação ou descontentamento.

Dado o fato de os interagentes se comunicarem pelo código escrito, os sinais de pontuação são Unidades de Significado importantes, pois indicam o ritmo do discurso, marcam as pausas, funcionando, assim, como Marcadores Conversacionais prosódicos. Assim, na Descrição 1, o primeiro emprego das reticências encerra um turno, conferindo mais expressividade ao comentário de S1A. Na segunda e terceira ocorrências possuem ao mesmo tempo uma função conversacional, ao indicar pausas entoacionais sugestivas de lamento por parte de S2, e uma função sintática, pois separam duas Unidades Comunicativas. Na última ocorrência possui a função sintática de encerrar um turno e a função conversacional de imprimir uma nota levemente irônica à avaliação que S2 faz acerca do contentamento de S1A com a foto postada.

Na mediação do computador, os interagentes não representam aquilo que fazem enquanto têm a palavra, da mesma forma como ocorre na comunicação face a face, uma vez que a interação digital se desenvolve sem que os interagentes estejam um na presença física do outro. Isso traz à conversação em ambientes digitais uma diferença fundamental em relação à conversação face a face: a impossibilidade de mensurar a duração das pausas não sintáticas durante um turno, importantes tanto para indicar hesitações quanto ênfases (MARCUSCHI, 1986).

Também achamos importante considerar a vírgula como Unidade de significado, pois segundo Cunha e Cintra (1987), a vírgula marca uma pausa de pequena duração, servindo para separar elementos de uma oração, e nesse texto/discurso tem a função de separar o aposto “amiga”, do restante da oração.

Além disso, essa Unidade de Significado possui um efeito prosódico, já que “A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação” (CUNHA; CINTRA, 1987, p. 625).

Compreendemos, assim, que a Descrição 1, mesmo expressando uma situação comunicativa que se manifesta por meio da escrita mediada por uma tecnologia digital, consegue reproduzir a dinamicidade e espontaneidade da fala oral. Isso vai ao encontro do que explica Recuero (2014), no sentido de que as conversações na esfera digital são constantemente adaptadas para suprir as limitações das ferramentas e atender às demandas dos atores sociais, que fazem apropriações cada vez mais criativas dessas ferramentas.

5. CONCLUSÃO

Os dados apontam para o fato de que os falantes/interagentes conversam na rede social Facebook utilizando uma língua (gem) com características de uma comunicação face a face, na qual operam marcadores conversacionais com funções tanto conversacionais quanto sintáticas (MARCUSCHI, 1986). Além disso, esses recursos não apenas organizam a costura das interações, mas potencializam a conversação, orientando os pares na construção do contexto e negociação de sentidos. Dessa forma, nesse trabalho pudemos apreender as seguintes faces do fenômeno de nossa investigação:

- ✓ Os marcadores conversacionais em uso na rede social Facebook se manifestam por meio de signos linguísticos e de signos semiológicos.
- ✓ Os recursos verbais são de natureza linguística e se manifestam na escrita como na conversação face a face. O uso coloquial dessa escrita resulta em um código reinventado, com marcas de oralização, abreviação criativa de palavras, pontuação ressignificada, hibridização entre o verbal e o não verbal, dentre outros fenômenos linguísticos.
- ✓ Os recursos prosódicos são também de natureza linguística e se manifestam por meio da pontuação e da oralização;
- ✓ Os recursos não verbais se manifestam por meio de emoticons, signos semiológicos que expressam a afetividade da linguagem.

Dessa forma, a criatividade dos interagentes, associada às funcionalidades disponibilizadas pelas ferramentas digitais propiciam a convenção de novos signos e imposição de padrões cristalizados pela gramática, mostrando a plasticidade necessária da língua para atender às demandas do tempo, do contexto e dos propósitos comunicativos da atual sociedade tecnológica.

O olhar fenomenológico que direcionou nossa pesquisa traduz a compreensão de uma experiência recortada pela historicidade do momento, estando sempre aberta a novos olhares, à atribuição de novos sentidos, posto que não representa uma obra acabada, imune a novos contextos existenciais. É um

trabalho que não se fecha em si mesmo, mas está aberto a novas contribuições que possam ampliar a discussão sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BROWNN, G; YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge U. PRESS, 1983.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1987.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-99.

HILGERT, J. G. **A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet**. 2000. Disponível em www.mackenzie.br/.../Letras/Publicacoes/gastontexto01.pdf. Acesso em: 23 nov. 2016.

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: Princípios e métodos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Nilce Sant’anna. **Introdução à estilística**. L.A. Queiroz, Editor, 2002.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. **A estrutura conversacional nas interações mediadas por computador: o caso MSN Messenger**. 2007. Disponível em: <www.fflch.usp.br/eventos/enilnew/pdf/58_Artarxerxes_Tiag_%20TM_revisto_.pdf> Acesso em: 05 dez. 2016.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo, Editora Ática, 1986.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital In: MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo:

Cortez, 2007.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maris. Internet: uma nova plataforma de vida. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2006.

OLIVEIRA, Márcia Regina de. Interações na blogosfera. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.) **Linguística da Internet**. São Paulo, Contexto, 2013. p. 157-179.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada por computador e redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **Elementos para análise da conversação**. Revista Verso e Reverso, v.22, n.51 (2008). Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/6995/3976>.
Acesso em: 04 dez. 2016.

RICOEUR, Paul. **O discurso da ação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). **A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation**. Traduzido por OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de e GAGO, Paulo Cortes. Disponível em
<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>>. Acesso em 05/07/2016.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia. O princípio: entrevista com David Crystal . In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.) **Linguística da Internet**. São Paulo, Contexto. p. 157-179.

ABSTRACT: With the advent of the internet, the conversation also happens online, reconfiguring the conditions of production and use of the language used by contemporary speakers/protagonists. Thus, we aim to investigate the presence of conversational markers in Portuguese which is written on the Web, based on authors such as Marcuschi (1986, 2004, 2007), Shepherd and Saliés (2013) and Recuero (2008, 2014), who discuss the fundamentals of Conversation Analysis and Internet Linguistics. The methodology is based on phenomenology and will have as data collection technique the construction of a corpus consisted of captured speeches from the Facebook Profile page. The results indicate that the produced linguistic achievements are affected by their immediate context, revealing a written code reinvented to favor communication.

KEYWORDS: Conversation on the Web; Conversational Markers; Use of Language.

CAPÍTULO VI

DRÁCULA DE BRAM STOKER: O PROTAGONISTA IMORTAL

**Iliane Tecchio
Tairine Maia Silva**

DRÁCULA DE BRAM STOKER: O PROTAGONISTA IMORTAL

Iliane Tecchio

IFAC – Instituto Federal do Acre

Sena Madureira - Acre

Tairine Maia Silva

IFAC – Instituto Federal do Acre

Sena Madureira - Acre

RESUMO: O presente estudo se concentra em pontuar metamorfoses sofridas pelo vampiro em alguns filmes que se basearam na obra *Drácula* (1897) do escritor irlandês Bram Stoker. A admiração imortal pelo vampiro, que se expressa na literatura, em pesquisas realizadas em cursos de pós-graduações, em livros e artigos científicos com propósitos de desvendar os mistérios que circunscrevem este mito, o número substancial de blogs e sites sobre este tema, seriados, games, revistas em quadrinhos e, principalmente, filmes que apresentam o vampiro como protagonista, formaram o conjunto motivacional para o desenvolvimento deste artigo. O estudo mostrou que, embora os filmes analisados com base na obra apresentem modificações, a trama não perdeu sua essência. A força dos diálogos, a eterna sede do vampiro por amor e o castigo da imortalidade, continuam eternizadas nas telas dos cinemas.

PALAVRAS-CHAVE: *Drácula* de Bram Stoker. *Drácula* do cinema. *Drácula*.

1. INTRODUÇÃO

A imortalidade da obra de Stoker teve, sem dúvida, uma grande contribuição na vasta gama de versões cinematográficas que migraram para as diversas mídias acessíveis no século XXI. Esta constatação abre questionamentos sobre como uma obra lançada no final do século XIX, escrita em estilo gótico e narrada de forma epistolar, teve tantas adaptações e continua a lotar as salas de cinema por uma legião sedenta e insaciável por mais uma representação vampiresca.

Ao longo dos 100 anos da morte do criador de *Drácula*, a imagem do vampiro tem provada ser altamente adaptável e longe de ser esgotada. McNally e Florescu (1995) observam que:

Embora a obra de Stoker estivesse destinado a conquistar o cobiçado título de best-seller no século XX e fosse depois traduzido na maior parte das línguas, o primeiro aparecimento de *Drácula* foi no teatro, depois em livro, mas foi como filme que o conde finalmente conquistou sua verdadeira imortalidade. Seu caminho para se tornar um nome mundialmente conhecido foi longo e tortuoso. (McNALLY; FLORESCU, 1995, p. 161).

De acordo com Melton (2003, p. 308), desde a sua origem o vampiro passou

por uma mutação completa e complexa, um processo evolutivo radical que culminou na figura do conde transilvaniano que “com sua sede por sangue novo e modernidade, demonstrou ser capaz de conquistar o mundo”. As metamorfoses desse mito literário são percebidas tanto na literatura quanto nos filmes.

Para elucidarmos algumas dessas transformações, tomam-se como exemplos os filmes: *Nosferatu* (1922) de Friedrich Werner Murnau; *Drácula* (1931) de Tod Browning; *Drácula – o Horror de Drácula* (1958) de Terence Fisher; *Nosferatu: o Vampiro da Noite* (1979) de Werner Herzog; *Drácula de Bram Stoker* (1992) de Francis Ford Coppola.

2. O DRÁCULA DE BRAM STOKER

A obra de Stoker inicia com o jovem advogado e corretor Jonathan Harker em viagem para Transilvânia para intermediar a venda de imóveis na Inglaterra que o Conde Drácula desejava adquirir. O vampiro pretendia se mudar para Londres. No desenvolvimento da narrativa, Harker percebe que seu anfitrião é nada mais, nada menos, que um terrível e maligno vampiro que o faz prisioneiro em seu castelo.

Depois a trama muda para o balneário de Whitby, na Inglaterra, onde o conde aporta em um navio chamado Deméter. Lá, o vampiro assedia Lucy e a transforma em uma morta-viva. Um médico de nome Van Helsing é chamado para ajudar no diagnóstico da personagem. Concluindo que se tratava de um caso de vampirismo, Van Helsing lidera uma caçada incansável para exterminar o vampiro. Neste meio tempo, a personagem Mina, que representa ser o amor imortal desse morto-vivo, também é assediada por Drácula. Entretanto, no processo de sua mutação ela ajuda na perseguição ao vampiro para, assim, cancelar o seu processo de transformação.

A obra termina com o grupo encerrando Drácula quando este se dirigia ao seu castelo na Transilvânia. O vampiro morre com um golpe certo em seu coração que o faz desintegrar-se em pó, como descrito pela personagem Mina: “E como numa perfeita sincronização, o aguçado facão do Sr. Morris trespassou o coração do monstro. (...). Mas diante dos meus olhos marejados de alegres lágrimas, num átimo fugaz, seu corpo já inerte se desfez em pó e desapareceu de minha vista”. (STOKER, 2007, p. 546).

3. FILMES ELEGIDOS NESTE ESTUDO

i) *Nosferatu* (1922). (Título original em alemão: *Nosferatu, eines Symphonie des Grauens*):

Este é considerado o primeiro filme a adaptar a obra *Drácula* para o cinema. Dirigido por Friedrich Werner Murnau, o filme é um clássico do expressionismo alemão. Mesmo que a viúva de Stoker não tenha concedido os direitos autorais

para a produção da película, Murnau produziu uma versão independente, cuja narrativa preserva o enredo da obra de Stoker e por extensão, cria o vampiro mais repugnante da história do cinema.

Devido ao fato da não autorização para adaptar a obra, os nomes das principais personagens foram trocados. Por exemplo: o Conde Drácula se chama Conde Orlok; o corretor Jonathan Harker aparece como Thomas Hutter; sua esposa Mina Harker se torna Ellen Hutter; o agente imobiliário Renfield é nomeado de Knock.

Assim como o vampiro Drácula, o vampiro Orlok (representado por Max Schreck) é um ser noturno, ressurgido do mundo das trevas de algum lugar na distante Transilvânia. Um vampiro rico que pretende comprar imóveis na Alemanha (na obra de Stoker o vampiro Drácula pretendia comprar imóveis na Inglaterra) com intuito, entre outros, de ir ao encontro do imortal amor da sua vida.

O Conde Orlok é um anfitrião cortês, possui gestos aristocráticos, apesar da sua aparência singular: alto, esquelético, com um andar curvilíneo e lento, orelhas e nariz pontiagudos, dentes salientes saindo do centro da boca (que lembram um roedor), mãos alongadas. O vampiro de Murnau, igualmente como o vampiro de Stoker, é um ser solitário, que teme artefatos religiosos e a luz solar.

O Drácula do filme parte da Transilvânia para a cidade de Wisborg, localizada ao norte da Alemanha, carregando seus caixões - cheios de terra nativa e ratos - através de um navio mercante. Durante a viagem ele aterroriza e mata todos os marinheiros, inclusive o capitão do navio. Em Wisborg, o vampiro passa a morar em uma velha mansão em frente à casa do casal: Ellen e Thomas Hutter. Orlok fica fascinado por Ellen, a esposa de Hutter (um jovem advogado e corretor que trabalha para Knock). Knock, por sua vez, é o agente imobiliário oficial da cidade e fiel servidor do Conde Orlok. Assim como o administrador imobiliário Renfield da obra de Stoker, Knock é internado em um manicômio por apresentar comportamentos avaliados como anormais.

A eliminação de **Nosferatu** acontece quando este vai ao quarto de Ellen com o intuito de saciar a sua sede por sangue. A vítima, sabendo que o sol destruiria o vampiro, consegue detê-lo em seus aposentos até o amanhecer. Os raios do sol atingem o vampiro em cheio e o destrói, transformando-o em pó. De acordo com McNally e Florescu (1995, p. 174), “Este final estranho inventado por Murnau revela uma atitude curiosa, quase teutônica, em relação à mulher fatal – ela deve conter sua repulsa em ir para a cama com uma criatura tão desagradável quando é a salvação da humanidade que está em jogo”.

ii) *Drácula* (1931). (Título original em inglês: *Dracula*):

Este filme dirigido por Tod Browning foi a primeira adaptação cinematográfica autorizada do romance de Stoker e uma das primeiras produções faladas dos estúdios Universal. Na época, o gênero de terror não era bem aceito por Hollywood, o que resultou em cortes no roteiro de Drácula em algumas de suas partes. O filme não mostra, por exemplo, as presas do vampiro e todas as cenas de

ataque são subentendidas. Porém, o sucesso de Drácula impulsionou o gênero e alavancou filmes como Frankenstein, O Médico e o Monstro e A Múmia. De acordo com McNally e Florescu (1995, p.174) a “Universal Pictures comprou os direitos de filmagem da versão de Balderston-Deane, que se tornou a maior fonte de lucros do estúdio em 1931”.

Drácula de Tod Browning traz Bela Lugosi interpretando o Conde Drácula, caracterizado como um vampiro de aspecto elegante, charmoso, de modos formais, suaves e aristocráticos e de olhar enigmático. A interpretação de Lugosi é considerada como aquela que estabeleceu um padrão para os outros autores que representaram o vampiro em filmes posteriores ao de Browning.

Nesta produção estadunidense, o advogado que vai para a Transilvânia intermediar a venda de imóveis na Inglaterra com o Conde Drácula, não é Jonathan Harker como relatado na obra de Stoker, mas Renfield, que tinha Drácula como seu mestre. No castelo do Conde Drácula, Renfield torna-se seu prisioneiro e é escravizado por ele. O jovem advogado enlouquece. Voltando para Londres em companhia do seu mestre, Renfield é internado em um hospital psiquiátrico, lugar onde se passa parte do filme.

Em Londres Drácula encontra Lucy Weston e Mina Harker. Lucy fica fascinada por ele. Essa sedução tem um preço: a transformação em uma vampira. Os habitantes londrinos também não escapam dos ataques da criatura sedenta de sangue, bem como a personagem Mina, que com os constantes ataques do vampiro tem início sua conversão em uma morta-viva.

Para deter o reinado do Conde Drácula entra em cena o especialista em vampiros: o professor Van Helsing. Como na obra de Stoker, Van Helsing, acompanhado de um grupo, sai à procura do caixão do vampiro. Encontra-o na abadia Carfax. O filme não mostra claramente se o professor conseguiu seu intento de cravar uma estaca no coração do Conde, um dos métodos utilizados para acabar com um vampiro. Quem sabe esta não tenha sido uma estratégia de Browning para dar seguimento aos filmes desse gênero? Sem dúvida, esta é uma produção cinematográfica que merece ser vista, revista, e colocada no patamar da imortalidade.

iii) *O Vampiro da Noite* (1958). (Título original em inglês: *Horror of Dracula*):

Dirigido por Terence Fisher (diretor de cinema britânico que atuou principalmente na Hammer Productions), este lançamento de 1958 é o primeiro filme colorido com o Conde Drácula e o primeiro protagonizado pelo ator inglês Christopher Lee, o sanguinário implacável de olhos vermelhos, que durante os anos 60 e 70 encarnaria o personagem mais algumas vezes. McNally e Florescu (1995, p. 179) pontuam que “Durante a década de 1950 os filmes de horror clássico foram revividos na televisão, e o filme Drácula tornou-se novamente popular para toda uma nova geração de espectadores”.

A produção de Fisher apresenta uma interessante adaptação da obra de Stoker, embora muitos eventos sejam diferentes do texto fonte. O elemento erótico

tem destaque: mulheres atraídas pelo vampiro e sedentas por seus beijos e mordidas. Não há o manicômio e também o Dr. Seward é um mero coadjuvante. Não existe a personagem Renfield, nem a viagem de navio de Drácula para a Inglaterra, e o enredo se passa na Alemanha. As personagens são nomeadas como as da obra de Stoker, mas com outras caracterizações.

No filme Jonathan Harker é contratado pelo Conde Drácula para trabalhar como bibliotecário em seu castelo em Klausenberg, no interior da Alemanha. Harker planeja exterminar o vampiro. Seu plano fracassa. Surge em cena o Dr. Van Helsing. O médico persegue Drácula quando ele está indo para seu caixão e o alcança pouco antes do amanhecer. Van Helsing empurra Drácula até a luz do sol. A energia solar o transforma em pó.

Nesta produção, o Conde Drácula tem forte presença em cena. Sempre envolto em uma capa preta, apresenta caninos protuberantes, olhar vermelho, hipnótico e penetrante, representando o mal absoluto. O vampiro transpira força sexual e, ao mesmo tempo, adora morder pescoço de belas mulheres. Sua mordida, sempre mostrada com evidência, assume característica sensual, com dose de erotismo até então não pontuadas.

Junto com Bela Lugosi e mais tarde Gary Oldman, Christopher Lee pode ser considerado um dos melhores Dráculas de todos os tempos.

iv) *Nosferatu: O Vampiro da Noite* (1979) (Título original em alemão: *Nosferatu, Phantom der 156 Nacht*):

Esta produção dirigida por Werner Herzog, cineasta alemão, homenageia e expande a trajetória do primeiro *Nosferatu* apresentado em 1922. Neste remake o vampiro tem o nome Drácula, e não Orlok como na primeira edição, e é representado pelo magnífico ator Klaus Kinski. Tem-se ainda os atores Bruno Ganz como Jonathan Harker, Isabelle Adjani como Lucy Harker, Roland Topor interpretando Renfield, Walter Ladengast como Dr. Van Helsing e Martje Grohmann como Mina.

O Vampiro da Noite encerra a essência da obra de Stoker. A película inicia-se com o corretor de imóveis, Jonathan Harker, que viaja até a Transilvânia com intuito de intermediar a venda de uma propriedade para o Conde Drácula na cidade de Wismar, Alemanha, onde mora com a sua esposa Lucy. Harker desconhece o fato de que o seu cliente é um vampiro, um ser assustador e maléfico que o faz prisioneiro em seu castelo. Drácula vê a imagem da esposa de Harker em uma foto e fica fascinado por ela. Pouco tempo depois, o vampiro viaja de navio até a cidade de Wismar com a companhia de ratos abrigados em seus caixões. Os ratos de Drácula espalham a peste, matando todos os tripulantes da embarcação. Após, a epidemia se alastra e contamina a cidade de Wismar.

Em *Nosferatu: o Vampiro da Noite*, o protagonista é retratado como uma criatura impulsiva, um ser emocionalmente fragilizado, uma vítima da sua própria imortalidade. Sua necessidade de sangue reflete conotações sexuais como se observa, por exemplo, na cena em que Drácula está no quarto de Lucy. Enquanto

se alimenta do sangue da vítima, o vampiro alenta uma das mãos em seus seios. Como na versão de 1922, o galo canta anunciando a chegada do amanhecer. Drácula vai até a janela. Os raios do sol o atingem e sua imortalidade se esvai.

Entretanto, o filme não termina com a morte de Drácula, como na obra de Stoker. Harker dá continuidade à existência vampiresca. A cor pálida, os dentes salientes, o olhar hipnótico, denunciam sua metamorfose. E assim, Herzog apresenta o seu remake, ao mesmo tempo em que abre portas para novos filmes sobre esta criatura sedenta de sangue.

v) *Drácula de Bram Stoker* (1992) (Título original em inglês: *Bram Stoker's Dracula*):

Filme americano sob a direção do cineasta Francis Ford Coppola, é considerado, pretensamente, a mais fiel de todas as representações cinematográficas do Drácula literário, ainda que o filme apresente uma vasta dose de adaptações como, por exemplo, o romance entre Drácula e Mina. A produção de Coppola ganhou os óscares de melhor figurino, maquiagem e efeitos sonoros, além de ter sido indicado na categoria de Melhor Direção de Arte. Melton (2003, p. 68) informa que a película “se tornou a maior bilheteria de estreia jamais alcançada pela Columbia (...). Foi exibido em 2.500 cinemas do país (Estados Unidos) e faturou 32 milhões de dólares brutos”.

No elenco do filme temos: Gary Oldman como Drácula; Winona Ryder representa a personagem Mina Murray; Anthony Hopkins como Professor Abraham Van Helsing; Keanu Reeves no papel de Jonathan Harker; a atriz Sadie Frost como Lucy Westenra; Tom Waits interpretando o agente imobiliário R. M. Renfield. O filme inicia com uma batalha no qual Vlad Tepes, príncipe do século XV, aparece como líder. Sua esposa recebe uma mensagem falsa informando que ele morreu em combate e se suicida. Quando Vlad retorna e é avisado do ocorrido, ele se revolta contra os cristãos e faz um pacto de sangue com as forças malignas. Inicia assim, o seu legado de vampiro.

Após esta cena, aparece o jovem corretor Jonathan Harker em viagem até o castelo do Conde Drácula na Transilvânia para intermediar a venda de imóveis na Inglaterra. Lá, ele é feito prisioneiro no castelo do Conde. Seu anfitrião fica fascinado pela foto de Mina (noiva de Harker) em razão da aparência com sua esposa Elisabetha. Drácula, então, viaja para Londres em um navio de nome Demeter, atrás do amor da sua vida pré-vampírica. Chegando em Londres, ele instaura um reinado de terror e sedução.

O Drácula de Coppola, além de perambular livremente pelas ruas de Londres durante o dia, possui a capacidade de rejuvenescimento, de personificações. Primeiro, Drácula aparece como um jovem guerreiro; após, volta em cena como um nobre idoso: um vampiro residente em um castelo na Transilvânia, e que na aparência física apresenta a pele extremamente branca, cabelos também brancos e compridos, mãos alongadas, unhas enormes e vestindo uma longa capa vermelha. Como na obra de Stoker, sua imagem não reflete no

espelho e ele teme artefatos religiosos. Na Inglaterra, a personagem encarna mutações animais, entre elas: lobo, morcego, e uma criatura meio monstro, meio humano. Entre suas personificações, Drácula ainda aparece como um jovem sedutor que assedia a personagem Mina, futura esposa de Harker.

O filme, igualmente como o da obra original, traz a personagem Lucy acometida de uma estranha doença. O Dr. Seward pede ajuda ao seu amigo, o professor Abraham Van Helsing. O professor conclui que se trata de um caso de vampirismo. Começa, assim, a caçada ao Conde Drácula por um grupo que tem como líder o próprio Van Helsing.

A trama intercala cenas do grupo procurando pelo vampiro entre os encontros de Drácula com o grande amor de sua vida, retratado pela personagem Mina. Os encontros entre Drácula e Mina compõem um quadro de romance, de sensualidade, de paixão. Dessa maneira, Drácula consegue ser, ao mesmo tempo, romântico, hesitante, assustador e maligno. Pode-se arriscar em dizer que Coppola apresenta um Drácula mais humanizado, romântico, apaixonado. Estas características fazem lembrar o romance entre o vampiro Edward e Bella, da Saga Crepúsculo de Stephenie Meyer. Obra lançada em 2005 e posteriormente levada às telas do cinema.

4. CONCLUSÕES

Com o amparo das observações apontadas em relação à representatividade do Conde Drácula na arte cinematográfica em cotejo com a obra de Stoker, parece seguro afirmar que a cada novo filme a personagem parece sofrer processo de familiarização e desfamiliarização. Da caracterização de um serial killer, um monstro ávido por sangue, tornou-se mais humanizado. Neste sentido, parece refletir e explorar, num certo ponto de vista, a estrutura subjacente da mente humana, segredos, desejos, ansiedades e medos. Melton (2003, p. 97) assinala que “o vampiro literário interagiu de várias maneiras com a sociedade humana e exerceu uma função vital ao ajudar na personificação do lado mais obscuro da mente humana”.

Mesmo diante das diferenças em relação à trama e à personagem Drácula, refletidas nos filmes analisados neste estudo, por certo, as produções são merecedoras de mérito por proporcionarem a difusão da obra-prima de Stoker e, por extensão, do gênero literário gótico. Além disso, proporcionaram aos espectadores assistirem extraordinárias representações do vampiro Drácula, imortalizando atores como: Bela Lugosi, Christopher Lee e Klaus Kinski.

O mistério de Drácula permanece. Esta é uma proposição que emerge da relação entre a obra de Bram Stoker e os filmes comparados neste estudo. O Conde Drácula “vive nas transformações contemporâneas da ficção e dos filmes de vampiro, que algum dia talvez possam inspirar um outro Harker a viajar para a Transilvânia, (...), ou encorajar outros historiadores na pesquisa desse vasto assunto”. (McNALLY e FLORESCU, 1995, p.184).

Certamente, os amantes da literatura e de filmes vampirescos, podem ficar tranquilos que ainda terão o prazer de apreciar valiosas produções literárias e cinematográficas. Produções estas que podem apresentar ora, o vampiro caracterizado como um sugador de sangue sem escrúpulos ou, ora, como uma criatura capaz das maiores atrocidades para reencontrar o único e grande amor da sua vida. Aspecto que, certamente, vem de encontro a já imortal frase do filme de Coppola (1979) “O amor nunca morre”.

REFERÊNCIAS

Material impresso:

LECOUTEUX, Claude. **História dos Vampiros: autópsia de um mito**. São Paulo: UNESP, 2005.

MCNALLY T, Raymond. FLORESCU, Radu. **Em busca de Drácula e outros Vampiros**. Trad. Luiz Carlos Lisboa. São Paulo: Mercuryo, 1995.

MELTON, J. Gordon. **O Livro dos Vampiros: A Enciclopédia dos Mortos-Vivos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2003.

STOKER, Bram. **Drácula**. Trad. Theobaldo de Souza. Porto Alegre: LPM, 2007.

Filmes:

BRAM STOKER´S DRACULA. Produção de Francis Ford Coppola. Estados Unidos da América, 1979. 1 DVD (1.28), som, cor, legendado em Português.

DRACULA. Produção de Tod Browning. Estados Unidos da América, 1931. 1 DVD (75 min.), som, preto e branco, legendado em Português.

HORROR OF DRACULA. Produção de Terence Fisher. Estados Unidos da América, 1958. 1 DVD (82 min.), som, cor, legendado em Português.

NOSFERATU, Eine Symphonie des Grauens. Produção de Friedrich Wilhelm Murnau. Alemanha,1922. 1 DVD (94 min.), mudo, preto e branco.

NOSFERATU: Phanton der Nacht. Produção de Werner Herzog. França, Alemanha, 1979. 1. DVD (124 min.), som, cor, legendado em Português.

ABSTRACT: This study focuses on point metamorphoses suffered by the vampire in some films that were based on the work Dracula (1897) of the Irish writer Bram

Stoker. The immortal admiration for the vampire, which is expressed in literature, research carried out in postgraduate courses, books and scientific articles on purpose to unravel the mysteries that circumscribe this myth, the substantial number of blogs and websites on this topic, serials, games, comic books, and especially movies that have the vampire as protagonist, formed the motivational set to develop this paper. The study showed that although the films analyzed based on the work show modifications, the plot has not lost its essence. The strength of the dialogues, the eternal thirsty vampire for love and the punishment of immortality are still immortalized in movie screens.

KEYWORDS: Bram Stoker´s Dracula. Dracula of the Cinema. Dracula.

CAPÍTULO VII

ENTRE FRONTEIRAS CULTURAIS: AS ESTRATÉGIAS DA EMPRESA COLONIAL PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HÍBRIDO EM VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO, DE MIA COUTO

Eliana Pereira de Carvalho

ENTRE FRONTEIRAS CULTURAIS: AS ESTRATÉGIAS DA EMPRESA COLONIAL PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HÍBRIDO EM VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO, DE MIA COUTO

Eliana Pereira de Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL/CAMEAM
Pau dos Ferros-RN

RESUMO: Entre os romances de Mia Couto, cuja tônica principal é a preocupação com Moçambique e seu povo, encontra-se *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, para o qual se voltou o presente trabalho. A obra em questão constrói, através da escrita, uma dupla temporalidade: uma Moçambique colonizada, às vésperas de uma independência, e uma Moçambique do presente, reflexo de um passado colonial e de um período de pós-guerras (guerra de independência e guerra civil). Este trabalho fez um recorte nesta dupla temporalidade, abordando apenas a primeira. A temporalidade moçambicana, rasgada pela fronteira que separa o colonial do nacional, em *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, revelou, por um lado, o discurso da empresa colonial e suas estratégias de dominação, através do racismo e do paradigma da cultura superior, impondo a assimilação, cujo resultado é a mímica; e, por outro, os efeitos da diáspora para a construção de um sujeito híbrido.

PALAVRAS-CHAVE: Mia Couto. Temporalidade. Colonização. Hibridização. Moçambique.

1. INTRODUÇÃO

António Emílio Leite Couto, cujo pseudônimo no meio literário é Mia Couto, é filho de uma família de emigrantes portugueses e nasceu na Beira, cidade capital da província de Sofala, em Moçambique. Ainda adolescente, mudou-se para Lourenço Marques, atual Maputo, também em Moçambique.

Biólogo e escritor, é um dos autores estrangeiros mais vendidos em Portugal. Mundialmente, suas obras já foram traduzidas e publicadas em vinte e quatro países, com adaptações para o teatro e o cinema. Por alguns de seus livros e pelo conjunto de sua obra, já agraciou prêmios nacionais e internacionais. É o único escritor africano que, como sócio correspondente, eleito em 1998, é membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira de n. 5, que tem por patrono Dom Francisco de Sousa.

O reconhecimento nacional e internacional desse escritor moçambicano, transformando sua escrita em leitura quase que obrigatória nos cursos, principalmente de letras, dentro das universidades brasileiras e portuguesas, assim como sua descendência portuguesa, atualmente vem provocando um deslocamento do parecer da crítica literária pós-colonial, favorecendo o deslizamento da escrita do autor das margens para o centro, ou seja, a inclusão

deste no denominado cânone literário; fato este que causa estremecimento na relação de sua escrita em paralelo com uma estética que se contrapõe ao cânone literário como a literatura africana, considerada 'literatura menor', na concepção exposta por Kafra e desenvolvida por Deleuze e Guattari, em Kafra: por uma literatura menor (1977).

Em Entrevista cedida ao Projeto Nação e Narrativa Pós-Colonial do CESA (Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento da Universidade de Lisboa), apoiado pela FCT - Angola e Moçambique - Entrevistas a Escritores, Mia Couto, questionado acerca de Moçambique como um projeto (ou não) de nação, ou ainda de várias nações, assim se pronuncia:

Eu acho que é um projecto. É um projecto, o que significa que há uma ideia de nação. Eu não sei se aquilo que existe realmente são nações. Porque isso pressupõe que sabemos todos que estamos a falar do mesmo conceito, mas o que existe provavelmente são sentimentos gregários, são ideias de identidade que povos diferentes em Moçambique têm e que definem provavelmente nacionalidades diferentes [...]. Até aos meados do século XIX, o que existia eram agregados dispersos de gente que se identificavam a si próprios como os Bilas, os Cossas, etc. E de repente, pela influência particularmente dos missionários, foi introduzida uma outra ideia de um certo critério de comunidade, até linguística. São coisas fabricadas recentemente. Portanto, eu não sei se o que temos são nações, que já possam ser referidas assim, com este peso, com este rigor, ou se temos identidades diferentes em desenvolvimento histórico diferente que constituem identidades que eu não sei se podem ser chamadas todas da mesma maneira. (LEITE et al, 2012, p. 161).

Aqui, Mia Couto problematiza a questão da recente ideia de nação para Moçambique, que, enquanto nação, requisita para si um tempo homogêneo e uno, em contraste com a realidade com a qual essa nação se confronta, tentando conciliar em seus espaços e tempos diversos um caldeirão de identidades, cuja marca do hibridismo se faz presente, em função, pressupomos, de três fatores primordiais: uma cultura nativa altamente complexa, no que concerne aos aspectos simbólicos e linguísticos; um passado colonial, que é vivenciado pelo duelo hierárquico e racial entre duas culturas; e, uma crescente introdução do global no local.

Moçambique é uma nação recém-independente. Sua independência acontece em 1975, mas, se levarmos em consideração a guerra civil que terminou em 1992, perceberemos que a ideia de nação se torna incompatível, tendo em vista a problemática política, econômica, social, e, principalmente identitária que o país apresenta. A colonização portuguesa e a utilização da mão-de-obra escrava na Europa e nas Américas advindas da África subsaariana contribuíram para o favorecimento da diáspora e para a constituição de uma cultura altamente híbrida não apenas em Moçambique, mas em todos os países ex-colônias de Portugal. Ademais, em conjunto com isso, devemos considerar a diversidade nativa existente nas origens destes países africanos.

A colonização trouxe consigo a imposição da cultura eurocêntrica e, especialmente, a obediência à língua do colonizador. Com a independência, veio a

necessidade do território se constituir como Estado-nação, requisitando para si uma língua única e símbolos culturais que unificassem a ideia de nação em torno da antiga colônia.

Em nações marcadas pelo jugo da colonização, como Moçambique, em que a cultura nativa foi intensamente suplantada em detrimento de uma cultura eurocêntrica, e onde a história dos nativos foi silenciada, mais do que isso, apagada, em favor de uma representação colonial de subserviência e reificação do sujeito colonizado, fez-se necessário um mecanismo de reconstrução desse sujeito como agente. Essa reconstrução, é claro, demanda uma autorrepresentação desse sujeito. Como a história, a narrativa oficial, delegou-se o direito e a função de arbitrariamente representá-lo, a via escolhida para essa reconstrução é a literatura, a narrativa ficcional, em especial o romance, pois, de acordo com Chaves (1999, p. 20-21):

Num mundo que a contaminação colonial povoou de colisões e desacertos, a literatura será uma das vias escolhidas para a formação de um mosaico capaz, ao menos, de sugerir alguma noção de unidade. Como um processo de auto-indagação, o seu exercício será um caminho para a construção da identidade de uma nação que mal começava a ser imaginada. E o romance, por suas características básicas, assegurará um vasto campo para a realização das tarefas que, em vários níveis, a atividade literária há de querer desempenhar.

Dessa forma, o gênero romance torna-se *conditio sine qua non* para se pensar e se problematizar a nação e, por conseguinte, a questão da identidade, em países como Moçambique, marcados pelos processos de colonização, descolonização e de neocolonização e cujo silêncio histórico produzido pelo ex-colonizador requisita a reescrita de uma história a partir da perspectiva do outro, o ex-colonizado. De acordo Bonnici (2005, p. 54):

Aplicando a teoria lacaniana ao pós-colonialismo, pode-se dizer que o **Outro** (com inicial maiúscula) se refere ao centro e ao discurso imperial, enquanto o **outro** (com inicial minúscula) adquire sua identidade de colonizado (1) através da dependência e (2) através do arcabouço ideológico pelo qual percebe o mundo. De fato, o colonizado é uma criação do império e, ao mesmo tempo, o sujeito degradado do discurso imperial. (grifos nossos).

Isso posto, pretendemos verificar aqui alguns aspectos do discurso pós-colonial no romance moçambicano, *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, de Mia Couto, vindo a público em 2008.

Venenos de Deus, remédios do Diabo [...] [é] uma trama desenrolada em meio ao nevoeiro que encobre o casario e as almas de Vila Cacimba, pequeno lugarejo capaz de abrigar tremendos enigmas. Bartolomeu Sozinho é um velho mecânico naval moçambicano da era colonial, agora aposentado. Vivendo num país já tornado independente de Portugal e saído de trinta anos de uma devastadora guerra civil, o velho está doente e muito certo de que vai morrer. Sidônio Rosa, o médico português que o atende em domicílio, faz o possível, porém, para inculcar-lhe esperança. Fraco como está, no coração de Bartolomeu se

agitam lembranças e desejos que lhe saem da boca sob forma de histórias emblemáticas da trajetória de todo um povo, na melhor tradição da cultura oral africana [...].

Em meio a essa neblina enganadora, move-se um perplexo Sidônio, que, em princípio, veio de Lisboa para curar Vila Cacimba de uma terrível epidemia. O médico, no entanto, traz impresso na carne seu verdadeiro móvel, a paixão pela desaparecida Deolinda, filha declarada de Bartolomeu e Munda, e pivô de uma fabulosa história de amores, falsidades e traições. (COUTO, 2008, orelha do livro).

Sidônio Rosa (rebatizado de Doutor Sidonho), Bartolomeu Sozinho (Bartolomeu Augusto Sozinho ou, ainda, Bartolomeu Tsotsi), Deolinda, Munda e Alfredo Suacelência (o administrador de Vila Cacimba); todos esses personagens de *Venenos de Deus, remédios do Diabo* desfilam na obra como representações culturais, como porta-vozes de uma cultura que se agoniza na conflituosa busca de uma identidade que, por ser híbrida e por se constituir também por intermédio da diáspora negra em decorrência do tráfico de escravos por sob o Atlântico, considera também o exercício duplo de lembrar e esquecer.

Vila Cacimba, morada escolhida por Bartolomeu Sozinho, é provavelmente Moçambique, é esta nação que se mostra, na contemporaneidade, imersa sob um nevoeiro cuja metáfora denota o temor de uma diluição da cultura nativa, bem como a busca de uma identidade em contraponto com as consequências das guerras sofridas e a necessidade de encontrar uma saída para a reconstrução do país.

Pela gama de considerações que podem emergir a partir da análise do discurso pós-colonial presente na obra em questão, necessário se faz que contenhamos nossa abordagem na verificação de uma das temporalidades da narrativa; a temporalidade que marca uma Moçambique ainda colonizada e às vésperas de uma independência. Nela, veremos, por um lado, o discurso da empresa colonial e suas estratégias de dominação, através do racismo e do paradigma da cultura superior, impondo a assimilação, cujo resultado é a mímica; e, por outro, os efeitos da diáspora para a construção de um sujeito híbrido.

2. À BORDO DO INFANTE D. HENRIQUE: AS ESTRATÉGIAS DA EMPRESA COLONIAL PORTUGUESA.

“No ano de 1962, Bartolomeu Sozinho tinha vinte anos. Para ele, irremediável sonhador, aquele foi o ano do barco” (COUTO, 2008, p. 19). Em 1962, por uma conspiração do destino e da força do pensamento de nosso personagem, ele consegue se tornar ajudante de mecânico do transatlântico Infante D. Henrique, trabalhando para a Companhia Colonial de Navegação até o fim do regime colonial, em 1975. Ou seja, por cerca de 13 anos.

Se considerarmos que *Venenos de Deus, remédios do Diabo* foi publicada em 2008, veremos que existe uma coincidência entre o tempo real e o tempo ficcional, tendo em vista que Bartolomeu Sozinho nasce em 1942; entra na Companhia Colonial de Navegação em 1962; enfrenta o fim do regime colonial,

com a independência de Moçambique em 1975; vivencia o fim da guerra civil em 1992 e se arrasta, esperando ser abatido, até anos não declarados pelo narrador. Se vivo estivesse em 2008, tempo real de escrita do romance, como poderia estar, já que a narrativa, o tempo ficcional, não sinaliza seu fim, teria 66 anos.

O transatlântico Infante D. Henrique, ao iniciar em Portugal sua viagem inaugural na chamada rota ultramarina, pairava, um mês depois, em Porto Amélia (rebatizada de Pemba, logo após a independência de Moçambique), por falta de cais na cidade. Para Bartolomeu Sozinho, aquele navio “era uma criatura híbrida entre água e terra, entre peixe e ave, entre casa e ilha” (COUTO, 2008, p. 19). Naquela época, quando Moçambique ainda era colônia de Portugal, a um preto não era permitido pisar em um barco português, como sentenciava o irmão de Bartolomeu ante o entusiasmo deste em entrar no transatlântico: “— É escusado mano: você nunca pisará aquele barco. Pé de preto pisa canoa”. Bartolomeu rompe o paradigma e consegue prestar serviço no transatlântico:

Durante uma dezena de anos, Bartolomeu Sozinho servira como mecânico na casa das máquinas do transatlântico, atravessando mares no fundo de um porão tão escuro como o seu actual quarto. Tinha sido o único negro a fazer parte da tripulação e disso muito se orgulhava. Depois tudo terminou, o regime colonial se afundou, o navio encalhou, virou sucata e estava, um pouco como ele mesmo, à espera de ser abatido. (COUTO, 2008, p. 14).

Embora Bartolomeu consiga romper o paradigma se tornando o único negro a fazer parte da tripulação, sua condição no barco não difere muito da condição de muitos escravos em navios negreiros no trânsito do tráfico sob o Atlântico, já que, tanto em um, como em outro contexto, o espaço intensamente escuro do porão é o destinado ao negro.

Nessa dicotomia barco/canoa, verificamos a relação hierárquica entre colonizador/colonizado, que é reforçada pelo nome do transatlântico que carrega a alcunha de uma importante figura do início da era dos descobrimentos, o Infante D. Henrique.

A única forma de um negro entrar em um barco (navio) português era na condição de escravo, como lembra o avô de Bartolomeu, através da voz do narrador: “O avô corrigiu. Que ele se enganava. Milhares de negros tinham saído de suas vidas para entrar em navios de longo curso. Durante centenas de anos embarcaram para nunca mais voltar” (COUTO, 2008, p. 20). E o avô de Bartolomeu reforça: “— Não se esqueçam de que fomos escravos” (COUTO, 2008, p. 20).

Há aqui, na imagem do barco/navio, duas formas de diáspora negra em Moçambique: uma em decorrência do tráfico negreiro; e, outra, do contato cultural com o colonizador, gerando o desejo, ou melhor, a necessidade de assimilação. Conforme Bittencourt (2000, p. 3): “O pressuposto da ideologia colonial é que os indivíduos assimilados teriam se integrado de maneira total à cultura portuguesa, abandonando os vestígios de outras vertentes culturais”. Para o autor, “O estatuto do assimilado não admite a junção ou a interpenetração cultural que é a marca crioula” (BITTENCOURT, 2000, p. 3).

A primeira forma de diáspora negra foi resultante do deslocamento de milhões de escravos de seus lugares de origem, como Moçambique, em uma rota por sob o Atlântico em navios negreiros e que é revelada pelo avô de Bartolomeu Sozinho. Essa diáspora por sobre o mar significava uma morte simbólica e, às vezes também física, e a volta de um retorno redentor.

A segunda, deu-se em função da convivência, em solo moçambicano, de duas culturas diferentes, regidas pela concepção de uma raça superior, em detrimento de uma inferior, fruto do engendramento de um racismo científico.

Nos séculos XVIII e XIX, não havia dúvida quanto a hierarquização social que devia traçar uma linha de escala intelectual que começava com os brancos europeus, os indígenas abaixo dos brancos e os negros abaixo de todos os outros. Em *A Escala Unilinear das Raças Humanas e Seus Parentes Inferiores*, de Nott e Gliddon (1868), há comparações feitas em imagens com crânios de negros falsamente alargados para se parecerem com os de chimpanzés, enquanto os crânios dos brancos são considerados 'normais'. (WESOLOWSKI, 2014, s/p, grifos do autor).

Na convivência deste embate cultural entre africanos e portugueses, o racismo científico, juntamente com o engenhoso discurso de uma missão civilizadora – que cunhou e produziu o eurocentrismo e a denominada ideia de civilização – trataram de desqualificar o sujeito colonial, relegando-o à necessidade de assimilação, como recurso para banir o racismo que negava ao negro africano a prática de suas potencialidades, como ratifica o excerto:

O Administrador fazia pouco das suas glórias marítimas. Quando Bartolomeu desembarcava do Infante D. Henrique, as pessoas olhavam-no como um herói que vencera horizontes. Suacelência minimizava-lhe os feitos dizendo: 'Ora, esses colonos precisavam de um preto decorativo'. Não era por méritos próprios que o mecânico negro seguia no navio. Ele era tripulante apenas como instrumento de uma mentira: de que não havia racismo no império lusitano. (COUTO, 2008, p. 26).

Bartolomeu Sozinho se torna mecânico da casa de máquinas do transatlântico português e isso tem menos a ver com o reconhecimento de seus méritos para o serviço do que com a necessidade de negar o racismo existente, produto de um discurso potencializador de estereótipos que visam colocar o negro no lugar destinado a ele pela escala hierárquica do discurso do colonizador, ou seja, o de subalterno.

Para o colonizador português, era necessário assegurar sua supremacia, negando ao outro, o colonizado, a possibilidade de se constituir como sujeito autônomo e capaz. Segundo Bhabha (2010, p. 111): "O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução". Se, por um lado, o mito de uma raça superior justificava a inferioridade do sujeito colonizado; por outro, era necessário negar o racismo para que a manutenção do domínio ocorresse sem maiores esforços físicos, mantendo-se apenas no plano do discurso, lugar em que se mostrava mais

eficiente e controlador.

Para garantir a autoridade colonial, o colonizador almeja a assimilação do outro. No entanto, essa assimilação não possibilita um retorno completo da identidade cultural dominante. A assimilação consiste no apagamento da cultura nativa, considerada inferior, em prol da cultura dominante. Ela oferece ao assimilado a possibilidade de uma existência aparentemente pacífica, uma vez que o outro dominado nega a si mesmo nesse jogo violento de imposição cultural. Entretanto, essa assimilação nunca poderá ser plena. Ela sempre habitará a mímica que torna o sujeito o mesmo, mas com uma diferença significativa. A mímica colonial, de acordo com Bhabha (2010, p. 132):

[...] é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma ambivalência para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença.

Bartolomeu Sozinho é um mecânico reformado, ou seja, é aquele que, através das engrenagens políticas e sociais de uma cultura e das ferramentas que ela oferece, consegue se refazer por intermédio da mímica, porém, como acentua Bhabha, o discurso da mímica guarda sempre uma ‘ambivalência’, provando que a autoridade colonial não detém o controle total do outro reformado, no caso, Bartolomeu Sozinho. Este, diante da necessidade de assimilação, revela a mímica que comporta em si o ser híbrido da ambivalência colonial.

3. BARTOLOMEU SOZINHO: O SER HÍBRIDO DA AMBIVALÊNCIA COLONIAL.

O processo de hibridização de nosso personagem já se principia no nascimento. “Primeiro, foram os outros que lhe mudaram o nome, no baptismo. Depois, quando pôde voltar a ser ele mesmo, já tinha aprendido a ter vergonha do seu nome original. Ele se colonizara a si mesmo. E Tsotsi dera origem a Sozinho” (COUTO, 2008, p. 110). A entrada de Bartolomeu no contexto do híbrido, com a influência da colonização portuguesa e a necessidade de assimilação, responsável por modificar os significados e símbolos culturais de suas origens nativas, e, por conseguinte, desestabilizar sua concepção identitária enquanto ser africano, ganha contornos maiores, quando este embarca, ampliando seu processo diaspórico, a bordo do Infante D. Henrique.

Bartolomeu Sozinho se encanta pelo navio português: “Nunca tinha visto nada que o tivesse fascinado tanto. Aquela era uma criatura híbrida entre água e terra, entre peixe e ave, entre casa e ilha (COUTO, 2008, p. 19-20). Ele e o navio eram iguais, simbolizavam a mutação, o híbrido: “Essa força parcial e dupla [...] que perturba a visibilidade da presença colonial e torna problemática o reconhecimento de sua autoridade” (BHABHA, 2010, p. 162). O híbrido é a comprovação de que a autoridade colonial é abalada e produz seus deslizamentos, uma vez que esta cria

identidades discriminatórias através da diferença produzida no interior do processo de dominação. O hibridismo é parcial por não reproduzir a estratégia de dominação colonial por completo e a contento; e, duplo por reproduzir algo que é diferente, algo que é um outro reformado, tal qual Bartolomeu Sozinho.

Nosso personagem, no período em que é empregado da Companhia Colonial de Navegação, está fincado em uma Moçambique (Porto Amélia, antes da independência) colonizada ainda e há nele um impulso para a hibridização devido a colonização e que será acentuado por sua estada no navio, o transatlântico Infante D. Henrique. Os anos que o personagem passará viajando neste navio, movendo-se entre culturas e entre lugares e espaços diversos, transformará Bartolomeu Sozinho. “— Foram sete viagens...”, a bordo do navio, dizia ele a Sidônio Rosa; viagens que se estenderam até o fim do regime colonial.

O navio traz para dentro da narrativa de Mia Couto, Venenos de Deus, remédios do Diabo, a abordagem da diáspora que, segundo Gilroy (2012, p. 18), contrapondo-se “à metafísica da ‘raça’, da nação e de uma cultura territorial fechada”, oferece a possibilidade de se reconceitualizar a cultura a partir do sentimento de desterritorialização que acompanha a diáspora. De acordo com Walter (2009, p. 51):

O termo que melhor descreva este Dasein dinâmico — a desterritorialização — é um conceito ambivalente: é um duplo signo de perda e sofrimento, assim como de potencialização que aloja a reterritorialização, ou seja, a capacidade de transformação enquanto oportunidade de escolher novas posições de sujeito e formas de vida.

Dessa forma, a abordagem da diáspora contempla esse duplo, desterritorialização e reterritorialização, que revela a dinâmica do sujeito africano, a capacidade de se recriar dentro de uma conjuntura de exílio e desapropriação do ser. O navio, no início da diáspora negra, e especialmente após, tem um papel preponderante, como lembra Gilroy (2012, p. 60):

Deve-se enfatizar que os navios eram os meios vivos pelos quais se uniam os pontos naquele mundo atlântico. Eles eram elementos móveis que representavam os espaços de mudança entre os lugares fixos que eles conectavam. Consequentemente, precisam ser pensados como unidades culturais e políticas em lugar de incorporações abstratas do comércio triangular. Eles eram algo mais — um meio para conduzir a dissensão política e, talvez, um modo de produção cultural distinto.

Em outras palavras, os navios ultrapassam a noção física de instrumento marítimo de viagem por sob rotas pelo Atlântico para abarcar dimensões maiores que contemplam o entrecruzamento de culturas e também a possibilidade desse entrecruzamento, bem como a reconceitualização dessas culturas em uma outra, produto dessa hibridização.

Bartolomeu Sozinho considera o transatlântico Infante D. Henrique “uma criatura híbrida” (COUTO, 2008, p. 19) e, por conseguinte, ele mesmo se torna um híbrido em função de seu contato com esse mundo, onde a ligação entre a terra e o

mar proporciona uma visão traduzida das culturas ditas tradicionais. De acordo com Gilroy:

[...] esta abordagem cosmopolita nos leva necessariamente não só a terra, onde encontramos o solo especial no qual se diz que as culturas nacionais têm suas raízes, mas ao mar e à vida marítima, que se movimenta e que cruza o oceano Atlântico, fazendo surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas.

A contaminação líquida do mar envolveu tanto mistura quanto movimento (GILROY, 2012, p. 15).

Para Gilroy, o entendimento da identidade cultural do sujeito africano e/ou afrodescendente a partir da abordagem da diáspora concebe a esse sujeito um olhar diferenciado que não se concentra nem no essencialismo da cultura nativa e nem no da cultura imposta, mas na tradução que, conforme Bhabha (2010, p. 313), “é a natureza performativa da comunicação cultural”. É na tradução que encontramos a disposição de um novo tempo, o tempo da resignificação dos símbolos e signos culturais das identidades envolvidas na construção de um novo ser, o híbrido.

Bartolomeu Sozinho, em um ir e vir entre espaços moventes e fixos da cultura, desestabilizando a metáfora do ‘preto decorativo’ do Infante D. Henrique, transforma-se no já aposentado mecânico reformado de Vila Cacimba; um sujeito traduzido capaz de transpor os limites fronteiriços de sua cultura para negociar com o Outro um novo espaço, onde (con)viver implique a anulação da superioridade racial em detrimento de uma nova abordagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada personagem, dentro da narrativa de Venenos de Deus, remédios do Diabo, de Mia Couto, desloca-se de sua representação individual, enquanto personagem para se transformar em metáforas, representações maiores de uma recente nação que concentra, em sua busca identitária, vários tempos e espaços. Nosso artigo, acompanhando o percurso diaspórico de Bartolomeu Sozinho, em uma perspectiva pós-colonial, procurou analisar, dentre as temporalidades presentes na narrativa, aquela que marca uma Moçambique ainda colonizada e às vésperas de uma independência.

As temporalidades de Moçambique, presentes na narrativa acima citada, de Mia Couto, revela-nos dois períodos, o colonial e o nacional, e cuja linha divisória é marcada por duas guerras (a de lutas pela independência e a guerra civil). A dualidade que marca o passado moçambicano revela um território que se mostra, inicialmente, através de Vila Cacimba, envolta em um espesso nevoeiro que impossibilita o desvendamento dos aspectos identitários da nação que, no presente, se apresenta.

Para tentar dissipar as nuvens densas dessa vila, que é Moçambique, foi preciso visitar os lugares sombrios do passado colonial a procura de explicações

e soluções para a problemática da nação moçambicana, que sofre de uma terrível epidemia; foi preciso revisitar a temporalidade da colônia portuguesa, revelando, por um lado, o discurso da empresa colonial e suas estratégias de dominação do poder, através do racismo e do paradigma da cultura superior, impondo a assimilação; e, por outro, os efeitos da diáspora para a construção de um sujeito híbrido.

O passado colonial trouxe consigo o conceito fechado de diáspora que se apoia em uma concepção binária de diferença (HALL, 2009, p. 32). Bartolomeu Sozinho, tal qual o transatlântico no qual trabalha e é mecânico, viaja nos espaços fronteiriços da cultura, procurando ressignificar essa diáspora transformando-a, em “um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento” (GILROY, 2012, p. 18) e possibilita a reconstituição do sujeito pós-colonial.

Nosso personagem, a bordo do Infante D. Henrique e em constantes viagens e contatos culturais, desequilibra a noção fixa de identidade cultural, pois, ao tentar assimilar, percebe que o jogo mimético de reprodução da identidade do Outro é falho, revelando, com isso, uma ruptura na autoridade colonial que, por sua vez, busca na construção de estereótipos a saída para reverter a autoridade ameaçada.

Bartolomeu Sozinho, como negro africano em uma época colonial e escravocrata, tem consciência de seu lugar na escala hierárquica das relações raciais, mas procura vencer os estereótipos, mostrando as falhas do discurso colonial através da mímica. A mímica constitui-se na revelação de um ser híbrido que abriga o duplo, a ambivalência. Assim, Bartolomeu Sozinho passa de preto decorativo do Infante D. Henrique a mecânico reformado, revelando suas potencialidades como sujeito.

Ele não se exime do contato cultural e da luta em reverter (pre)conceitos e, dessa forma, de sujeito reificado da tradição cultural dominante, ele passa a sujeito traduzido, capaz de transpor os limites fronteiriços de sua cultura para negociar com o Outro um novo espaço de convivência possível, um espaço intermediário onde o essencialismo não possa ter vez.

A narrativa de Mia Couto não se concentra na história de Bartolomeu Sozinho durante o período colonial. Tudo o que sabemos sobre esse período nos é relatado ou pela memória deste ou pela voz de um narrador que se mostra afinado com as emoções e ações desse personagem.

No transcurso da narrativa, percebemos que Bartolomeu Sozinho, já velho e aposentado, solitário e isolado em sua casa, é capaz de nos mostrar que a sua permanência nos espaços fronteiriços reestruturou seu modo de ver o mundo. Tal visão, será capaz de conduzi-lo, de forma performática, na comunicação cultural com Sidônio Rosa, ou Doutor Sidonho, o elemento português da narrativa.

Mia Couto, em *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, mostra a ambivalência do sujeito pós-colonial a partir do título da obra, através de um jogo de palavras dicotômicas, venenos x remédios, deus x diabo e até no próprio conflito de pares tão contraditórios como a oposição de venenos e deus, juntamente com remédios e diabo. Essa ambivalência, nas tramas da narrativa, mostra esse jogo de consensos

e conflitos que acompanham o espaço fronteiriço da hibridização.

Como dissemos, no início deste trabalho, a escolha de uma interpretação para a análise da obra não consegue minar o arcabouço conceitual que ela concentra. Muito ficou por ser dito, como não poderia deixar de ser. No entanto, esperamos que o exposto aqui tenha suscitado pelo menos o gosto pela leitura de *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, do escritor moçambicano Mia Couto e o seu reconhecimento como escritor de uma literatura pós-colonial que procura reescrever sua história a partir do espaço que lhe foi permitido falar, a literatura africana.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. do inglês por Myriam Ávila et al. 4. Reimp. Coleção Humanitas. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Marcelo. A resposta dos “crioulos luandenses” ao intensificar do processo colonial em finais do século XIX. In: **África e a instalação do sistema colonial (c. 1885-c.1930)**: Actas da III reunião internacional de História da África (1999). Lisboa, IICT/Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, 2000. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-resposta-dos-crioulos-luandenses-ao-intensificar-do-processo-colonial-em-finais-do-sec.-XIX.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

BONNICI, Thomas. **Conceitos-chaves da teoria pós-colonial**. Coleção Fundamentum n. 12. Maringá: Eduem, 2005.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**: entre intenções e gestos. Coleção Via Atlântica, n. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

COUTO, Mia. **Venenos de Deus, remédios do Diabo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafra**: por uma literatura menor. Tradução do francês por Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: IMAGO, 1977.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução do inglês por Cid Knipel Moreira. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução do inglês por Adelaine La Guardia Resende et al. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LEITE, Ana Mafalda et al (Orgs.). **Nação e narrativa pós-colonial II: Angola e Moçambique**. Entrevistas. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

WALTER, Roland. Transferências interculturais: notas sobre transcultura, diáspora e encruzilhada cultural. In: WALTER, Roland. **Afro-américa: diálogos literários na diáspora negra das Américas**. Recife: Bagaço, 2009.

WESOLOWSKI, Patrick. **O racismo científico: a falsa medida do homem**. GELEDÉS: Instituto da Mulher Negra. São Paulo, ag. 2014. Seção Questão racial: casos de racismo. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

ABSTRACT: Among the novels of Mia Couto whose main focus is the concern with Mozambique and its people, there are “Venenos de Deus, Remédios do Diabo”, the main focuses of this paper. The piece constructs, through writing, a double temporality: a colonized Mozambique, on the eve of independence, and a Mozambique of the present, reflecting a colonial past and a postwar period (war of independence and civil war). This research centers in this dual temporality, addressing only the first. The Mozambican temporality, torn by the frontier that separates the colonial from the national, in “Venenos de Deus, Remédios do Diabo”, revealed on one hand the discourse of colonial enterprise and its strategies of domination through racism and the paradigm of higher culture, imposing assimilation, which results in mimicry; and, on the other hand, the effects of diaspora for the construction of a hybrid subject.

KEYWORDS: Mia Couto. Temporality. Colonization. Hybridization. Mozambique.

CAPÍTULO VIII

LEITURA, ESCRITA E CRITICIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ACADÊMICOS DO 6° PERÍODO DE LETRAS DA UEMA/CESJOP

**Artemio Ferreira Gomes
Marcos Antônio Fernandes dos Santos**

LEITURA, ESCRITA E CRITICIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ACADÊMICOS DO 6º PERÍODO DE LETRAS DA UEMA/CESJOP

Artemio Ferreira Gomes

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São João dos Patos - Maranhão

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São João dos Patos - Maranhão

RESUMO: É unânime a importância dos leitores como indivíduos capazes de reconhecer e transformar a realidade em que se encontram. Instituições de ensino estão cada vez mais, incluindo em suas práticas uma diversidade de textos. As práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser apreendidas como atividades sociais variadas, vinculadas a diferentes comunidades. Com este trabalho, objetivou-se analisar as percepções dos acadêmicos do 6º período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – CESJOP, que relataram através de produções textuais, suas perspectivas a respeito das mudanças encontradas na leitura, escrita e criticidade, compreendido a transição do ensino médio para a graduação, levando em conta suas experiências passadas e atuais. Para a construção das discussões, foram utilizados trechos destacados pelos estudantes, onde a maioria relatou que o processo de transição do ensino médio para a graduação trouxe muitos impactos, principalmente pela falta de estímulos necessários ao desenvolvimento de hábitos de leitura e posicionamento crítico, refletindo em carências na escrita. Foi perceptível, através das descrições, as dificuldades encontradas no ensino superior, principalmente em decorrência do novo patamar de leitura esperado, pelo rigor exigido nas produções, o que não acontecia no ensino médio, e pela estranheza às novas formas de trabalhos científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Letramento acadêmico. Escrita. Leitor. Criticidade.

1. INTRODUÇÃO

Hodiernamente, em consequência da crescente globalização e inserção na era da informação, existe uma grande demanda em relação à aquisição e assimilação de novos aprendizados. Estes são tomados como um fator diferencial para a formação do sujeito, visto que a modernidade exige uma série de atualizações constantes a nível de formação pessoal, acadêmica e profissional.

O sujeito, na sociedade contemporânea, tem a sua disposição uma grande diversidade de meios, incluindo as inovações tecnológicas, como fontes de acesso e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. A leitura tem se mostrado um dos recursos mais eficazes, de forma a promover autonomia de pensamento, fornecendo ao indivíduo o suporte necessário para seu desenvolvimento, destacando assim, suas habilidades interpretativas, vocabulares, informacionais e

críticas. Existem evidências inequívocas, baseadas em fatos científicos, que comprovam, inclusive, que nossas capacidades de processamento e de exercício da memória melhoram significativamente, conforme as experiências com a leitura.

O exercício da leitura é capaz de mediar e incluir o homem na vida social e cultural, posicionando-se como protagonista, de forma crítica, diante das mais diversas situações. A leitura é libertadora, uma de nossas principais armas, pois atua como instrumento de combate às possíveis imposições e dominações.

O hábito da leitura vem sendo muito discutido e estimulado em meios às diversas instituições sociais. É unânime a importância e necessidade dos leitores como indivíduos capazes de reconhecer e transformar a realidade em que se encontram. Para isso, instituições como a escola e a universidade estão cada vez mais incluindo em suas práticas, uma diversidade relativa de textos, pertencentes aos mais variados gêneros.

No entanto, apesar da crescente preocupação com a formação de leitores, sendo a escola a instituição que apresenta um histórico de maior relevância nesse quesito, os índices apresentados atualmente por alguns dos sistemas de avaliação da educação básica, como por exemplo o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, mostram ainda uma carência muito grande quanto ao desenvolvimento da competência da leitura, onde os resultados mostram dados parecidos com os obtidos em 2007, principalmente se levando em consideração o ensino médio.

Nesse sentido, muitos alunos chegam ao ensino superior, que é um dos lugares onde a leitura assume um caráter mais especializado, patamar mais elevado, ainda com uma insuficiência muito grande, podendo sentir dificuldades em produzir conhecimentos, defasagem na escrita e encontrar barreiras na construção de uma postura crítica em decorrência desse fato. Pesquisas apontam que os estudantes recém-chegados na universidade, apresentam sérias dificuldades em elaborar produções características do universo acadêmico.

No contexto do ensino superior espera-se que os alunos estejam preparados lidar com atividades mais complexas, contudo, percebe-se que a maioria dos estudantes não as desenvolvem com tanta facilidade, apresentando sérias dificuldades, sendo que os empecilhos maiores constituem-se na “incapacidade de recolher e sintetizar as informações importantes, em assinalar e compreender as relações entre as ideias, em integrar esta informação com o seu conhecimento prévio de forma a construir uma compreensão coerente” (BRANSFORD, 1979; NOVAK & GOWIN, 1984). Certamente esses problemas dizem respeito às carências encontradas na leitura, que retardam o desenvolvimento da escrita e impossibilitam a atitude crítica como sujeito construtor de conhecimento.

Segundo LEA e STREET (1998), “as práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades”. Partindo desse princípio, este trabalho objetiva analisar as diferentes percepções dos acadêmicos do 6º período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos, em relação às mudanças encontradas no processo de transição do

ensino médio para a graduação, levando em consideração os aspectos leitura, produção escrita e criticidade. É preciso refletimos sobre as questões que cercam a produção textual acadêmica, reconhecidas as profundas transformações sofridas pela sociedade atual. Essas questões serão norteadas, até certo ponto, pelo conteúdo que o aluno traz da educação básica.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de levantamento descritiva com abordagem quali-quantitativa, do tipo revisão de literatura, com materiais seletos conforme atendam às necessidades deste trabalho e baseados em evidências científicas.

“A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo descreve MINAYO & SANCHES (1993):

A relação entre quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa". Aqui não existe hierarquia entre os dois tipos de pesquisa, assim, pode-se obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudo.

Para SILVA E MENEZES (2005):

A revisão de literatura contribui na obtenção de informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; no conhecimento das publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; e na verificação das opiniões similares e divergentes, além dos aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa.

“A revisão de literatura é uma das etapas fundamentais para o estudo, pois fornece a fundamentação teórica sobre o tema e a construção do conceito que dará suporte ao desenvolvimento da pesquisa” (MORESI, 2003).

A discussão dos problemas que permeiam a realidade educacional não só do país, assim como de realidades locais, faz-se necessário. Assim, a partir de observações iniciais, ainda que de forma empírica diante do ambiente da sala de aula de ensino superior, observou-se a necessidade de compreender o contexto e a percepção dos acadêmicos em relação aos processos de leitura, escrita e postura crítica desenvolvidos desde o ensino médio, indo de encontro com a postura atual em relação a esses aspectos.

Para isso, os estudantes da turma de 6º período noturno, do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos, foram convidados a descrever, através de uma produção textual, suas percepções a respeito das mudanças encontradas em relação à

leitura, escrita e criticidade, compreendido a transição do ensino médio para a graduação, levando em conta suas experiências passadas e atuais. Vinte e dois alunos participaram da produção, de consentimento livre e esclarecido. A mesma foi realizada em sala de aula. Para a construção das discussões e reflexões, foram utilizados alguns trechos destacados pelos alunos sobre suas experiências, de forma que os estudantes não foram identificados.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história, nas sociedades, sempre existiu a preocupação com os níveis de leitura e escrita dos sujeitos. Atualmente, o que se percebe, é que a ideia de leitura vem sofrendo transformações com o passar do tempo, de forma que hoje o cidadão é cada vez mais cobrado em suas práticas a desenvolver as competências linguísticas, não somente em textos escritos, com os quais se depara cotidianamente, mas em situações diversas.

É inquestionável a essencialidade da leitura na atualidade. Através desta, é que o ser humano se desenvolve social, cultural e intelectualmente. A ato de ler promove a independência do pensamento, a construção de significados e o aperfeiçoamento da escrita. Quando letrado, o indivíduo atinge seu ápice, sendo crítico e capaz de compreender o contexto que o cerca. Segundo BAZERMAN (2007, p. 46), “o termo letramento está relacionado basicamente à forma como qualquer indivíduo se conduz dentro de uma sociedade através da escrita, ou seja, refere-se aos usos estratégicos da língua escrita”.

Apesar de reconhecida a relevância da leitura na formação do sujeito, as instituições sociais ainda apresentam uma grande carência na forma como veem e estimulam a leitura e produção escrita. A este respeito, SOLÉ (1996, p.33) discute que:

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escolar, dos meios que se arbitram para fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Nesse sentido, é preciso que as instituições de ensino, em seus diversos níveis, se empenhem e cuidem das atividades realizadas no ambiente da sala de aula e fora dela, objetivando melhores usos da linguagem pelos sujeitos. Para isso, destaca-se a reciprocidade existente na relação entre a diversidade de gêneros textuais e o processo de letramento individual e social. Sendo assim, “é impossível se comunicar a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Leitura, escrita e gêneros não se excluem, principalmente em se tratando de práticas de letramento.

Os gêneros textuais apresentam-se estáveis e, por isso mesmo, mostram-se

acessíveis e necessários às práticas de letramento. MARCUSCHI (2007, p.25), percebe-os como "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos". Por conseguinte, estabelece-se assim, para este caso, uma relação específica entre os gêneros textuais e a produção acadêmica.

“Embora a leitura e produção de gêneros acadêmicos sejam de grande importância para o progresso do estudante na universidade, mais importante do que produzir gêneros é entender como eles funcionam na língua em uso” (FISCHER, 2010). Ainda conforme a autora, “o letramento característico do meio acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social” (2008, p. 180).

LEA E STREET (1998), apontam três abordagens no que diz respeito às práticas de escrita de estudantes universitários, a saber: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos.

O modelo das habilidades de estudo, tem sua atenção voltada para os aspectos técnicos da produção de textos, contando com a ideia de que o conhecimento de estruturas formais e gramaticais garantirá uma produção satisfatória dos diferentes gêneros acadêmicos. O modelo da socialização acadêmica, pressupõe que o professor é responsável por inserir os alunos nas práticas (envolvendo os modos de falar, desenvolver raciocínio, interpretar e fazer uso das práticas de escrita) acadêmicas. O modelo dos letramentos não se limita a meras questões técnicas de leitura e produção textual, ou à produção de gêneros discursivos acadêmicos com fins avaliativos, mas concebe o letramento como prática social numa relação intrínseca entre indivíduos, habilidades e realidade (contexto, situações de comunicação, comunidade discursiva) (BEZERRA 2010; OLIVEIRA 2010).

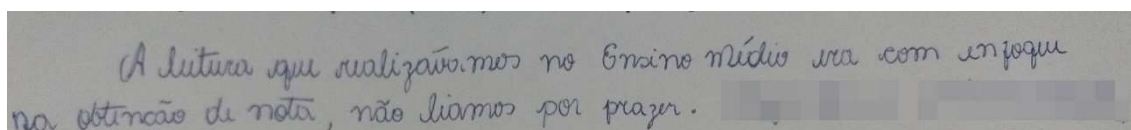
O desenvolvimento dessas três abordagens, conseqüentemente, “implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA E STREET, 1998, p. 157). Estas novas formas de saber, caracterizam aspectos a serem desenvolvidos no perfil do estudante de ensino superior, com vista a aperfeiçoar leitura, escrita e senso crítico, diante do conhecimento que este traz do ensino básico.

FIAD (2011, p. 360), afirma que “não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto”. Nos dias atuais é imprescindível estabelecer práticas que envolvam leitura e escrita em um contexto sócio-cultural específico. Para FISCHER (2007), vários pontos diferenciam o universo acadêmico de outros contextos de ensino. Logo, as práticas de leitura e escrita situadas no âmbito do ensino superior, diferem das anteriores, situadas nos níveis básicos de educação. Assim, é esperado que os estudantes encontrem algumas peculiaridades ou necessidades de adaptação no processo de transição entre esses níveis de ensino.

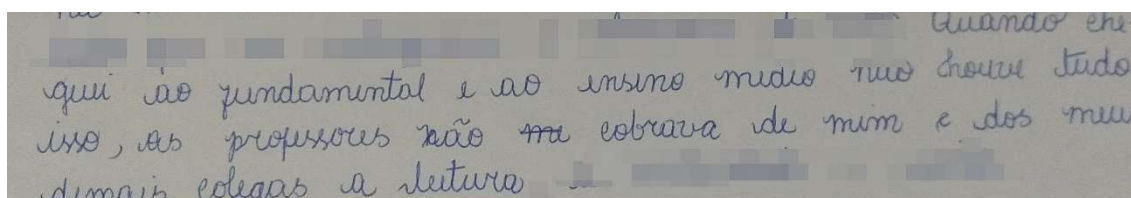
4. DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE OS TEXTOS

Para que sejam traçadas discussões sobre os textos produzidos pelos acadêmicos, serão apresentados alguns trechos, sem identificação do autor, destacando aspectos relevantes descritos em relação à leitura, escrita e criticidade. Serão levadas em conta, percepções que estejam situadas entre o antes e depois do ingresso no ensino superior, assim como aquelas que precisem de maior atenção, conforme as necessidades do trabalho. Posteriormente serão comentados os pontos mais comuns encontrados.

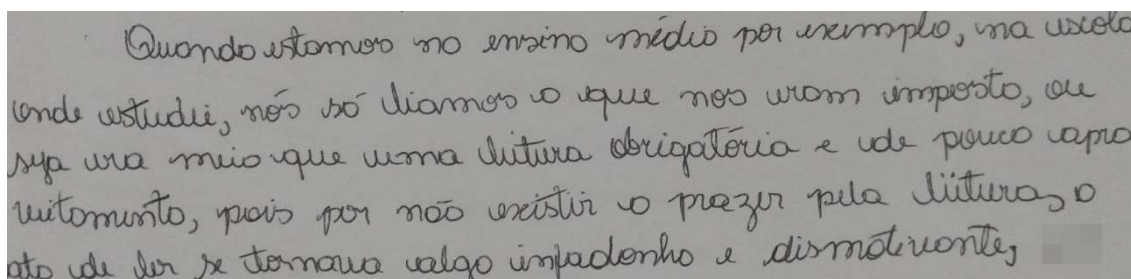
A seguir, estão destacados alguns trechos que revelam as percepções dos acadêmicos sobre a leitura compreendido o processo de transição do ensino médio para o ensino superior.



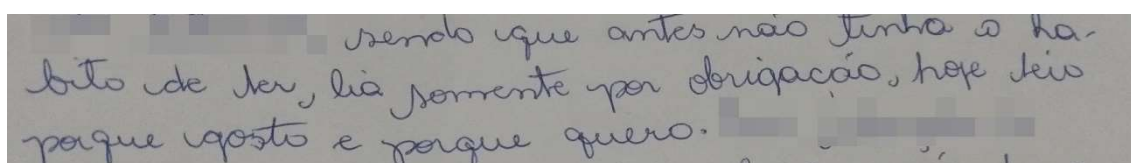
A leitura que realizávamos no Ensino médio era com enfoque na obtenção de nota, não liamos por prazer.



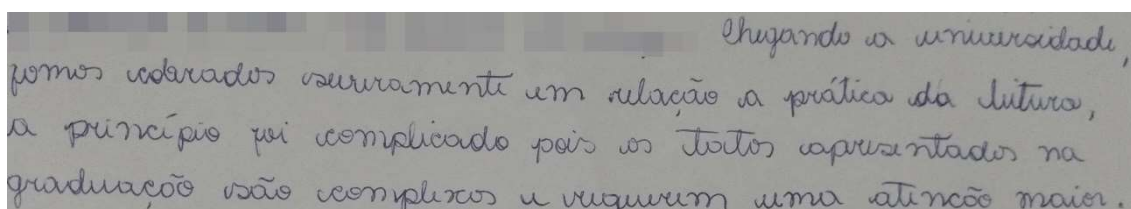
Quando cheguei ao fundamental e ao ensino médio tudo mudou tudo isso, os professores não cobrava de mim e dos meus demais colegas a leitura.



Quando entramos no ensino médio por exemplo, na escola onde estudei, nós só liamos o que nos eram imposto, ou seja era mais que uma leitura obrigatória e de pouco agrado voluntário, pois por não existir o prazer pela leitura, o ato de ler se tornava algo impadinho e desmotivante.



Sendo que antes não tinha o hábito de ler, lia somente por obrigação, hoje leio porque gosto e porque quero.



Chegando a universidade, fomos cobrados severamente em relação a prática da leitura, a princípio foi complicado pois os textos apresentados na graduação são complexos e requerem uma atenção maior.

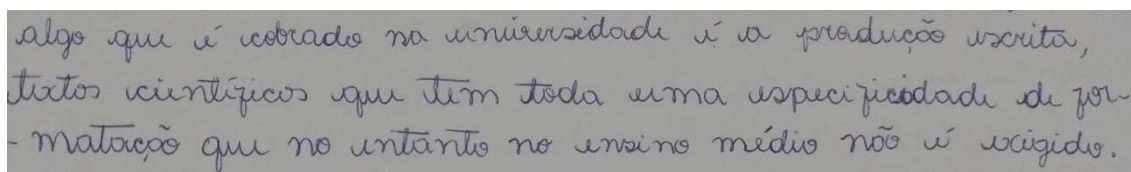
Entre os fragmentos acima, destacamos que a percepção dos acadêmicos enquanto alunos do ensino médio, pautava-se na ideia de que a leitura tinha como consequência maior a obtenção de notas, vista como algo obrigatória, imposta e

não incentivada de forma eficiente. Mencionamos ainda, a observação de determinado acadêmico que descreve a cobrança severa em relação às práticas de leitura, ao se deparar com o contexto da universidade, destacando a complexidade dos textos discutidos ali. Percebe-se aqui, uma clara distinção entre os patamares textuais encontrados em ambas as modalidades de ensino e as dificuldades encontradas inicialmente, em relação à universidade.

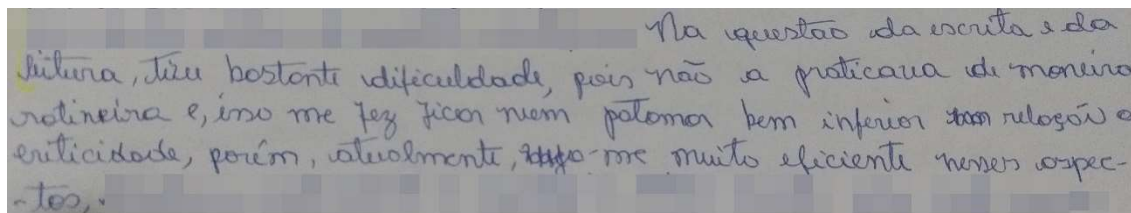
Em seu trabalho investigativo, ARAÚJO & BEZERRA destacam aspectos semelhantes ao encontrados aqui, sobre a percepção de seus alunos em relação às diferenças encontradas entre a didática do ensino médio e a universidade:

Entre a didática do EM e a universidade, eles percebem que “a universidade exige mais raciocínio” (fala individual de um dos alunos com que os outros todos concordaram), o que os força a “interpretar mais sistematicamente”. Também, disse um deles, “a universidade desperta mais o senso crítico, outros caminhos de pesquisa” (ARAÚJO & BEZERRA, 2013, p.26).

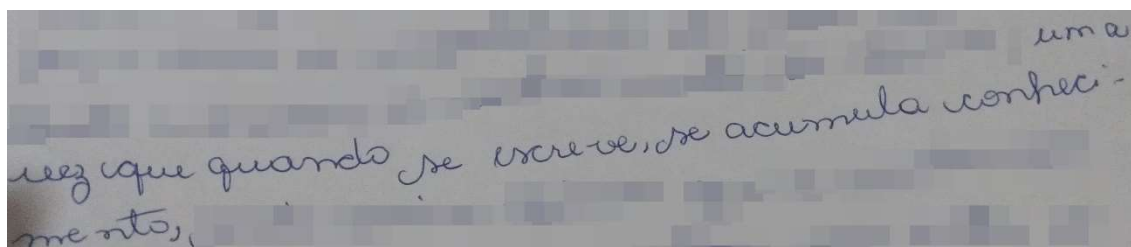
Sobre a escrita e criticidade, os graduandos destacaram alguns pontos, entre os quais apresentados nos fragmentos:



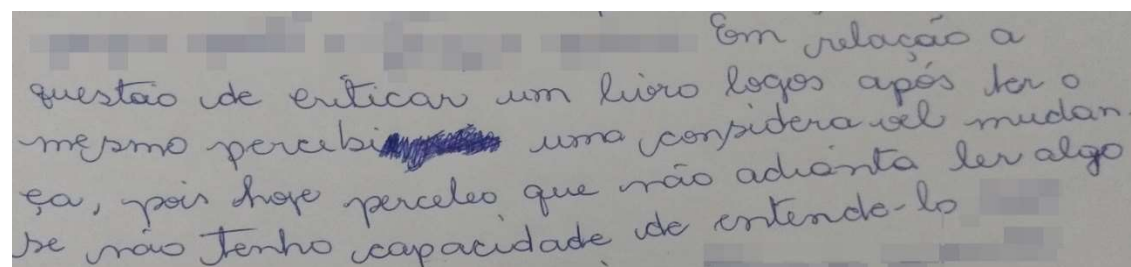
algo que é cobrado na universidade é a produção escrita, textos científicos que tem toda uma especificidade de formatação que no entanto no ensino médio não é exigido.



Na questão da escrita e da leitura, tive bastante dificuldade, pois não a praticava de maneira rotineira e, isso me fez ficar num patamar bem inferior com relação a criticidade, porém, atualmente, isso me muito eficiente nesses aspectos.



vez que quando se escreve, se acumula conhecimentos, uma



Em relação a questão de criticar um livro logo após ler o mesmo percebi uma considerável mudança, pois hoje percebo que não adianta ler algo se não tenho capacidade de entendê-lo

Sobre os aspectos relacionados à escrita, entende-se que os estudantes reconhecem o perfil exigido em relação à produção exigida na universidade, reconhecendo também suas dificuldades e limitações em decorrência da não exigência de características específicas da escrita científica, no ensino médio. É retratado também que leitura, escrita e criticidade se inter-relacionam, uma vez que a ausência de práticas rotineiras relacionadas a estas primeiras, limita a postura crítica individual. Visualiza-se a ideia de que ler é bem mais que compreender palavras, é tomar para si o conteúdo de um texto de forma crítica.

Em uma pesquisa realizada por JUCHUM (2014), a mesma constata que “os alunos reconhecem que há uma diferença entre os textos que escreviam antes do ingresso na universidade e os que lhes são exigidos pelos professores no meio acadêmico”.

A maioria dos estudantes participantes da presente pesquisa, relataram que o processo de transição de ensino médio para a graduação trouxe muitos impactos, sendo em sua maioria, relacionados a problemas na educação básica, onde não deram a devida importância ou não foram estimulados o suficiente para desenvolver hábitos de leitura e posicionarem-se de forma crítica, conseqüentemente, acarretando em carências na escrita. Foi perceptível, através das descrições, as dificuldades encontradas pelos alunos ao se depararem com o ensino superior, principalmente em decorrência do novo patamar de leitura esperado, pelo rigor exigido nas produções, o que não acontecia no ensino médio, e pela estranheza às novas formas de trabalhos científicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Com base nas análises feitas ao longo deste trabalho, percebeu-se que existe um certo despropósito em relação à diversidade textual existente no meio acadêmico, apesar de reconhecidas suas exigências e importância. Sugere-se que a prática docente deve-se voltar ainda mais para a orientação de atividades de produção textual, reforçando a postura do acadêmico como figura essencial do processo, que deve atribuir valor às produções, tanto a nível de ensino básico quanto na universidade.

Diversos estudos já retratam as atividades de letramento como práticas sociais. Nesse sentido, é preciso refletimos sobre as questões que cercam a produção textual acadêmica, reconhecidas as profundas transformações sofridas pela sociedade atual. Essas questões serão norteadas, até certo ponto, pelo conteúdo que o aluno traz da educação básica. Torna-se importante a condução de novos trabalhos que investiguem as práticas de leitura e produção de gêneros acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Camila M; BEZERRA, Benedito G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9 p. 5-37 Maio/Junho. 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEZERRA, Benedito G. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização**. In: XXIII JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO GELNE. Anais... Teresina: UFPI, 2010. p. 138-150.
- BRANSFORD, J. D. (1979). **Human cognition: learning, understanding, and remembering**. Belmont: Wadsworth.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.
- FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- _____. **Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e acadêmica**. Acta Scientiarum: Language and culture. v.32, n.2, 2010.
- JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, 2014.
- LEA, M. R. & STREET, B. V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. UK Studies in Higher Education, 23(2): 157-172,1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- _____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262,

jul./set., 1993.

MORESI, E. **Metodologia de pesquisa**. Série didática, UCB, 2003. 108 p.

NOVAK, J. & GOWIN, D. (1984). **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Editora.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico: Principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior**. II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Mariana-MG, 2010.

SILVA, E. L. DA., & MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed Florianópolis: UFSC, 2005.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ABSTRACT: It is unanimous the importance of readers as individuals capable of recognizing and transforming the reality in which they find themselves. Institutions of education are increasingly including in their practices a diversity of texts. The literacy practices of academic disciplines can be perceived as varied social activities, linked to different communities. The objective of this work was to analyze the perceptions of the students of the 6th period of the course of Letters of the State University of Maranhão - CESJOP, who reported through textual productions their perspectives regarding the changes found in reading, writing and criticality, understood the transition from high school to graduation, taking into account their past and current experiences. In order to construct the discussions, the students used a series of excerpts, where most reported that the transition process from high school to graduation brought many impacts, mainly due to the lack of necessary stimuli to develop reading habits and critical positioning, reflecting in writing. The difficulties encountered in higher education were perceptible through the descriptions, mainly due to the new level of reading expected, the rigor required in the productions, which was not the case in high school, and the strangeness of the new forms of scientific work.

KEYWORDS: Reading. Academic letter. Writing. Reader. Criticality.

CAPÍTULO IX

PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS DE ABORDAGEM LEXICAL E APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS

Tiago da Costa Barros Macedo

PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS DE ABORDAGEM LEXICAL E APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS

Tiago da Costa Barros Macedo

Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Balsas, Maranhão

RESUMO: Este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta didática para o trabalho com produção escrita de gêneros textuais na disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio. Sugere uma articulação entre a prática da leitura como um mecanismo de motivação para a produção textual em língua inglesa. Ancora-se nas teorias linguísticas de *Lexical Approach* (Abordagem Lexical), por meio do ensino-aprendizagem de *collocations* (combinações lexicais), *phrasal verbs* (verbos preposicionados) e ensino de expressões usuais baseado no gênero textual que será trabalhado na escrita, a teoria *Task-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Tarefas), por meio das orientações didáticas para elaboração/reelaboração de produções textuais a partir da leitura e análise de um gênero textual previamente selecionado pelo docente junto com os seus alunos e na Teoria Sociointeracional de Aprendizagem como uma perspectiva de aquisição de segunda língua no trabalho entre professores e alunos. Neste estudo, foi selecionado um *corpus* contendo um exemplo de gênero textual de língua inglesa como elemento motivador para a produção escrita de alunos de ensino médio do gênero artigo de opinião e a partir da aplicação das teorias linguísticas e de aprendizagem, observou-se que é uma alternativa possível e viável para o processo de ensino-aprendizagem de produção escrita em língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Produção Escrita. Ensino Médio. Aprendizagem baseada em Tarefas. Abordagem Lexical.

1. INTRODUÇÃO

A proposta para o ensino de gêneros em língua inglesa é um território rico para várias abordagens, sequências didáticas e articulações possíveis. Este trabalho buscará a contextualização do ensino de gêneros textuais em língua inglesa, com o emprego das teorias linguísticas de *Lexical Approach* (Abordagem Lexical) e *Task Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Tarefas) e da teoria Sociointeracional de Aprendizagem, apresentando uma proposta didática voltada para alunos de ensino médio, por meio do trabalho com o gênero textual noticiário como elemento motivador a fim de desenvolver a produção escrita de um artigo de opinião.

O artigo está dividido da seguinte forma: 1) primeiramente será trabalhado o conceito de gênero textual e o ensino de produção escrita em língua inglesa; 2) o tópico seguinte abordará a articulação possível entre as teorias linguísticas e de aprendizagem citadas anteriormente por meio do trabalho de desenvolvimento de

produção textual escrita em sala de aula; 3) um exemplo do trabalho de produção escrita em língua inglesa a partir da seleção de um *corpus* contendo o gênero textual noticiário como elemento motivador para elaboração de produção textual de um artigo de opinião, de acordo com a articulação dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente; 4) considerações finais, reforçando a importância de se buscar alternativas para o ensino de diferentes habilidades comunicativas da língua inglesa, como a produção escrita, por intermédio de um trabalho integrado com os gêneros textuais.

2. GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

2.1 Gêneros textuais

De acordo com Marcuschi (2007), os gêneros textuais têm uma existência sócio-histórica que permeia a comunicação entre os seres humanos desde quando se predominava uma cultura essencialmente oral, passando pelo momento em que surgiu a escrita alfabética, o desenvolvimento da cultura impressa, a fase da industrialização e o período atual da cultura eletrônica e dos gêneros virtuais. Em cada um destes períodos históricos a quantidade de gêneros só aumentou à medida que a comunicação verbal e escrita foi se diversificando, e se ampliando as possibilidades de interação social ao longo dos tempos.

Vale ressaltar que este autor não só define o conceito de gêneros como também trabalha com o conceito de tipo textual. Para ele, tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela sua natureza linguística de composição agregando estilo, relações lógicas, aspectos lexicais, sintáticos e tempos verbais, são de natureza limitada, caracterizam-se como sequências linguísticas ou modos textuais e podem ser classificados basicamente em cinco tipos, a saber: narração, descrição, argumentação, exposição, injunção (MARCUSCHI, 2008). Quanto ao conceito de gênero, Marcuschi o define da seguinte forma:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 4).

Com base nesta definição, percebe-se que os gêneros textuais têm uma abrangência muito mais ampla que os tipos textuais e que estes, por sua vez, estão

contidos naqueles, explicitando as sequências linguísticas que caracterizam estes gêneros, de forma que mais de um tipo textual pode estar presente em um mesmo gênero. Outro ponto importante que deve ser destacado é a íntima relação que existe entre os gêneros textuais e as práticas sociais. Segundo Bakhtin (1992, p. 302), se os seres humanos não dominassem os gêneros do discurso – entendidos aqui de maneira semelhante ou aproximada com o conceito de gêneros textuais conforme Marcuschi (2008) também o faz – e se eles não existissem, “se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Por causa do seu aspecto sociocomunicativo presente tanto no contexto da oralidade quanto no da escrita, pesquisadores como Dolz & Schneuwly (1998) defendem o ensino de gênero por sequências didáticas nas aulas de línguas, no caso específico deles, no ensino da língua francesa, levando-se em conta o gênero como unidades concretas nas quais se pode realizar a análise e a produção textual. Assim, eles definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Assim, entende-se que o trabalho com os gêneros possibilita oportunidades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas orais ou escritas nas aulas de língua materna, língua inglesa bem como outras línguas estrangeiras. As Orientações Curriculares do Ensino Médio para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006, p. 36) corroboram com este ponto de vista ao apresentar as seguintes orientações:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Para exemplificar o que foi proposto no documento acima, Cristóvão (CRISTÓVÃO et al., 2010) propõe um planejamento de sequências didáticas voltadas para o trabalho com gêneros no ensino de língua inglesa focando as quatro habilidades comunicativas dentro de uma perspectiva sociodiscursiva.

Assim, neste artigo será dada uma ênfase ao trabalho de gêneros textuais, a partir dos conceitos apresentados acima, no ensino de língua inglesa com ênfase na produção textual de um artigo de opinião a partir de um noticiário. Para tanto,

faz-se necessário contextualizar o conceito de produção escrita em língua inglesa adotado neste estudo.

2.2 Produção escrita em língua inglesa

Ao tratar da habilidade comunicativa de produção textual escrita nas aulas de língua inglesa, Ur (2012) a caracteriza da seguinte maneira: 1) ela é permanente; 2) densa, pois, exige mais tempo e esforço por parte do escritor em elaborar um texto escrito do que produzir um enunciado oral; 3) é assíncrona e não é dependente de um determinado período de tempo, o que mais uma vez a diferencia da fala que é produzida e recebida simultaneamente; 4) o público-alvo ao qual a produção textual é direcionada não está fisicamente presente; 5) é produzida lentamente, principalmente quando se compara a escrita com as demais habilidades comunicativas; 6) ela normalmente é aprendida e sistematicamente ensinada na escola e confere status àqueles que têm o domínio desta habilidade; 7) usa formas padronizadas da língua relacionadas ao registro formal e informal.

Por sua vez, Oliveira (2015) apresenta duas concepções sobre o ensino da escrita em sala de aula, isto é, a escrita como produto e como processo. Na primeira concepção, valoriza-se mais a forma do que o conteúdo, o professor trabalha uma concepção de análise de modelos de textos e o ensino sobre conceitos importantes a respeito de um parágrafo, tais como tópico frasal, orações-suporte e a própria estrutura dos parágrafos que constituem os mais diversos gêneros textuais. Por outro lado, a concepção escrita como processo, ao qual o referido autor defende, pressupõe uma série de etapas que devem ser seguidas até a elaboração do texto final tais como geração de ideias sobre um tema, elaboração de esqueleto, redação da primeira versão, revisão da primeira versão, redação da segunda versão, revisão desta segunda versão etc. Um texto pode passar por várias versões e revisões até que ele seja concluído, como o próprio autor exemplifica a seguir:

A ideia do processo de escrita se aplica à produção de qualquer gênero textual, incluindo-se aí textos ficcionais, como contos e romances, e textos acadêmicos, como dissertações e teses. Por exemplo, antes de iniciar a redação deste livro, elaborei o sumário, ou seja, o esqueleto, e, à medida que redigia os capítulos, realizei diversas mudanças: alterei a ordem de alguns capítulos; alterei uma ou outra seção vislumbrada inicialmente, até chegar a esta versão que você está lendo; modifiquei até mesmo o título do livro. Sempre elaboro o esqueleto dos textos que escrevo e acredito que é importante ajudar os alunos a se acostumarem com essa prática (OLIVEIRA, 2015, p. 154).

Levando-se em conta que a proposta deste estudo é a integração entre a produção escrita dentro de uma pedagogia de trabalho didático com os gêneros textuais, recorre-se a Hylland (2007) que propõe algumas características importantes do trabalho com a produção escrita dentro desta perspectiva, a saber: 1) a escrita é uma atividade social; 2) aprender a escrever é uma atividade voltada

a necessidades dos estudantes; 3) aprender a escrever requer resultados e expectativas explícitas; 4) aprender a escrever é uma atividade social; 5) aprender a escrever envolve aprender a usar a língua.

Com base nas características sobre a produção escrita expostas acima, adota-se, neste estudo, os seguintes pressupostos sobre esta habilidade comunicativa: a atividade escrita é social, envolve o aprendizado do uso da língua inglesa, é uma habilidade trabalhada dentro de um contexto de ensino-aprendizagem na escola, deve ser entendida como um processo e pode ser trabalhada dentro de uma perspectiva da pedagogia dos gêneros textuais. A partir destas considerações, serão estudadas brevemente a seguir as teorias linguísticas de *Task Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Tarefas), *Lexical Approach* (Abordagem Lexical) e a Teoria Sociointeracional de Aprendizagem a fim de que essas perspectivas sejam articuladas entre si com a proposta de produção textual que será apresentada neste estudo.

3. UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 Teoria Sociocultural de Aprendizagem

A proposta teórica de ensino-aprendizagem de língua estrangeira adotada por este estudo é a teoria Sociocultural de Aprendizagem. Esta perspectiva, de certa forma, está em consonância com os PCN de Ensino Fundamental (1998) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), já que no primeiro documento as referências a esta teoria de ensino-aprendizagem aparecem de forma clara, enquanto que no segundo documento tal teoria parece estar mais relacionada ao ensino de língua materna, e ambos os documentos são radicalmente opostos a uma perspectiva tradicional do ensino de língua estrangeira (como a que é proposta no método de gramática e tradução dentro de uma perspectiva behaviorista de aprendizagem) em que o professor é o transmissor do conhecimento e os alunos recebem este conhecimento passivamente, em um processo de estímulo e resposta, no qual o professor dá um reforço positivo ou negativo aos alunos, que respondem corretamente ou de forma errada a estes estímulos.

Por outro lado, a teoria sociocultural de aprendizagem pressupõe que a aprendizagem se dá pelo processo de mediação, no qual o professor se apresenta como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, contribuindo no processo de desenvolvimento e maturidade deles no domínio da língua estrangeira. Além deste procedimento, denominado de mediação do especialista, existem outros, tais como mediação por pares, nos quais os próprios colegas de aula que tenham mais facilidade no domínio da língua estrangeira podem ajudar àqueles que tenham mais dificuldade por meio de um trabalho colaborativo, e a automeiação, que é caracterizado, por exemplo, pelo

desenvolvimento de uma criança afetada pela comunidade em que ela vive, de forma que o seu pensamento é basicamente uma fala interior (PAIVA, 2014).

Outros conceitos caros a esta teoria de aprendizagem e que são importantes para este estudo são o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e andaime. O primeiro conceito é definido por Vygotsky, principal expoente desta teoria de aprendizagem, da seguinte forma:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Já o conceito de andaime é definido como “o processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência” (WOOD, BRUNER E ROSS, 1976, p. 90).

Por meio da apresentação destes conceitos, entende-se que no ensino de produção textual de língua inglesa em sala de aula no ensino médio, o professor, ou mesmo colegas com maior facilidade na aquisição da língua inglesa, podem contribuir significativamente para que outros alunos possam aprimorar a habilidade comunicativa de produção textual, auxiliando-os com explicações, sugestões e exemplos no processo de elaboração e revisão do texto escrito, pois, talvez se eles não tivessem acompanhamento, não poderiam executar esta tarefa.

3.2 Aprendizagem Baseada em Tarefas e Abordagem Lexical

As abordagens linguísticas da Aprendizagem Baseada em Tarefas, também chamada de Abordagem Baseada em Tarefas (em inglês, *Task-Based Learning*) segundo Oliveira (2014), e a Abordagem Lexical emergiram numa época em que os métodos comunicativos para o ensino de línguas estrangeiras estavam em alta. Além deste ponto em comum, ambas as teorias criticam o procedimento PPP (Present – Practice – Production), que caracterizava o ensino tradicional da língua estrangeira, na qual pontos gramaticais eram apresentados aos alunos pelo professor em uma perspectiva de transmissão de conhecimento, após a apresentação e explicação destes tópicos gramaticais, os alunos deveriam praticar o estudo destas estruturas por meio de exercícios ou *drills* e, uma vez internalizadas tais estruturas, eles deveriam ser capazes de utilizá-las, ou em outras palavras, produzi-las.

Entretanto, apesar das semelhanças, as duas abordagens têm muitos pontos diferentes entre si como se pode observar na tabela abaixo, elaborada com base em Oliveira (2014):

Tabela 1 – Breve comparação entre as teorias Aprendizagem Baseada em Tarefas (TBL) e Abordagem Lexical (Lexical Approach) com base em Oliveira (2014)

Aprendizagem Baseada em Tarefas	Abordagem Lexical
Foco na tarefa i.e. o uso linguístico focado na linguagem para solucionar problemas, resolver enigmas, compartilhar experiências ou compará-las (ELLIS, 2004; WILLIS, 1996).	Foco no léxico, ou seja, o ensino de um léxico gramaticalizado, em que o primeiro assume um papel de protagonismo na produção de sentidos e a gramática tem um papel secundário ou de coadjuvante do léxico nesta produção.
Estratégia <i>deep-end</i> , isto é, “o professor designa uma tarefa para os alunos realizarem usando os conhecimentos linguísticos e comunicacionais que eles já possuem” (OLIVEIRA, 2014, p. 166).	Paradigma OHE (observe – hipotetize – experimente), o que implica um trabalho pedagógico no qual os alunos devem ser expostos a uma quantidade elevada de <i>input</i> , isto é, “língua que o aprendiz ouve ou recebe e com a qual aprende (RICHARDS e SCHMIDT, 2010, p. 295) obtido por meio do ensino das habilidades receptivas, a leitura (<i>reading</i>) e compreensão oral (<i>listening</i>).
As tarefas têm uma proposta pragmática, ou seja, o uso da língua em contexto e visam o desenvolvimento da fluência dos estudantes.	Prefere-se o trabalho com exercícios e o papel do contexto (elementos internos do próprio texto) no estudo e aprendizagem dos itens lexicais.
O aluno deve utilizar a língua a partir dos conhecimentos prévios que ele tem a respeito da língua e não ser orientado a usar determinadas estruturas gramaticais e vocabulário.	As pesquisas da linguística de <i>corpus</i> de textos orais ou escritos representam fontes de dados importantes para os conteúdos que serão trabalhados em língua estrangeira dentro desta abordagem.
Em geral, as tarefas nesta abordagem estão estruturadas em pré-tarefa (introduzido por meio de um texto falado ou escrito), o ciclo da tarefa (a realização da tarefa propriamente dita em que o professor atua como um mediador) e o foco na língua (trabalho com a precisão, ou seja, elementos gramaticais, fonológicos e lexicais que trouxeram dificuldade aos alunos) (WILLIS, 1996).	O aluno deve aprender o maior número de palavras possíveis, estudando os exemplos de combinações lexicais ou coocorrências (<i>collocations</i>), blocos de palavras (<i>multi-words chunks</i>) como palavras sintagmáticas (<i>bus stop, by the way</i>), expressões congeladas ou fixas (<i>What I’m trying to say is, That’s beside the point</i>), expressões idiomáticas (<i>rain cats and dogs, over the moon</i>) e phrasal verbs (<i>look forward to, to break up with</i>) (LEWIS, 2002).

Com base nas características das duas abordagens resumidamente elencadas acima, entende-se que, a princípio, parece ser inviável a articulação teórico-metodológica entre elas, conforme está sendo proposto neste estudo, referente ao trabalho de produção textual com os gêneros textuais em língua inglesa para alunos do ensino médio.

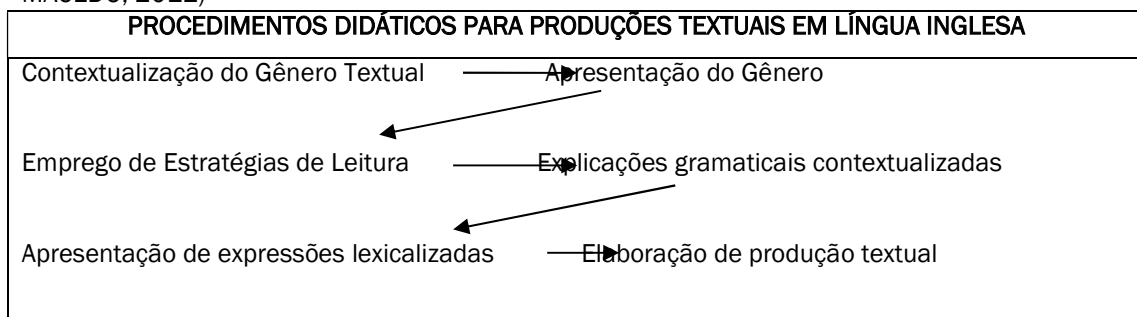
Porém, ao discorrer sobre a chamada “era do pós-método”, Oliveira (2014) recorre a Kumaravadivelu (2008), um dos defensores de tal perspectiva, que indica a existência de diversos mitos associados aos métodos de ensino de língua estrangeira, tal como a ideia de que exista um método que seja o melhor de todos e aplicável em todos os contextos sociais e que garanta o aprendizado deste idioma por parte dos aprendizes de uma língua estrangeira. Posteriormente, Oliveira (2014) critica o “pressuposto simplista” de que um determinado método de ensino é seguido sistemática e plenamente pelos professores de línguas

estrangeiras como se todos eles fossem sujeitos assujeitados que não tivessem autonomia ou vontade própria para se apropriar dos métodos e não alterá-los conforme sua realidade imediata.

Adiante, este autor menciona o surgimento do método eclético, “no qual o professor adota técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados sem se comprometer teoricamente com nenhum deles” (OLIVEIRA, 2014, p. 197). Por sua vez, Celani (2009) chama atenção para o fato de que não existe um método perfeito e que cabe ao professor entender por que, para que, como e o que ensinar, bem como conhecer princípios de ensino e aprendizagem e ser capaz de fazer adequações no contexto em que ele atua como docente.

Assim, na proposta a ser apresentada e aplicada no ensino de produção textual, serão considerados os seguintes procedimentos:

Quadro 1: Procedimentos didáticos para produções textuais em língua inglesa (baseado em MACEDO, 2011)



No quadro acima, apresenta-se uma sistematização de procedimentos didáticos para o trabalho com produções textuais em língua inglesa, buscando uma integração entre o ensino de produção textual em inglês e os gêneros textuais, as teorias linguísticas de Aprendizagem Baseada em Tarefas e Abordagem Lexical, tendo a teoria Sociocultural de Aprendizagem como sustentação para que este trabalho possa ser efetivado nas aulas de língua inglesa no ensino médio. É importante ressaltar a inclusão do procedimento “emprego de estratégias de leitura”, que se refere ao trabalho de compreensão dos sentidos apresentados no gênero analisado além de ser uma forma de expor os alunos ao uso da língua por meio do trabalho com uma habilidade receptiva, isto é, a compreensão escrita (*reading*). Outro detalhe importante a respeito destes procedimentos, é que, dependendo da proposta de produção textual, a ordem de alguns deles pode ser alterada de acordo com o planejamento do professor.

A seguir, será trabalhada uma proposta didática de elaboração de produção textual de um artigo de opinião voltado para alunos do ensino médio, a partir da apresentação e análise do gênero noticiário.

4. PROPOSTA DIDÁTICA

O noticiário escolhido como texto motivador, ou pré-tarefa, para a produção escrita do gênero textual artigo de opinião foi originalmente publicado no site da Organização das Nações Unidas e, posteriormente, adaptado para formulação de uma das questões de múltipla escolha de língua inglesa na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2013 e que tem como temáticas principais um incêndio ocorrido em um presídio em Honduras que resultou na morte de centenas de detentos e a superlotação dos presídios nos vários países da América Latina. Segue o texto conforme foi trabalhado na prova do ENEM:

After prison blaze kills hundreds in Honduras, UN warns on overcrowding

15 February 2012

A United Nations human rights official today called on Latin American countries to tackle the problem of prison overcrowding in the wake of an overnight fire at a jail in Honduras that killed hundreds of inmates. More than 300 prisoners are reported to have died in the blaze at the prison, located north of the capital, Tegucigalpa, with dozens of others still missing and presumed dead. Antonio Maldonado, human rights adviser for the UN system in Honduras, told UN Radio today that overcrowding may have contributed to the death toll. "But we have to wait until a thorough investigation is conducted so we can reach a precise cause," he said. "But of course there is a problem of overcrowding in the prison system, not only in this country, but also in many other prisons in Latin America."

Fonte: www.un.org. Acesso em: 22 fev. 2012 (adaptado). Retirado da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM 2013.

Seguindo as orientações didáticas propostas no Quadro 1, inicialmente, o professor pode contextualizar o gênero textual noticiário, isto é, interagir com os alunos a respeito de sua forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papel do interlocutor e o contexto situacional deste noticiário (MARCUSCHI, 2008).

A partir daí, o professor e seus alunos devem refletir sobre essas características do gênero noticiário presentes neste fragmento, levando-se em conta algumas adaptações pelas quais este texto passou para a sua utilização na prova do ENEM. Ao trabalhar estratégias de leitura, tais como identificação de palavras cognatas, *skimming* (leitura geral, mais ampla do texto) e *scanning* (leitura mais detalhada e específica do texto), os alunos perceberão que este texto: 1) segue a forma estrutural de um texto jornalístico sujeito a diagramações de acordo com o suporte textual (revista, jornal, site da internet) ao qual ele está veiculado; 2) o propósito comunicativo é de informar aos leitores a respeito de um incêndio ocorrido em um presídio em Honduras, o conteúdo, que fala de mais de trezentos detentos que morreram por causa do incêndio ocorrido em Tegucigalpa, capital de Honduras e da preocupação de um conselheiro de direitos humanos das Nações Unidas com o problema da superlotação dos presídios latino-americanos; 3) o meio de transmissão, que seria inicialmente o endereço eletrônico da página oficial da

ONU e posteriormente a própria prova do ENEM; 4) o papel do interlocutor, que é levado a se questionar e refletir sobre o tratamento desumano de detentos nos vários presídios latino-americanos (já que o ENEM trabalha numa perspectiva de defesa dos direitos humanos); 5) o contexto situacional, que está associado aos alertas e orientações da ONU sobre as condições precárias dos detentos de vários presídios da América Latina às autoridades responsáveis por este segmento.

Logo depois, o professor pode apresentar uma proposta de produção textual de artigo opinião em língua inglesa com a seguinte temática: *What are the causes of the overcrowding in most Brazilian prisons?* (Quais são as causas da superlotação na maioria dos presídios brasileiros?). A proposta seria apresentada como um modelo de tarefa, já que o propósito é que os alunos sejam capazes de detectar as possíveis causas deste problema social e, podem também sugerir possíveis soluções para resolver este problema. O professor poderá trazer textos complementares sobre este tema, de preferência textos escritos em língua inglesa que tratem da crise e ineficácia do sistema prisional no Brasil, promover discussões por meio da divisão da turma em pequenos grupos, nos quais os alunos dialogarão entre si, trocando ideias, relatando notícias a respeito do tema, concordando ou discordando e o professor deve acompanhá-los, problematizando e contextualizando o tema com os diferentes grupos de alunos na sala.

Depois dessa etapa de discussão e contextualização do tema, é importante que o professor faça algumas considerações sobre o que caracteriza, em geral, um artigo de opinião, podendo apresentar um ou mais exemplos de artigos relacionados à temática proposta na tarefa dada aos alunos. É importante também que o professor trabalhe expressões lexicais usuais em língua inglesa – levando-se em conta que os exemplos citados a seguir são apresentados por Martinez (2000), que propõe a aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva da Abordagem Lexical – quando alguém faz suposições, análises e apresenta o seu ponto de vista sobre um determinado assunto, tais como: *on the surface it seems that* (aparentemente parece), *if you dig deeper into the matter* (se você se aprofundar nesta questão), *if you think about it* (se você analisar), *taking into account that* (levando em consideração), *on the one hand... on the other hand* (por um lado... por outro lado), *from a purely (scientific, social) point of view* (do ponto de vista puramente científico, social), *based on experience* (por experiência), *I imagine* (imagino que), *what it could be is* (o que poderia ser é), *I think* (eu acho que), *it's hard to say, but* (é difícil dizer, mas), dentre tantas outras expressões possíveis de serem empregadas em um artigo de opinião.

O professor pode ainda trabalhar ou reforçar, dependendo do planejamento de trabalho e da ementa da disciplina para o ano, alguns tópicos gramaticais relevantes para a elaboração desta produção textual, tais como o *second conditional (if clause/ would, could, or might main clause)*, pois espera-se que os alunos proponham soluções hipotéticas para o problema da superlotação em presídios, já que, na prática, tais ações ainda não foram realizadas ou então foram mal implementadas, e o uso de conectivos utilizados para dar justificativas

como *because* (porque), *because of* (por causa de), *since* (já que), *due to* (devido a), entre outros que podem ser utilizados com esta finalidade.

A partir daí, os alunos deverão produzir a primeira versão do artigo de opinião e trazer para a aula, porém não deverão entregá-la, pois eles devem estar atentos a algumas dicas que o professor apresentará a respeito da edição de suas produções textuais, eliminando alguns termos incoerentes, acrescentando ou esclarecendo alguns detalhes nos seus artigos e fazendo outras correções relevantes. Por fim, após a segunda ou terceira elaboração e revisão textual, de acordo com a avaliação do professor acerca do andamento da tarefa, os alunos deverão entregar a versão definitiva para correção. Vale notar que essas etapas descritas anteriormente seriam uma articulação entre os procedimentos do TBL de foco na língua e a realização da tarefa com o emprego e utilização dos blocos de linguagem da língua inglesa apresentados pela Abordagem Lexical, fazendo alguns ajustes e alterações dentro das orientações sistêmicas de cada uma destas abordagens, em que o professor atua como mediador neste processo, adotando um método eclético para o ensino de produção textual que possa contribuir no desenvolvimento desta habilidade para os seus alunos de ensino médio.

5. CONCLUSÃO

Este estudo mostrou que existe a possibilidade de articular e fazer ajustes em alguns dos pressupostos teórico-metodológicos das teorias linguísticas Abordagem Lexical e Aprendizagem Baseada em tarefas com a teoria Sociocultural de Aprendizagem no desenvolvimento da habilidade comunicativa de produção textual de gêneros textuais do ensino médio. Ainda que não existam receitas prontas no ensino de língua inglesa e que não haja nenhum método perfeito, entende-se que é possível trabalhar alternativas que forneçam caminhos ou “andaimes” os quais motivem os alunos do ensino médio a terem um maior engajamento com a língua inglesa de tal forma que eles possam, mesmo ao finalizar seus estudos nesta etapa de ensino, dedicar-se ao desenvolvimento no estudo da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M. M (1895-1975). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Vol 1 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª a 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, M. A. Não há uma receita no ensino de língua estrangeira. *Revista Nova Escola*. Edição 222. São Paulo: Abril, 2009.

CRISTÓVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Pour un enseignement de l'oral.** Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français).

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching.** Xangai: Oxford University Press, 1991.

ENEM 2013 – Exame Nacional do Ensino Médio. Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acessado em: 04 de maio de 2017.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 16. p.148–164 (2007).

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching from Method to Postmethod.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice.** Boston: Thomson/Heinle, 2002.

MACEDO, T. **A relevância do ensino de gêneros textuais em língua inglesa no ensino superior: uma chave para o desenvolvimento da produção textual.** Monografia (Especialização em Docência Universitária). Centro Universitário Adventista de São Paulo Campus Engenheiro Coelho. Engenheiro Coelho, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, R. **Como dizer tudo em inglês: fale a coisa certa em qualquer situação.** 40ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. Input. In: **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.** 4th edition. London: Pearson, 2010.

UR, P. **A Course in English Language teaching.** 2nd edition. Cambridge University Press, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** COLE, M et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning.** Harlow, U.K.: Longman Addison-Wesley, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

ABSTRACT: This study focuses on presenting a teaching proposal to work with textual genre writing in English classes at High School. It suggests an articulation between the practices of reading as a tool for motivation to the English writing. It is based on the language theories Lexical Approach, through the teaching and learning process of collocations, phrasal verbs and teaching of usual expressions based on the textual genre which will be worked on writing, Task-Based Learning, through the teaching guidelines to drafting/redrafting of compositions previously chosen by the teacher along with his/her students and the Socio Interactionist Learning Theory as a perspective for second language acquisition in the students and teachers' work. In this study, a corpus was chosen containing an example of an English textual genre as a hook to the High School students writing of an article of opinion. From the application of these linguistic and learning theories, it was observed that is a possible and viable alternative to the teaching and learning process of English writing.

Key words: Textual genres. Writing. High School. Task-Based Learning. Lexical Approach.

CAPÍTULO X

UMA SÃO LUÍS DE EXCLUSÕES: UM OLHAR SOBRE OS MARGINALIZADOS NO ROMANCE VENCIDOS E DEGENERADOS

**Paloma Veras Pereira
José Dino Costa Cavalcante**

UMA SÃO LUÍS DE EXCLUSÕES: UM OLHAR SOBRE OS MARGINALIZADOS NO ROMANCE VENCIDOS E DEGENERADOS

Paloma Veras Pereira

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

José Dino Costa Cavalcante

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

RESUMO: O presente artigo, com base no romance *Vencidos e Degenerados* (1915), do escritor José do Nascimento Moraes, expõe um olhar acerca do cotidiano dos excluídos em uma São Luís perpassada pelo decaimento social. Para tanto, discorreremos acerca de dois eixos analíticos: a abolição da escravidão dos negros e mulatos e o posterior lugar e discursos em torno deles, bem como os embates em relação ao desenvolvimento das letras fomentado pela arraia miúda – intelectuais que, devido à posição que ocupam no seio social e à falta de investimentos para permanecer no torrão natal – veem-se cerceados quanto ao ofício de escrever e divulgar suas ideias. É importante ressaltar que a narrativa insere-se no período de revivência intelectual idealizado pelo grupo dos Novos Atenienses, o qual se destacou pelo desejo de reavivar o mito da Atenas Brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Excluídos. Novos Atenienses. Literatura. Sociedade.

1. INTRODUÇÃO

Nascido sob um panorama inglorio e de decadência da São Luís do início do século XX, o romance *Vencidos e Degenerados* (1915), do escritor e jornalista José do Nascimento Moraes, traz a lume um enredo em que a maioria dos personagens – os excluídos – convive em um espaço marcado pelo atraso social e pela falta de perspectiva, embora tenham vivenciado um breve momento de expectativas de mudança no quadro social após a oficialização da liberdade através da Lei Áurea. Nesse sentido, tendo por princípio a simbólica data de 13 de maio de 1888, um dos aspectos mais emblemáticos da obra concerne à descrição, sob um ponto de vista negativo, dos modos de vida dos negros e mulatos escravizados assim que ocorreu esse fato, bem como a dificuldade de convivência entre eles e os que detinham o poder econômico e o capital cultural prestigiado socialmente.

Na cidade vencida construída por Nascimento Moraes, a intelectualidade produzida pelos menos abastados da sociedade é perpassada pelo cerceamento e pelas dificuldades de produção, difusão e circulação, isso porque, criticando acerbamente a estrutura decrépita e a falta de investimento real para ocasionar a mudança e, sobretudo, apontando os velhos estigmas e preconceitos, os que se propunham a refletir e repensar o quadro social vigente não encontravam meios para operar as transformações necessárias.

Diante desse cenário, é relevante mencionarmos que o teor ácido da obra apresenta uma intrínseca relação e diálogo com uma série de produções – literárias, jornalísticas, historiográficas – que configuraram o arcabouço das letras no período de transição entre os séculos XIX e XX ao apresentar como um dos principais temas o discurso da decadência experimentado e arraigado no imaginário social da época. Esse discurso, que figura como um marco na memória do Maranhão, desenvolveu-se por meio de várias esferas, a exemplo da falta de base sólida na economia, das difíceis relações e condições de trabalho, da segregação étnica e ainda da dificuldade encontrada para o florescimento literário.

No que concerne ao último aspecto, ao longo da Primeira República, o grupo autodenominado Os Novos Atenienses surge e firma-se no seio social como uma geração de pensadores cujo intuito era reatar e manter a aliança de uma tradição de intelectualidade e destaque construída em torno daqueles que fizeram parte da chamada Atenas Brasileira. Cabe pontuarmos que, perpassados por atravessamentos sócio-históricos díspares, essas duas gerações encontram como ponto de congruência o paradoxo entre a opulência e o decaimento, pois enquanto os Atenienses desenvolveram-se durante a Idade de Ouro do Maranhão – em plena efervescência de projetos desenvolvimentistas para o estado – os seus sucessores viram essas bases serem derrubadas e o franco declínio acontecer.

Nascimento Moraes, partícipe da juventude combativa e reflexiva dos Novos Atenienses, apresenta na obra *Vencidos e Degenerados* a dificuldade para se viver em um local eivado de mazelas no plano moral, material e intelectual. Nessa ótica, o romance possibilita-nos vislumbrar um diálogo entre literatura e sociedade, visto que, para elaboração do estético, há, conforme Candido (2006), uma relação com os elementos externos – os fatores sociais – os quais não devem ser vistos como causa ou significado do fazer literário, mas sim como constituintes que corroboram em sua arquitetura.

Dessa forma, é objetivo deste estudo analisar o cotidiano dos excluídos na narrativa de *Vencidos e Degenerados*, considerando para essa categoria alguns personagens – Andreza, Zé Catraia, João da Moda e Domingos Daniel Aranha – que simbolizam os ex-cativos e seus desdobramentos na sociedade pós-abolição. Da mesma maneira, pretendemos expor como ocorria o desenvolvimento da atividade intelectual difundida por aqueles – João Olivier, Cláudio Olivier e Carlos Bento Pereira – cuja voz não alcançava ressoar no bojo social.

2. O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS DA LITERATURA, DA HISTÓRIA E DA SOCIEDADE: RELAÇÕES ENTRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E LITERÁRIAS

No escopo dos estudos literários, muitas são as indagações e os questionamentos acerca de como proceder para compreender a arte literária e seus desdobramentos. As tradicionais perspectivas da crítica e mesmo das teorias que fundamentam a(s) análise(s) da literatura, não raro, levam-nos a refletir sobre perguntas corriqueiras, como o que tomamos por base quando o objeto é ficcional?

ou ainda qual a concepção de literatura para o analista?

Nesse sentido, Compagnon (2010, p. 25) afirma que “[...] todo discurso sobre a literatura, todo estudo literário está sujeito, na base, a algumas grandes questões, isto é, a um exame de seus pressupostos relativamente a um pequeno número de noções fundamentais”. Estas dizem respeito àquilo que o autor chama de elementos indispensáveis para que haja literatura, dentre os quais estão a literariedade, a intenção, a representação e a recepção, que, respectivamente, concernem à literatura per se, ao autor, ao mundo e ao leitor. Diante disso, Compagnon reitera que a análise da literatura deve ser perpassada pelo olhar teórico-científico, não com base no que chama de senso comum.

Ainda assim, é necessário sabermos que “Em matéria de crítica literária [...] todas as palavras que conduzem a categoria são armadilhas” (COMPAGNON, 2010, p.24), isto porque, muitas vezes, uma visada teórica surge como antípoda aos pressupostos já estabelecidos por outra. Caso clássico e emblemático, nesse panorama, refere-se a quando pomos em pauta se a literatura é um campo em si, ou seja, concerne aos fatores da linguagem e da estética ou se a arte literária mantém uma indissolúvel ligação com o mundo, isto é, se a referencialidade pode ser vista como um teor constitutivo e explicativo da literatura. A respeito dessa discussão, Candido (2006) aponta para um quadro que perdurou por anos nos estudos literários:

De fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão. (CANDIDO, 2006, p.13).

A partir de quais pressupostos, então, podemos refletir sobre esse ponto? A literatura, conforme a proposta de Jakobson e outros teóricos, a exemplo de Barthes, é autorreferencial/autotélica ou, com base no tradicional conceito de mimêsis, seria uma imitação/representação da natureza? Compagnon (2010), percorrendo sobre o cerne das referidas questões aponta que Roman Jakobson, distinguindo seis funções linguísticas (cujos centros são o emissor, a mensagem, o destinatário, o contexto e o contato), afirmou que a função poética, prevalecendo sobre a referencial, está diretamente relacionada à literatura, já que a mensagem seria seu ponto nevrálgico. Por sua vez, o autor cita que a mimêsis, a partir da Poética de Aristóteles, “é o termo mais geral e corrente sob o qual se conceberam as relações entre a literatura e a realidade” (COMPAGNON, 2010, p. 97), constituindo-se como o marco sobre o qual repousa o ideário de verossimilhança em relação ao sentido natural (eikos, o possível), à cultura (doxa, a opinião) e, sobretudo, à “representação de ações humanas pela linguagem.” (Idem, Ibidem, p. 104).

Após percorrer uma vasta discussão, Compagnon assinala que seria

infrutífero pensar nas duas dimensões teóricas apresentadas de forma estanque, não dialógica. Por isso, pontua que “[...] o fato de a literatura falar da literatura não impede que ela fale também do mundo”. (COMPAGNON, 2010, p.126). Na mesma perspectiva, sob o ponto de vista contemporâneo, Candido corrobora ao afirmar que:

[...] a integridade da obra [...] só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. (CANDIDO, 2006, p.13-14).

Diante deste cabedal, realizar um estudo cujo objeto é um texto literário pressupõe, em um primeiro olhar, traçar passos analíticos em um caminho constituído pelo ficcional, sendo este, convencionalmente, dito como desvincilhado de um compromisso com a realidade objetiva, imediata. Não obstante, embora haja certo consenso sobre esse ponto de vista simplista, é preciso observarmos a literatura enquanto campo do simbólico e “um produto cultural” (FACINA, 2004, p. 10) e, portanto, permeada pelas práticas sociais marcadas pelos distintos e complexos conflitos e vivências que perpassam os partícipes da sociedade. Desse modo, pensar a relação entre o literário, o histórico e o social diz respeito ao modo como uma obra “reflete uma ideologia, uma sensibilidade de uma época” (COMPAGNON, 2010, p. 203). Convém assinalar que

[...] a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações, os pensamentos, as práticas, as inquietações, as expectativas, as esperanças, os sonhos e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. A literatura [...] é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos, de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir... Enquanto tal é registro e leitura, interpretação, do que existe e proposição do que pode existir, e aponta a historicidade das experiências de invenção e construção de uma sociedade com todo seu aparato mental e simbólico. (BORGES, 2010, p. 98).

Sendo assim, a literatura, enquanto lugar de produção e efeitos de sentidos, é uma “linguagem carregada de significados” (POUND, 2013, p. 35), da qual emerge, às vezes, uma tênue e importante relação com os aspectos da vida em sociedade. Portanto, o texto ficcional é tido como lugar de inscrição dos conflitos históricos, do atravessamento do ideológico, da manifestação da memória coletiva que perpassa o fio das eras, constantemente ressignificado pelas (re)configurações das práticas sociais e discursivas plasmadas em forma de arte, a qual

[...] depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2006, p. 30).

Observamos que “a necessidade histórico-social” e fatores oriundos da linguagem estão acoplados às formas do fazer literário. Nessa atmosfera, a dimensão histórico-social desempenha dado papel na constituição do sentido da arte literária e isso é relevante para notarmos que a linha intermediadora entre literatura e sociedade é tênue, visto que o texto ficcional, ora de forma nítida, ora de maneira turva, apresenta os fatores de ordem social como fundamentais na construção estética.

No que concerne ao diálogo entre a literatura e a história, Hanciau (2001) destaca os ideários que por muito tempo perduraram sobre aquilo que se dizia acerca dos dois campos e, principalmente, as linhas delineadas para opor o que remetia ao literário e aos traços próprios da história. Para a autora, a História – enquanto ramo do saber dotado de cientificidade – simbolizava, prioritariamente, “narração de fatos notáveis, ocorridos na sociedade, defendia a adequação de seu discurso à evidência dos fatos” (HANCIAU, 2001, p. 1); por sua vez, a literatura – o ficcional – “identifica-se com fingimento, simulação, invenção de coisas imaginadas” (Idem, *Ibidem*, p. 1). É perceptível, diante dessas afirmações, que a base para o distanciamento (calcado em estereótipos) entre essas formas narrativas está no compromisso com a verdade dos fatos narrados, pois ao passo que a História apresenta saberes oriundos de fontes documentais, das pesquisas sobre os acontecimentos, a literatura, embora dotada de verossimilhança, não possui o mesmo rigor formal, é aberta quanto à necessidade da “evidência dos fatos”.

Essa perspectiva estanca a respeito da literatura e da história, segundo Hanciau (2001), remodelou-se no final do século XX, quando as fronteiras entre as duas formas narrativas foram questionadas, “no que se denomina crise da consciência histórica”. As discussões erigidas, a partir desse momento, tiveram como alicerce a concepção de que tanto a narrativa histórica quanto a literária surgem como “discursos que respondem às indagações dos homens sobre o mundo, em todas as épocas. Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o mundo como texto.” (PESAVENTO, 2003, p. 32).

Além disso, a visão que oferece uma proximidade entre os supracitados campos relaciona-se ao próprio trato com as formas de pensar e como elas manifestam-se pela (e na) linguagem. A história, assim como a literatura, é discursivizada através de sistemas de signos, os quais são terrenos de estratégias narrativas, de mecanismos de seleção e descrição dos fatos a partir de pontos de vista e óticas singulares. Indubitavelmente, esse entrelugar, no que tange às maneiras de narrar, expõe que “[...] a relação entre a História e a Literatura se

resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (PESAVENTO, 2004, p.80).

Perante este intrínseco diálogo, outros dois fatores são relevantes: a ideia de representação contida no âmbito literário e historiográfico e a perspectiva de analisar os escritores como indivíduos que são (também) constituídos pelas redes ideológicas que os permeiam. Sobre a representação, com base na perspectiva de Roger Chartier em *A história cultural*, Pesavento (2003) destaca que “tanto a História quanto a literatura são discursos distintos que almejam [...] representar inquietações e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história”. (PESAVENTO, 2003, p.81), isso porque a representação é uma forma de substituição, ou seja, torna presente uma ausência através de símbolos, da construção intertextual acerca do passado, dos personagens (no caso literário) que sugerem, tomam o lugar do outro, pondo-se no seu lugar. Acrescentamos a essa concepção que

A sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente da escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida. Porque falam das coisas para além da moral e das normas, para além do confessável, por exemplo. (PESAVENTO, 2003, p. 82-83).

Nessa conjuntura, dá-nos a indagar o que estaria por trás desse processo criador/criativo que faz com que um escritor, pelas metáforas, pelas alegorias, pelo representar, apresente traços e personagens que encaminham nosso olhar para os aspectos sociais (re)modelados em suas obras. Facina (2004), citando os pressupostos de Lucien Goldmann em *Sociologia do romance*, afirma que este crítico considera as criações literárias como não sendo elaboradas por um indivíduo isolado, pois as visões de mundo postas por ele “são compartilhadas e também referidas a grupos sociais mais amplos e, nesse sentido, são coletivas” (FACINA, 2004, p.32). Diante disso, o sujeito criador seria “o coletivo”, já que sua expressão artística estaria imbuída da “consciência empírica de um grupo ou classe social, captando as ‘estruturas significativas’.” (Idem, *Ibidem*, p. 33). A isso se endossa:

[...] os escritores são produtores de sua época e de sua sociedade. Desse modo, mesmo o artista mais consagrado, considerado alguém dotado de um talento especial que o destaca dos outros seres humanos, é sempre um indivíduo de carne e osso, sujeito aos condicionamentos que seu pertencimento de classe, sua origem étnica, seu gênero e o processo histórico do qual é parte lhe impõem. Sua capacidade criativa se desenvolve num campo de possibilidades que limita a sua liberdade de escolha. Nessa perspectiva, faz pouco sentido afirmar coisas do tipo “tal escritor estava à frente de seu tempo”, pois, ainda que não seja compreendida ou admirada em sua época e só venha a ser consagrada

posteriormente, toda criação literária é um produto histórico, produzido numa sociedade específica, por um indivíduo inserido nela por meio de múltiplos pertencimentos. (FACINA, 2004, p. 9-10).

Indo ao encontro desses preceitos e considerando que “é através da linguagem que o escritor se apropria do mundo e inventa sua própria realidade” (FACINA, 2004, p. 8), é que faz sentido, para nós, observar as obras literárias enquanto frutos dos paradigmas e tensões das épocas nas quais são elaboradas, havendo, também, resquícios aparentes ou opacos das memórias históricas e sociais que estiveram na confluência de suas produções. Sendo assim, toda essa discussão é um solo profícuo para pensarmos o porquê de um debruçar sobre os acontecimentos históricos que marcaram no tempo e no espaço o surgimento de cada criação literária.

3. EUFORIA E DESILUSÃO: A CHEGADA DA ABOLIÇÃO E AS IMPLICAÇÕES PARA OS EX-ESCRAVOS

A literatura maranhense a partir da segunda metade do século XIX, estendendo-se às décadas iniciais do século XX, destacou-se, entre outros fatores, pela vertente engajada de seus autores quanto à abordagem da escravidão no Brasil. Surgiu, em meio a esse cenário, uma série de produções literárias apresentando como viés recorrente a abordagem da figura do escravizado perpassando desde o trajeto por ele realizado – a vinda massacrante dos africanos para o Brasil –, até seu sucumbir mediante a opressão imposta nessa terra e o desejo de alcançar a liberdade que lhes foi subtraída.

Assim, os intelectuais – como Maria Firmina dos Reis, Celso Magalhães e Nascimento Moraes – propiciaram um espaço em que fosse possível refletirmos sobre nossa formação cultural, de modo que compreendêssemos a construção do passado e as imbricações dele para as discussões que movem as relações culturais, étnicas e de poder que nos circundam. É dessa forma que vemos a literatura como um valioso meio para representação dos conflitos sociais, econômicos e culturais da sociedade. É nessa perspectiva que faz sentido pensar que “entender a literatura significa, então, entender todo o processo social do qual ela faz parte”. (EAGLETON, 2011, p.19).

Nascimento Moraes ao apresentar *Vencidos e Degenerados*, em 1915, cria no imaginário do leitor, por meio do enredo do romance, o emaranhado de sensações vividas no dia 13 de maio de 1888: a euforia, a esperança, a expectativa de chegar a hora do ponto final na escravidão de negros e alguns mestiços no Brasil. Assim, diante de auspícios de um novo resplandecer, a narrativa inicia em uma morada na Rua São Pantaleão, onde abolicionistas aguardam a notícia, para logo após, saírem em passeata pelo fim da escravidão – uma ruptura com uma prática que legaria discussões que se estenderiam ao longo da trajetória histórica do Brasil.

Às oito horas da manhã do dia 13 de maio de 1888 a residência de José Maria Maranhense, na Rua São Pantaleão, uma meia-morada de bons cômodos regurgitava de gente.

Os que lá se achavam naquela gloriosa manhã eram pessoas de diversas classes sociais, desde o funcionário público e o homem das letras até artistas, operários livres, não faltando vagabundos e desclassificados. (MORAES, 2000, p. 27).

Nessa ocasião, o que se põe em relevo é a importância do término da exploração do homem pelo homem. A intelectualidade e o debate, nesse princípio, mostram que uma cidade de mudanças é construída por aqueles que lutam em prol da erradicação das disparidades sociais, não pondo de lado, naturalmente, as pessoas “de diversas classes sociais”, as quais simbolizam o envolvimento de todos em uma tentativa de trazer novos contornos à sociedade, nesse caso, a cidade de São Luís.

Destacam-se, nesse momento da narrativa, os personagens José Maria Maranhense e João Olivier – dois mestiços politizados que encabeçam, na obra, o movimento abolicionista, e, após a notícia da abolição, continuarão sendo atuantes quanto ao embate às vicissitudes de sua terra natal. Os dois, quando receberam o telegrama foram assim retratados:

Maranhense não se tinha em si de alegria: a todos abraçava, atabalhoadamente, derramando uma verbosidade sem fim. Olivier, ufano, chega à janela e fala ao povo que se apertava na **rua estreita**. Nesta ocasião rebenta um grupo de abolicionistas, companheiros de Maranhense, rompendo violentamente na rua estreita. Levantou-se novo aranzel: novos discursos, novos abraços, José Maria não se contém: lança-se, por sua vez, à janela, e saúda os seus irmãos de luta. Vitor Castelo responde, inflamado, feroso, sacudindo o chapéu ao ar, num estrondoso viva à Isabel! (MORAES, 2000, p.35, grifo nosso).

Essa “rua estreita” que vibra diante de uma conquista aguardada, em nossa concepção, representa a cidade em que todos os sonhos cabiam, lugar da esperança comum aos segregados, cujas expectativas eram tamanhas que o espaço tornou-se limitado para as projeções feitas por uma sociedade marcada pelo atraso e desigualdade – uma cidade vencida.

Os protagonistas da abolição – os escravos – também ocupavam seu reduto na cidade nesse momento e, igualmente, vibravam. Eles são postos, inicialmente, em um momento de frenesi: “Pelas ruas cruzavam-se grupos e grupos de escravos, a gritar, loucos de satisfação; outros berravam obscenidades que iam bater nas janelas dos escravocratas: insultos soezes, ofensas terríveis, contra a família dos ex-senhores” (MORAES, 2000, p.35).

Essa “loucura” externava a voz que, por anos, foi abafada. Imediatamente após a ratificação da Lei Áurea, mesmo sem saber qual seria o caminho e/ou a nova trajetória que percorreriam, os escravos reagiram de modo faiscante à sua condição de livres, de sujeitos cujas amarras literais deixaram de tolher sua existência, limitada a uma visão braçal, de instrumento para a formação de riqueza de outrem. Dessa forma:

Momentos depois de proclamada a Lei, começou a divulgar-se a notícia de que uma escrava ao passar pela Rua dos Afogados, dera uma bofetada numa senhora que estava à janela. Esta senhora passara por amarga decepção: viu saírem, portas afora, sem um adeus, desvairados pela comoção da notícia, todos os seus escravos. Diziam os que a conheciam que era uma mulher má, sedenta de cruéis castigos, e que se apontava, distinta, pela impiedade de sua cólera, pelo arrebatamento do gênio irascível e impensados ações.

[...]

E em muitas casas se passaram cenas deprimentes e tristes: escravos dando a expansão à raiva e ao ódio cometeram desatinos de toda a espécie, quebrando móveis e louças, e mais objetos que se lhes deparavam, e **deixaram, a blasfemar, o teto onde tão desgraçados dias viveram**, atirando ferinos e brutos improperios que se iam quebrar, como garrafas e vidros, nas rótulas, nas portas, e na alma aniquilada dos infelizes ricaços de ontem, que se viram em grande parte, pobres de um momento. (MORAES, 2000, p.36-37).

É visível que a quebra das algemas da escravidão abalou a ordem social, para a qual “pertencer à primeira sociedade era possuir, pelo mesmo, duas ou três cabeças de negros” (MORAES, 2000, p.37). Essa simbologia do poderio dos escravocratas foi rompida, não obstante, novas práticas serão fomentadas e, os recém-libertos passarão por uma resignificação. Nesse sentido, não mais a escravidão será, na obra, o parâmetro para desigualdade social, mas sim outros fatores, tão segregadores quanto.

Ademais, ao passo que alguns ex-escravos estavam nas ruas da Praia Grande, outros comemoravam no bairro do Desterro, distante de uma comemoração comedida. Eles eram aqueles que se revigoraram ao sentirem-se livres do aprisionamento que os cerceavam. Nesse sentido, o fragmento a seguir corrobora com essa visão:

Discutiam [os negros], praguejavam, gesticulavam e ninguém se entendia. Ouíam-se destacados, perdidos, na medonha e intensa algazarra, nomes de crudelíssimos senhores de escravos, de feitores sangrentos e para logo se nomeavam alguns mansos e delicados. (MORAES, 2000, p.38-39).

A expectativa, nesse momento inicial da obra, pode ser resumida com o que afirma João Olivier:

[...] O grande acontecimento de ontem, que ainda hoje se festeja, que se festejará sempre, por causa de sua alta importância político-social, este acontecimento me veio encher de esperanças no peito. A liberdade dos negros vem contribuir para o desenvolvimento desta terra infeliz, e dar-lhes novas formas, novos elementos, novos aspectos... Esta fidalguia barata virá caindo aos poucos e o princípio de confraternidade virá acabar com estas supostas e falsas superioridades do ser, que tem sido um dos mais vis preconceitos da nossa existência política. (MORAES, 2000, p.67, grifos nossos).

Esse “grande acontecimento” foi, para os ex-cativos e para aqueles que buscavam a liberdade deles, sinônimo de motor da transformação social de São

Luís. Nos dias que se sucederam a esse fato, o que ficou aos olhos dos escravos foi a sensação de que todos viveriam a igualdade conclamada.

Não obstante, o tempo e o espaço foram implacáveis na construção do novo cotidiano, pois, à medida que houve a institucionalização do término da escravidão, pensava-se que haveria uma reconfiguração quanto ao espaço ocupado pelos ex-escravos na sociedade. Esse lugar, proposto na obra, não foi de centralidade, de inclusão, mas sim de margeamento. Esperava-se que a abrangência dos direitos sociais e políticos amparassem efetivamente a todos, assim como toda cidade passasse por uma efusiva renovação.

A respeito disso, observamos mais uma vez alusões a fatos históricos como sinônimos de novos contornos para a cidade de São Luís: a Lei Áurea e a Proclamação da República. Protagonizando uma discussão sobre esses marcos históricos estão os personagens João Olivier – jornalista e guarda-livros e Carlos Bento Pereira, um professor “considerado um dos maiores políglotas, uma das mais vastas ilustrações de que se honrava o Maranhão, nesse tempo.” (MORAES, 2000, p.74). No diálogo entre esses homens das letras, no tocante à inserção educacional e cultural dos que um dia foram escravos, bem como ao progresso esperado, observamos o que figura como uma síntese e acentuada crítica ao desamparo a que estes foram relegados:

Quando se proclamou a liberdade dos escravos eu tinha a alma cheia de esperanças. Estava até certo ponto convencido de que nos bastaria dar um passo para atingirmos certo ponto convencido de que nos bastaria dar um passo para atingirmos certo grau de prosperidade e começarmos a ser felizes. A Proclamação da República ainda mais esperanças me trouxe. Avigoraram-se-me as crenças e cheguei a sonhar com um Maranhão intelectualmente e moralmente livre, a ascender como um deus!

[...]

[Mas] Só se poderia dar semelhante transformação [na sociedade] se os ex-escravos e seus filhos depressa aprendessem a ler e a escrever e muito cedo percebessem que coisa é essa que se chama direito político. -Mas é que não abriram escolas ao povo, não procuraram matar o analfabetismo, não foram verdadeiros republicanos os que se apossaram do poder... (MORAES, 2000, p.76-77).

De acordo com essa citação, os ex-escravos não tiveram direitos sociais básicos assegurados e, esse fato, que pode parecer uma falta inconcebível a qualquer partícipe social, faz-nos rememorar uma segregação histórica incorrida não só em São Luís, mas também em todo Brasil dessa época. Assim, o julgo pelas condições de vida e o não acesso a direitos essenciais são dois fatores que caracterizam as ruínas constituintes de São Luís no final do século XIX e início do século XX.

Nessa ótica, os braços que foram o sustentáculo econômico dessa sociedade durante um significativo lapso temporal foram, maciçamente, encontrando novos postos de trabalhos – maneiras com as quais puderam encaixar-se em um solo segregador. A exemplo disso, observemos o caminhar de João Olivier em um dia comum nas ruas de São Luís:

[...] Ele foi caminhando pela Rua do Trapiche abaixo. [...]. E foi seguindo até a esquina da rua com o beco que vai ter à Rampa Campos Melo. Aí parou, apoiando-se com o chapéu, que a mão direita segurava, e metendo a esquerda no bolso da calça lançou o olhar observador em derredor: bem defronte, na calçada oposta, **uma mulata velha vendia doces a caixeiros e populares** que passavam; mais adiante **uma preta vendia comida feita, arroz-de-toucinho e feijão** a duzentos réis o prato. (MORAES, 2000, p.58, grifos nossos).

Esse cotidiano laboral em São Luís, além do exposto, é representado em múltiplas vertentes, visto que o narrador apresenta-nos as relações dos personagens com o trabalho em três perspectivas: aqueles que trabalham por necessidade – os promissores, consoante a obra, os que desenvolvem suas funções a fim de manter as aparências sociais – pessoas que, vivendo em situações precárias, esmeram-se para apresentar o contrário e, os que trabalham por vaidade – os descendentes da elite local, oriundos das tradicionais famílias do Estado.

Os dois últimos grupos assinalados contribuíram para a manutenção do desvirtuamento moral de São Luís, pois, ao passo que o trabalho era visto como um potencial distintivo entre as classes e não um parâmetro para a mudança social, notamos que a importância dada às pessoas não era concebida a partir de sua franqueza de espírito ou envolvimento com as preocupações de índole política ou com questões do trato social. Assim, segundo o romance, se não há mudança no interior do pensar humano, não poderia haver a aurora de uma nova civilização, pois enquanto ricos viviam na opulência, os pobres ilustravam como a desigualdade social era o fator preponderante em sua existência. Schwarz (1990) corrobora com tal perspectiva ao afirmar que:

Forma literária e relação social injusta respondem uma à outra com rigor, de sorte que o exame de um polo implica na fixação de dimensões do outro. A discriminação histórica da matéria tratada é um requisito, no caso, da apreciação crítica. (SCHWARZ, 1990, p. 83).

Os ex-escravos, não se destacando em quaisquer cargos de influência, são, consoante Lukács (2010), personagens problemáticos na cadeia do romance, pois realizam uma peregrinação, uma jornada inglória a partir das múltiplas tensões que passaram as transformações por eles sofridas. Assim:

O processo segundo o qual foi concebida a forma interna do romance é a peregrinação do indivíduo problemático rumo a si mesmo, o caminho desde o opaco cativo na realidade simplesmente existente, em si heterogênea e vazia de sentido para o indivíduo, rumo ao claro autoconhecimento. (LUKÁCS, 2000, p. 82).

Ressaltamos ainda que o sentido da exclusão no romance não se restringe àqueles que, aos olhos da sociedade, são repletos de vícios ou apenas não detinham o capital econômico, já que alguns personagens que detinham o saber e a intelectualidade também sofriam com a dificuldade de meios para produzir e

difundir seus escritos. Nesse arcabouço, destacamos três personagens da narrativa: João Olivier, Cláudio Olivier e Carlos Bento Pereira, os quais se encarregam de tecer ácidas críticas à situação do marasmo configurador da cidade e, no caso de Cláudio, há a tentativa de trazer a São Luís um novo sopro de atividades literárias e jornalísticas.

Percorrendo uma trajetória de destaque, de embate e saída da terra natal em busca de meios para sustentar a família, João Olivier – “um mestiço que com dificuldade se colocara na imprensa e se fizera guarda-livros” (MORAES, 2000, p.28) –, atuou, primeiramente, como destacado abolicionista, um jornalista de estrela maior, que compunha a linha de frente nos debates acerca dos males da escravidão e sobre o contexto de crise e decadência de sua cidade.

O espírito combativo de Olivier perdurou por muito tempo e, como não se dava valor ao seu ofício e não fazia parte do grupo político “de posição do período” – ao qual tecia ásperas críticas –, acabou ficando sem fonte de renda e sendo largamente perseguido e silenciado.

Ao lado de João Olivier, sempre esteve o professor Carlos Bento Pereira – um homem cujas ideias são descritas como “superiores” e exemplo de lucidez quanto à situação de depauperamento do estado e também quanto ao discernimento do que faltava para o quadro social mudar: vontade política, falta de inclusão e investimento na educação, bem como modificação no modelo econômico vigente e postos de trabalho que abarcassem igualmente a todos. Nesse sentido, o grande feito do personagem concerne à escrita do Panfleto (síntese social e política) sobre a situação do Maranhão, que estava em um malogrado processo de decadência.

Outro intelectual da obra que sofreu inúmeros percalços em sua trajetória letrada, concerne a Cláudio Olivier – filho adotivo de João Olivier – que passou a ser a base para o sustento de sua família. O jovem, inconformado com a letargia literária de São Luís, consolida, com um grupo de amigos, o Grêmio Gonçalves Dias, bem como é um dos principais entusiastas para a fundação do jornal O Campeão. Como essa proposta foi elaborada por um rapaz que mal concluía os estudos e outros de quem “não se tinha conhecimento ou notabilidade social”, houve grande incredulidade sobre o potencial do grupo, opinião que não abalou os objetivos traçados:

Os gremistas fecharam os ouvidos ao falar mal e continuaram a secundar esforços. Saiu o segundo número, o terceiro, o quarto. Os jornais da terra que não souberam estimular os náveis intelectuais que, com tanto ardor, se entregavam às pugnas das letras, tiveram que envergonhar-se com os elogios que chegavam da imprensa de outros Estados, os quais eram propositadamente transcritos pelo Campeão. (MORAES, 2000, p. 107).

Não obstante, além da falta de recursos próprios para manter a unidade do grupo, houve um enfrentamento aos jovens intelectuais. Isso porque, inconformados com a evidência dos vencidos da terra, os que simbolizam o outro lado do escopo social, trouxeram a lume o Clube Odorico Mendes e o jornal O Triunfo não só para fazer frente a O Campeão, mas principalmente para evitar que

uma “imprensa menor” desse destaque à arraia miúda da sociedade.

- Vejam o futuro que há de vir por aí! Amanhã os filhos do desembargador Brito serão criados de um Cláudio Olivier, de um Plácido Monteiro, que naturalmente virão ocupar nesta sociedade as mais elevadas e honrosas posições!... [...] Era preciso reagir. (MORAES, 2000, p. 108, grifos nossos).

O futuro que “estaria por vir” foi cerceado, o Grêmio Gonçalves Dias e o jornal O Campeão foram dissolvidos, seus integrantes – que em sua maioria dependiam de mesadas e empregos conseguidos por outrem – foram aos poucos abandonando o ideal de renovação literária, os debates e as escritas de artigos de cunho político-social. Cláudio Olivier, aconselhado por seu pai biológico Daniel Aranha, deixa São Luís e encontra no Amazonas um reduto em que pôde exercer aquilo que não conseguia em seu berço – um espaço que lhe possibilitasse difundir suas ideias sem que elas fossem julgadas por quem as escreve, mas sim pelo que apresentam.

Dessa forma, “quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a construir uma estrutura peculiar” (CANDIDO, 2006, p.14). No caso em estudo, a peculiaridade conferida a *Vencidos e Degenerados* diz respeito ao fato dos escravos, depois de um período extenso, continuarem em uma posição inferior no seio social. A liberdade oficial não corroborou com a ruptura da desigualdade, já que a mudança, dentro do romance, não pôde ser feita de “baixo para cima”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o enredo de *Vencidos e Degenerados* e a dimensão histórica proposta em seu bojo, observamos que o fim da escravidão foi acompanhado da manutenção da desigualdade entre os indivíduos. Assim, após as algemas literais serem passado para os negros e mestiços que foram escravizados, as novas correntes postas relacionaram-se à posição por eles ocupada diante da simbologia do poder econômico construído no final do século XIX e início do XX em São Luís.

Dessa forma, os ex-escravos têm como face constante o viver de vencidos, aqueles que buscaram meios, inglórios aos olhos dos outros, para sobreviver na São Luís apresentada no enredo. Nessa conjuntura notamos que o romance mantém relações essenciais com o fator social, que “se não explica a essência do fenômeno artístico, ajuda a compreender a formação e o destino das obras; e, neste sentido, a própria criação”. (CANDIDO, 2006, p.49).

Ressaltamos, pois, que São Luís, no enredo abordado, é uma cidade marcada pela desigualdade social, exclusão e segregação, principalmente dos antigos cativos. É de uma fina ironia uma das últimas passagens da obra que, indo “da Rua da Cruz até à Praça João Lisboa” mostra a comemoração acerca do 15 de

novembro no Teatro São Luís. Nessa ocasião havia espaço apenas para os representantes da elite ludovicense. Nesse sentido, aqueles que apareceram em uma figura central no início da narrativa – os negros e pobres – eram apenas expectadores de uma cidade em que “o primeiro que foi recebido com pancadaria da banda de música foi o governador do Estado, e [...] o Dr. Álvares Rodrigues, com sua excelentíssima esposa, filha do coronel pacato e dinheirudo”. (MORAES, 2000, p.278).

Nesse sentido, podemos notar que a construção dos ex-escravos em *Vencidos e Degenerados* traz a lume uma ampla descrição a respeito dos habitantes de São Luís, de modo a deixar visível como o estatuto de classes, acentuado após o término da escravidão, era uma expressão fundamental para as representações formuladas para cada partícipe social. Esse teor dá ênfase ao perfil da cidade de São Luís, a qual requeria uma política que abrangesse o desejo da população de haver melhorias nas condições de vida, o alcance da tão esperada mudança a partir do dia 13 de maio de 1888.

REFERÊNCIAS

BORGES, Valdeci Rezende. **História e Literatura: Algumas Considerações**. In: Revista de Teoria da História. Ano 1, número 3, junho/2010. Disponível em: https://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf. Acesso em: 15/06/2017.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 9 ed. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária** Tradução: Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

HANCIAU, Nubia Jacques. **Confluências entre os discursos histórico e ficcional**. Disponível em: hanciau.net/arquivos/CADERNOSLITERARIOS2001-

CONFLUENCIAS...pdf. Acesso em: 05/06/2017.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. 34. ed. São Paulo: Duas cidades, 2000.

NASCIMENTO MORAES, José do. **Vencidos e Degenerados**. 4ª ed. São Luís: Centro Cultural Nascimento Moraes, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Mundo Como Texto**: leituras da História e da Literatura. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, número 14, set. 2003. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30220/pdf. Acesso em: 05/06/2017.

_____. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POUND, Erza. **ABC da literatura**. Tradução de José Paulo Paes e Augusto de Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1990.

ABSTRACT: The present article, based on the novel *Vencidos e Degenerados* (1915), of the writer José do Nascimento Moraes, shows us a point of view of the daily activities of the excluded ones in a São Luís passed by social decay. For that, we discuss about two analytical views: the abolition of the slavery of the black and mixed people and the following place and discusses about them, also the conflicts in relation to the development of the letters fomented by the small group – intellectuals who, because of the position that they occupied in the society and the lack of investments to stay in the motherland – have seen themselves privated in relation to the profession of writing and spread their ideas. It's important to say that the narrative is placed in the period of the intellectual reborn idealized by the group of the *Novos Atenienses*, which were highlighted by the desire of revive the myth of the *Atenas Brasileira*.

KEYWORDS: Excluded people. *Novos Atenienses*. Literature and society.

Sobre os autores

Allyne Marie Molina Moreira Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza; Mestranda em Direito no Centro Universitário 7 de Setembro.

Ana Paula de Moraes Campos Teixeira Coordenadora e Professora da Faculdade de Administração do Instituto Cuiabá de Ensino e Cultura (ICEC) e Instituto de Ensino Superior de Mato Grosso (IESMT). Graduada em Administração Com Habilitação em Comercio Exterior. Mestrado em Administração e Liderança. Mestranda em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária. Pós-Graduada Gestão em Negócio. paulacampos.adm@hotmail.com

Angeli Rose do Nascimento Pós-doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ) com investigação sobre Literatura digital, currículo e formação de professores; tutora em EAD, cursos de Pedagogia (UNIRIO/CEDERJ), principalmente, nas disciplinas LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR; PORTUGUÊS INSTRUMENTAL; AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO; e ORIENTADORA DE TCCs; Doutora em Letras; Mestra em Educação, PUC-Rio, com pesquisa principal em formação de leitores(jovens) na contemporaneidade; especialista em literatura brasileira e jornalismo cultural, UERJ; graduada em Letras(UERJ).Além disso, possuo formação em terapeuta social, psicologia transpessoal (CIT/UNIPAZ-RJ) e de facilitadora holística (UNIPAZ-RJ)em Educação para a Paz. Professora convidada para diversas bancas examinadoras; parecerista de diversos periódicos acadêmicos (*ad hoc*) e e-books de instituições privadas de ES no Brasil; integra os grupos de pesquisa como colaboradora GEPEAD e NEPAA, ambos da UNIRIO. Contista e poeta, além de contadora de histórias. Autora de 2 e-books pela ATENA EDITORA, 2017, sobre formação de leitores na contemporaneidade e jornalismo cultural; e de um infanto-juvenil pela editora CIDAELA: BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA DE UMA MULHER PANCADA,2017. Premiada com certificação de Comendadora do PREMIO SOCIAL DE EXCELÊNCIA E QUALIDADE em EDUCAÇÃO DA BRASLÍDER,2017, SP. Secretária adjunta da ADOPEAD-RJ/Ssind-ANDES, eleita p/biênio 2017-2019. 23capitu33@gmail.com

Artur Angelo Ramos Lamenha É doutorando em Administração de empresas y Comércio Internacional pela UNEX (2013); Mestre em Gestão Pública (2010), especialista em Psicologia Organizacional (2015); especialista em Economia (2012); especialista em Contabilidade e Controladoria (1998) e graduado em Ciências Contábeis (1995). Atualmente é Professor da UFAL (FEAC) nos cursos de graduação em ciências contábeis e administração, e do Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC nos cursos de especialização das áreas de Administração, Administração Pública e Ciências Contábeis. Tem trabalhos publicados em livros e artigos científicos publicados pela Revista Olhares Plurais. Recebeu prêmio do Conselho Regional de Contabilidade por participação no 20º Congresso Brasileiro de Contabilidade. É componente da Academia Alagoana de Contabilidade empossado na cátedra 21, E-mail: artur.lamenha@gmail.com.

Benedito Albuquerque da Silva Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis – FAC – Departamento de Ciências Contábeis. Graduado em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário de Várzea Grande-UNIVAG; Mestre em Ciências Contábeis e Atuariais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP;Doutor em Contabilidade pela Universidade Nacional de Rosário – Argentina; Doutorando em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária pela Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande – MS. E-mail para contato: ba.silva@terra.com.br

Bradlei Ricardo Moretti Professor da Universidade Regional de Blumenau Auditor Independente. Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau - FURB; Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau – FURB E-mail: morettibrm@hotmail.com

Carlos Alberto Oliveira Brito Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana; Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Bahia; Especialização em Consultoria Industrial pela SUDENE/UFPA; Mestrado em Contabilidade pela Faculdade Visconde de Cairu. E-mail para contato: caobrito@uol.com.br

Caroline do Carmo Adorno Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Feira de Santana; E-mail para contato: adornocaroline@gmail.com

César Medeiros Cupertino, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, Santa Catarina. Possui graduação em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1992), mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (2003), mestrado em Economia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), doutorado em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutorado em Administração pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor em cursos de graduação e pós-graduação, tendo atuado em diversas instituições de ensino de Santa Catarina, entre elas: UFSC, UDESC/ESAG, SOCIESC/FGV, SENAC/SC e UNIVALI. Entre as disciplinas lecionadas destacam-se as seguintes: Administração Financeira, Mercado de Capitais, Matemática Financeira, Métodos Matemáticos e Estatísticos, Contabilidade de Custos, Auditoria Contábil e Perícia Contábil. É palestrante convidado de eventos científicos e de formação profissional, como o Curso de Formação de Peritos em Contabilidade da Polícia Federal. Possui artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, com ênfase em accrual anomaly, earnings quality, earnings management, valuation, sonegação fiscal, auditoria e perícia contábil

Denis Dall’Asta Graduado em Ciências Contábeis pela Fundação de Ciências e Letras de Cascavel (1984), Especialista em Contabilidade Gerencial pela Universidade Estadual de Maringá (1991) e Auditoria pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1993), Mestre (2000) e Doutor (2006) em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Mestrado em

Contabilidade e Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Membro do Conselho Editorial da Revista Ciências Sociais em Perspectiva. Líder do Grupo de Pesquisa em Contabilidade e Finanças. E-mail: denis.asta@unioeste.br

Diego Messias Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2009); Especialista em Controle da Gestão Pública pela Universidade Federal da Santa Catarina (2016) e especialista em Contabilidade Pública e Responsabilidade Fiscal pelo Centro Universitário Internacional (2012); Mestre em Contabilidade pela UNIOESTE. Participante do Grupo de Pesquisa em Contabilidade Financeira e Finanças do Mestrado em Contabilidade (UNIOESTE). E-mail: diegomessias.1986@gmail.com

Gabriel Ramos Lamenha É bacharel em ciências contábeis pela SEUNE, com trabalhos acadêmicos publicados pela Revista Olhares Plurais. Tem experiência com escrituração fiscal e trabalhista, relatórios gerenciais e análise das demonstrações financeiras. Recebeu prêmio do Conselho Regional de Contabilidade por participação no 20º Congresso Brasileiro de Contabilidade, E-mail: lamenha20@hotmail.com.

Herivelton Antônio Schuster Professor da Universidade da Região de Chapecó - Unochapecó, Faculdade Mater Dei e Instituto Federal do Paraná – IFPR. Graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade Mater Dei; Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: herivelton_schuster@hotmail.com

Ivone Junges (Economista, Doutora em Engenharia de Produção e Sistemas/UFSC, Professora no Curso de Administração/UNISUL – E-mail: ivone.junges@unisul.br)

Jeanne Marguerite Molina Moreira Professor da Universidade Federal do Ceará; Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Mestre em Controladoria pela Universidade de São Paulo (USP); E-mail para contato: jeannemoreira@hotmail.com

Jerry Adriani Johann Graduado em Engenharia Agrícola pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1997); Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela UFPR - Universidade Federal do Paraná (1998); Mestre em Engenharia Agrícola pela UNIOESTE (2001) Doutorado em Engenharia Agrícola pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (2011). Atua na graduação em Engenharia Agrícola e na pós-graduação no mestrado/doutorado em Engenharia Agrícola e no mestrado em Administração e Contabilidade. Vice-líder do grupo de pesquisa de Geoestatística Aplicada (GGEA) (1998-Atual) e Grupo de Pesquisa de Otimização de Sistemas Agroindustriais do Oeste do Paraná (GROSAP) da

UNIOESTE (1997-Atual), e Grupo de Estudos em Geoprocessamento (GEO) da UNICAMP/SP (2000-Atual). E-mail: jerry.johann@hotmail.com

João Vinicius Santos Correia de Melo É pós graduando em Administração e Contabilidade Pública pela IPOG (2016); Possui graduação em Ciências Contábeis pela Seune (2015). Contém Artigo completo publicado na revista Olhares Plurais; Tem resumos publicados em anais de congressos e fez apresentações de trabalhos em simpósios e congressos, Recebeu prêmio do Conselho Regional de Contabilidade de Alagoas pela aprovação do Comitê Científico do 20º Congresso Brasileiro de Contabilidade dos dois trabalhos de sua autoria. Atualmente é diretor administrativo e contador da Torquato & Melo Assessoria Contábil e Empresarial e é Controlador Geral da Prefeitura Municipal de Anadia. E-mail: jvscm93@hotmail.com

Keizi Sacon Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó); Chapecó, Santa Catarina.

Leidyane Kássia Brandão Carneiro Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Ceará (UFC); E-mail para contato: leidyane_kassia_@hotmail.com

Luiz Ivan dos Santos Silva Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Faculdade Anísio Teixeira; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade Gerencial *lato sensu* da Universidade Estadual de Feira de Santana; Graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal da Bahia; Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Especialização em Gestão Empresarial pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Especialização em Gestão Pública e Planejamento de Projetos pela Faculdade Batista Brasileira; Mestrado em Contabilidade pela Faculdade Visconde de Cairu. E-mail para contato: prof.luizivan@hotmail.com

Mateus Prestes Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó); Chapecó, Santa Catarina.

Maria Luciana de Melo É Pós-Graduada em Contabilidade e Direito Tributário pela IPOG (Instituto de Pós-Graduação e Graduação), bacharela em Ciências Contábeis pela SEUNE (Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste), com trabalhos acadêmicos publicados pela Revista Olhares Plurais. Atua como Gerente Financeiro. Recebeu prêmio do Conselho Regional de Contabilidade por participação no 20º Congresso Brasileiro de Contabilidade. E-mail: malumelo87@gmail.com

Maressa Nadir Fonseca Possui graduação em Direito pela Universidade de Cuiabá (2014) e graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito

trabalhista; e na área de Contabilidade, com ênfase em Consultoria de micro e pequenas empresas.

Michel Angelo Constantino de Oliveira Professor nos Programas de Doutorado e Mestrado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária e em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco. Graduado em Administração. Mestre em Desenvolvimento Local. Doutor em Economia pela Universidade Católica de Brasília. Pesquisador da área de Políticas Públicas Agroambientais, Economia Comportamental, Economia Regional e Econometria (Métodos Quantitativos). Pesquisador visitante do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA-Brasília/DF. Editor associado da *Economic Analysis of Law Review*. É Vice-líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no DGP/CNPq: Desenvolvimento, meio-ambiente e sustentabilidade, envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais. No grupo de pesquisa destaca-se entre outros, o tema: Caracterização, variabilidade e diversidade genética em populações arbóreas com finalidades madeiráveis e, especialmente não madeiráveis, incluindo-se medicinais com utilização em saúde. Cientista de dados.

Nidia Martineia Guerra Gomes Professora do Instituto Cuiabá de Ensino e Cultura (ICEC) e do Instituto de Ensino Superior de Mato Grosso (IESMT) nos cursos de administração, ciências contábeis e direito. Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Maringá – PR. Especialista em Economia Agroindustrial pela Universidade Federal de Mato Grosso – MT. Mestre em Agricultura Tropical pela Universidade Federal de Mato Grosso – MT. Doutoranda em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária pela Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande – MS. E-mail para contato: nidiaguerra2@gmail.com

Ozeni Souza de Oliveira Graduação em Ciências Biológicas. Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia de Alimentos. Mestre em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária

Reginaldo Brito da Costa Professor titular da Universidade Católica Dom Bosco. Graduado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Ciências Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Doutor em Ciências Florestais pela Universidade Federal do Paraná. Revisor dos periódicos científicos *Bragantia*, *Crop Breeding and Applied Biotechnology*, *Pesquisa Agropecuária Brasileira*, *Ciência Rural*, *Scientia Forestalis*, *Ciência Florestal*, *Interações*, *Multitemas*. É líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no DGP/CNPq: Desenvolvimento, meio-ambiente e sustentabilidade, envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais. No grupo de pesquisa destaca-se entre outros, o tema: Caracterização, variabilidade e diversidade genética em populações arbóreas com finalidades madeiráveis e, especialmente não madeiráveis, incluindo-se medicinais com utilização em saúde. Membro titular do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS), Campo Grande, MS.

Reinaldo de Almeida Coelho, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, Santa Catarina. Possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), mestrado em Industrial and Systems Engineering - Virginia Polytechnic Institute and State University (2002), mestrado em Economia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é gerente regional - Fundo Criatec - BNDES e professor universitário da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Finanças, atuando principalmente nos seguintes temas: alocação de recursos, políticas públicas, desenvolvimento econômico, finanças corporativas e mercado de capitais.

René Becker Almeida Carmo Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade Gerencial *lato sensu* da Universidade Estadual de Feira de Santana; Graduação em Ciências Econômicas pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia; Especialização em Consultoria Industrial pela SUDENE/UFPB; Mestrado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Bahia; Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail para contato: rene@uefs.br

Roberto Carlos Klann Professor da Universidade Regional de Blumenau. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau - FURB; Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau - FURB; Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau - FURB; Doutorado em Ciências Contábeis e Administração pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. E-mail: rklann@furb.br

Roberto Francisco de Souza Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena - AJES (2009). Especialização em Contabilidade Gerencial e Controladoria em andamento pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), participante do Grupo de Pesquisa em Contabilidade Gerencial e Controle em Organizações do Mestrado em Contabilidade (UNIOESTE). E-mail: robertofsouzajr@gmail.com

Rodney Wernke Contador, Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas/UFSC, Professor no Curso de Administração/UNISUL e Professor no PPG em Ciências Contábeis e Administração/UNOCHAPECÓ - E-mail: rodney.wernke@unisul.br

Rosane Aparecida Kulevicz Professora na UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso - FAC - Faculdade de Administração e Contábeis do departamento Ciências Contábeis Desde agosto de 1992 - até o momento. Graduada na - Universidade Federal de Mato Grosso em Bacharelado em Ciências Contábeis, 1988 - 1991; Especialista em Administração, pela Universidade de Tiradentes - RJ,

Especialização em administração, 1994 – 1996; MBA em gestão Empresarial, pela Fundação Getúlio Vargas – RJ em Master of Business Administration (MBA), Economia e Gestão Empresarial, 1999 – 2001; Mestra em Ciências Contábeis e Atuariais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP em Ciências Financeiras e Contábeis e Atuariais, 1999 – 2002. Doutorando em CIÊNCIAS AMBIENTAIS E SUSTENTABILIDADE AGROPECUÁRIA. Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, MS; e-mail para contato: rosaneakulevicz@gmail.com

Sady Mazzioni Doutor em Ciências Contábeis e Administração pela FURB; Professor do Programa de Mestrado Ciências Contábeis e Administração da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó); Professor do Curso de Ciências Contábeis da Unochapecó. Chapecó, Santa Catarina.

Sandro Aparecido Lima dos Santos Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá. Graduado em Ciências Sociais pela UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus Marília. Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: sandroal.santos@gmail.com

Selma Alves Dios Professor da Universidade Federal Fluminense. Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Ciências Contábeis pela fundação Getúlio Vargas. Doutorado em Contabilidade e finanças pela Universidad de Zaragoza, Espanha

Sérgio Murilo Petri Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC; Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor do Curso de Ciências Contábeis da UFSC. Florianópolis, Santa Catarina.

Silvana Dalmutt Kruger Doutoranda em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestra em Contabilidade e Professora do Curso de Ciências Contábeis da Unochapecó; Chapecó, Santa Catarina.

Sílvio Parodi Oliveira Camilo Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, Criciúma, Santa Catarina. Pós-doutorado em Ciências Contábeis-PPGC-UFSC. Doutorado em Administração e Turismo pela Universidade do Vale do Itajaí. Mestrado em Administração e Negócios, com ênfase em estratégia empresarial (PUC/RS). Pós-graduação em Finanças das Empresas, em nível de especialização (UFRGS). Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Porto Alegre de Ciências Contábeis e Administração. Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduação em Ciências Econômicas (UNISUL). Estudante de Filosofia (UNISUL). Líder do Grupo de Pesquisa Estratégia e Competitividade -GECOMD (UNESC); e membro do GP Estudos em Estratégia e Performance- GEEP (UNIVALI/SC). Professor de Pós-graduação do Mestrado em

Desenvolvimento Socioeconômico - PPGDS (UNESC). Tem interesse em pesquisa nos seguintes temas: Finanças, Estratégia, Governança Corporativa, Determinantes da Inovação e Procedimentos Metodológicos de Pesquisa. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) nas áreas temáticas de Estratégia, Finanças e Contabilidade

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-52-3



9 788593 243523