



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 40 • n.84 • 2022 ISSN 2317-0972

84



LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Marcus Pereira Novaes, Brasil; Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil) Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maitres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Alda Regina Tognini Romaguera

1º secretário: Marcus Pereira Novaes

2ª secretária: Rosana Baptistella

1º tesoureiro: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

2º tesoureiro: Luis Gustavo Guimarães

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leandro de Almeida Thomás e Marcelo Vicentin

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Crispim Campos

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) – DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2022V40N84](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2022V40N84)

Volume 40 • Número 84 • 2022



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.40, n.84, 2022.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2022

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Seres, coisas e desimportâncias: pra inventar de novo a vida que é função principal da poesia..... 9
Alan Vitor Pimenta • Alda Romaguera • Carolina Laureto Hora • Marcus Novaes

LEITURAS PLURAIS, ESCRITAS EQUILIBRISTAS

TEXTOS LITERÁRIOS

- De Caboclo e poesia 15
Bené Fonteles
- sete variações de improviso sobre o mote: “Cardar nuvem e fazer tecido de vento: a poesia é dar de comer ao imaterial”19
Carlos Rodrigues Brandão

LEITURAS PLURAIS, ESCRITAS EQUILIBRISTAS

ARTIGO INTERNACIONAL

- Pizarnik, Bagioni, Viel Temperley y Calveyra: leer lo ilegible en la poesía argentina contemporánea27
Cristina Piña

LEITURAS PLURAIS, ESCRITAS EQUILIBRISTAS	
ARTIGO	
Leitura expandida: caminhos para a promoção global da língua portuguesa	43
<i>Francis Márcio Alves Manzoni • João Hilton Sayeg-Siqueira</i>	
LITERATURA E EXPERIMENTAÇÃO	
ENSAIO	
(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina.....	59
<i>Elenise Cristina Pires de Andrade</i>	
LITERATURA E EXPERIMENTAÇÃO	
ARTIGOS	
Um olhar sobre a ideia de natureza na produção de Raymond Williams	85
<i>Hiago Vaccaro Malandrín</i>	
Lima Barreto e uma sistematização necessária: reflexões metodológicas sobre o ensino de literatura	101
<i>Marta da Silva Aguiar • Daniela Maria Segabinazi • Renata Junqueira de Souza</i>	
ESCRITA, LEITURA E ESCOLAS	
ARTIGOS	
A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?	121
<i>Valquiria Rodrigues Silva Santos • Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
Leitura deleite: reflexões para a expansão das práticas de leitura na alfabetização com os multiletramentos	137
<i>Iranara Saraiva Alves Feitoza</i>	
A leitura na escola: uma proposta de abordagem multidisciplinar	151
<i>João Claudio Arendt • Fabiana Kaodoinski</i>	
A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Recepional no Ensino Fundamental I.	167
<i>Elisa Maria Dalla-Bona • Daiana Lima Tarachuk</i>	
PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2021	183
DIVULGAÇÃO	
Associe-se à ALB	185
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES	
	186

Contents

EDITORIAL

Beings, things and unimportances: reinventing life, the main function of poetry 9
Alan Vitor Pimenta • Alda Romaguera • Carolina Laureto Hora • Marcus Novaes

PLURAL READINGS, BALANCING WRITINGS

LITERARY TEXTS

From Caboclo and poetry 15
Bené Fonteles

seven improvised variations on the motto:
“Card cloud and make cloth of wind: poetry is feeding the immaterial” 19
Carlos Rodrigues Brandão

PLURAL READINGS, BALANCING WRITINGS

INTERNATIONAL ARTICLE

Pizarnik, Bagioni, Viel Temperley and Calveyra: reading the unreadable in
contemporary Argentine poetry 27
Cristina Piña

PLURAL READINGS, BALANCING WRITINGS	
ARTICLE	
Expanded reading: pathways to the global promotion of the portuguese language....	43
<i>Francis Márcio Alves Manzoni • João Hilton Sayeg-Siqueira</i>	
LITERATURE AND EXPERIMENTATION	
ESSAY	
(Dis)remembering by gestures OR The little girl... ..	59
<i>Elenise Cristina Pires de Andrade</i>	
LITERATURE AND EXPERIMENTATION	
ARTICLES	
A look into the idea of nature in Raymond Williams' work	85
<i>Hiago Vaccaro Malandrin</i>	
Lima Barreto and a necessary systematization: methodological reflections on literature teaching	101
<i>Marta da Silva Aguiar • Daniela Maria Segabinazi • Renata Junqueira de Souza</i>	
WRITING, READING AND SCHOOLS	
ARTICLES	
The intertextuality in student's writing productions at school: what do the students produce?	121
<i>Valquiria Rodrigues Silva Santos • Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
Reading delight: reflections for the expansion of reading practices in literacy with multiliteracies	137
<i>Iranara Saraiva Alves Feitoza</i>	
Reading at school: a proposal for a multidisciplinary approach	151
<i>João Claudio Arendt • Fabiana Kaodoiniski</i>	
The time and the voice of the literary reader: application of the Receptional Method in Elementary School	167
<i>Elisa Maria Dalla-Bona • Daiana Lima Tarachuk</i>	
PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2021	183
NEWS	
Join ALB.....	185
GUIDANCE FOR AUTHORS	186

Seres, coisas e desimportâncias: *pra inventar de novo a vida que é função principal da poesia*

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p9-12>

ALAN VITOR PIMENTA

ALDA ROMAGUERA

CAROLINA LAURETO HORA

MARCUS NOVAES

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.*

O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros

O VOL. 40, Nº. 84 DA LT&P ESCOLHE PARA COMPOR SUA CAPA UMA FOTOGRAFIA artística de Alik Wunder (FE/UNICAMP), a quem agradecemos por nos presentear com esta imagem. Suas cores e texturas nos convidam a observar vidas compartilhadas de seres-plantas que se enroscam e coabitam mesmas superfícies, formam redes e hospedam outros seres. Para além das classificações e do desafio de os nomearmos vegetais, animais ou elementais, o que salta da foto de Alik parece ser uma urgência de cores em busca de olhos e mãos que as apalpem, ora em sintonia com a crespa crosta arbórea, ora em puro desafio tátil, o que nos instiga a perguntar: luminescências fúngicas, raízes, cabelos, musgos, algas ou corais de superfície? Com o poeta Manoel de Barros, replicamos: *desimporta* cientificamente, posto que não se trata de buscar por respostas, mas de fruir esteticamente e abrir possibilidades de nos afetarmos.

A imagem de capa, os poemas e os artigos aqui publicados nos convidam a criar intertextualidades, a praticar multiletramentos, a tecer ideias de natureza em rede com a cultura, a literatura e a história, a realizar leituras e escritas como práticas de fruição, de multiplicação de sentidos.

Organizamos este número em três blocos de textos. No primeiro bloco a ideia de proliferação se conecta com algumas contribuições do **22º COLE: Leituras plurais, escritas equilibradas**, realizado entre 02 e 06 de agosto de 2021. Homenageamos as participações dos conferencistas e palestrantes deste congresso, publicando trechos da Conferência de Abertura – “Cardar nuvem e fazer tecido de vento: poesia é dar de comer ao imaterial”. Desta conferência trazemos o poema **“De Caboclo e poesia”** de Bené Fonteles, artista e compositor – Instituto Antes Arte – IART, e os poemas **“Sete variações de improvisado”** de Carlos Rodrigues Brandão – Professor Emérito da UNICAMP, feitos para dialogar com o artista.

Cristina Piña, que proferiu a conferência **“Pizarnik, Bagioni, Viel Temperley y Calveyra: leer lo ilegible en la poesía argentina contemporânea”** apoiando-se, sobretudo, no pensamento do filósofo Gilles Deleuze para traçar uma espécie de cartografia que aproxima esses quatro estilos, marcadamente diferentes entre si, e apontar como cada um, a seu modo, coloca a língua materna em vibração, transformando-a.

Francis Márcio Alves Manzoni, participante da mesa redonda “Desafios e perspectivas na Promoção e Difusão da Língua Portuguesa” nos oferece **“Leitura expandida: caminhos para a promoção global da língua portuguesa”**, em coautoria com João Hilton Sayeg-Siqueira. Os autores tecem reflexões para divulgar e/ou aprofundar a circulação de materiais didáticos pedagógicos, literários, audiovisuais, fonográficos e conteúdos digitais pelas localidades em que a língua portuguesa é reconhecida como língua materna, é adotada como língua oficial ou é mantida por interesses comunitários ou individuais.

O segundo bloco reúne três textos que fazem afetação com a literatura e a experimentação.

A autora de **“(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...”** nos oferece uma escrita que proporciona uma multiplicação de sentidos *atra-versando* imagens, fotografias, borrando a fixidez da apresentação, do registro e da veracidade de uma política da representação através de vivências de um cotidiano. O texto pratica explorações e invenções de *deslugares* a partir do conceito de signo e diagrama, junto a Gilles Deleuze, às ruas, aos grafites, às expressões, às sensações, aos gestos mínimos.

Em **“Um olhar sobre a ideia de natureza na produção de Raymond Williams”**, o autor enfoca o contraste entre as diferentes representações de campo e de cidade no tecido literário inglês, e suas implicações para o entendimento de uma ideia mais geral de Natureza, composta para além de elementos literários, econômicos, políticos e sociais.

As autoras de **“Lima Barreto e uma sistematização necessária: reflexões metodológicas sobre o ensino de literatura”**, descrevem e analisam uma sequência didática vivenciada em 2019 para o estudo de Lima Barreto em turmas do 3º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações. Destacam a clareza metodológica como fator essencial para a realização de uma leitura que é ao mesmo tempo apropriação da literatura e processo de compreensão de como os sentidos são construídos literariamente.

O terceiro bloco traz as contribuições de quatro pesquisas que enfatizam a escrita e a leitura em escolas. No artigo **“A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?”**, as autoras analisam a intertextualidade nos textos produzidos em sala de aula, com alunos do 5º ano do ensino fundamental, ancoradas nos estudos de Bakhtin sobre a linguagem. Concluem que os textos produzidos continham romance, mistério, aventura e fatos do cotidiano, que dialogavam com outros textos a que os alunos tinham acesso, tais como: filmes, jogos, seriados, livros e histórias orais contadas pelos familiares.

Em **“A leitura na escola: uma proposta de abordagem multidisciplinar”**, os autores defendem a leitura como fundamental para os processos de interação crítica com o mundo social e com a cultura, fomenta a ampliação da autonomia e contribui para a percepção de singularidades humanas. Discute e amplia possibilidades de encontro e de pesquisa com professores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, para mobilizar subsídios teóricos e ações práticas diferenciadas que culminem na implementação de um projeto multidisciplinar de tematização da leitura.

“Leitura deleite: reflexões para a expansão das práticas de leitura na alfabetização com os multiletramentos” trata algumas das práticas de leitura comumente realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Configura-se como uma proposta formativa para expandir as ações docentes em um contexto colaborativo, ativo e participativo, no qual a leitura inicial feita pelo professor tem a finalidade de desenvolver nos alunos o interesse pelo ato de ler.

O artigo **“A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Recepcional no Ensino Fundamental I”** relata a implantação deste no processo de formação do leitor literário; as autoras analisam o potencial de tal método para promover a consolidação da relação entre o texto literário e o leitor iniciante, com base na teoria da Estética da Recepção e do Efeito Estético, orientando processos pedagógicos dinâmicos que extinguem o comportamento passivo diante da experiência de leitura literária.

Com um fragmento do poema de Bené Fonteles aqui publicado, desejamos que possamos *“inventar de novo a vida que é função principal da poesia”*, e que este número da Revista lhes provoque a tecer redes com boas leituras e bons encontros literários com seres e coisas desimportantes.

Leituras plurais, escritas equilibradas

Textos literários

De Caboclo e poesia

From Caboclo and poetry

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p15-17>

BENÉ FONTELES

do sertão baiano em 22 de julho de 2004

ao compadre Carlos Rodrigues Brandão

AQUI O MELHOR É ANDAR DANDO PLANURA AS ASAS.

Melhor ainda: usar da imaginação sem sossego e arrevirar a alma do avesso pra chegar mais depressa no viés do sentimento e mais longe do que oferece as manhas do destino.

Mas aprendi a enganar esta realidade miudinha de todo dia com as coisas simples da minha humilde poesia. Por isso, saio matutando com o pouco que sei rabiscar na brancura dos cadernos que consigo sem pautas. Por que seu moço, não sei escrever nem obedecendo as linhas, quanto mais regras, e, muito menos alguém me dando mote ou pedindo pro mode eu inventar de novo a vida que é função principal da poesia.

Eu só sei é que ela vem pra mim de sobressalto, como quem pulando a cerca não sabe ainda o gosto do furto e quer mesmo é assentar na égua do perigo.

Poesia vai invadindo tudo e eu tomado de mim e além deu mesmo, vou deixando insistir cada tantinho de idéia vesga transbordando como rio que não carece mais de margens e vai pra onde quer absoluto.

Andaram me perguntando o que é a tal da poesia e por que ela assenta soberana assim na vivência da gente que não dá lugar a mais nada e que não desgruda nem na hora das necessidades brutas.

Mas não sei mesmo responder e desvendar o danado do mistério que só existe na ciência do maravilhoso na imaginação da gente. Ela tá lá, instalada e paciente

de bote esperando serpente a presa da novidade e o prazer do instante de revelar e recriar a existência.

E se eu soubesse mesmo o que ela seria, não poderia nem ter da ousadia de quase que pegar nela como muitas vezes sinto. E é aí que me dá um arrepio na espinha como se tivesse sentindo gente sem corpo e com a água da emoção a verter dos olhos como se tivesse dom de nascente.

E ainda tem gente seu moço, que depois de tudo isso e do misterioso dos planos do Divino, ainda quer argüir pra que que serve esta tal de poesia pertencida somente ao mundo do sentir e do sem propósito.

E eu respondo logo de sopetão que já tem muita coisa neste mundo com utilidade garantida. Carece então que alguma coisa não sirva mesmo pra nada, ou, que seja só pro mode dar carinho manso nas costas do juízo pros sentidos afinarem os rumo.

Também, que existam coisas que a nada respondem ou perguntam além do imaginado, ou ainda, que queiram viver somente pra não serem possuídas por nada e entendidas como certezas e verdades absolutas.

Poesia no meu humilde compreender, é não ter certeza de coisa alguma. E ter até poder que nenhuma matéria consegue obrar: reluzir onde não há nem matéria pra ver e tocar.

Poesia dá de comer ao imaterial pra rebuscar o simples no fundo do poço das coisas complicadas da vida, e, mostrar graciosa, ela, de novo com outra cara intuída de singelezas no meio dos verbos mais inesperados da incerteza.

E no meio dos aprendizado da solidão que já é este sertão só, quando ela nos abraça fria e profunda, vem aquela sensação de sofrer de poesia. Um mal que alastra pelo corpo e queima o invisível da alma. E só alivia quando se passa a pomadinha das benditas palavras auxiliada pelas tal das metáforas e com elas se descobre as coisas mais escondidas da consciência.

Descobri que poesia é quase perto da loucura daquela de dar vontade de cardar nuvem, fazer tecido de vento, vestir mulher nua com brilho de orvalho e dar carnacão a matéria dos sonhos para gente viver no real a força doidinha da imaginação.

Por isso eu descobri que quem não tem sofrer de poesia, acaba comum, um qualquer com a alma perecendo à míngua de uma sede que não tem tamanho e que não a água e benzeção que cure.

A poesia seu moço, por isso, incraquelou assim de vez e com qualidade em mim e fez-se antiga, amiga e amante de todas as horas. Mais ainda nas de aperreio,

e nelas, montou-se de vigília. Encangou na minha lida e alma sem mais por que e nem como. Tá ali dando brilho largo ao pouco da existência.

O consolo, é que não há mais como fugir de mim procurando outro que à mais lhe ame.

É já do impossível traí-la com outra força de linguagem por que ela já está no corpo de tudo que emprenhei na vida.

Eu apenas a verto como quem é fonte e compartilha água para não secar a abundância. Também, dou vastidão e ela com as mesmas manias que o horizonte gosta, e a glosa em minha sina, por que a mereço.

O meu rio no dentro não é raso
Afundou-se no raro
Descobre-se sozinho
Infinitou as margens
Tem pertencimento a peixe quando é nada
Quando nada pensa na água que é o todo e é vazio.

Meu rio
Não meu rio
Nem o mesmo de Heráclito
Não o mesmo rio que ontem nos aguou
Nem mesmo o diferente de hoje
e não terá futuro que o faça desaguar no mar...

Meu rio já foi de tantos e será de todos
quando de amar e mais
o mais raro e o mais profundo
for menos meu
e mais vasto
pro que há no mundo.

Bené Fonteles
ao Velho Chico cruzando ele pelo sertão baiano em julho de 2004

sete variações de improviso sobre o mote:

“Cardar nuvem e fazer tecido de vento: a poesia é dar de comer ao imaterial”

seven improvised variations on the motto:

“Card cloud and make cloth of wind: poetry is feeding the immaterial”

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v4on84p19-24>

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Como um diálogo com Bené Fonteles, Alik Wunder, Alda Romaguera e João Arruda

*O número que vem depois do infinito é o 1.
Melito – Helena, de Isócrates
em: Paidéia – a formação do homem grego,
página 192*

a primeira

Como vem quem ninguém espera aquele dia.
Como a criança que aprende a falar antes da hora.
Como o bêbado que enquanto cai canta às estrelas
e com deus conversa quando dorme.
Como a palavra “já” num livro de alquimia.
Como o que desenha na areia a onda que se acaba.
Como a flor que apressa no inverno a primavera.
Como a visita que aparece antes da festa.

Como o bordado entre as mãos da tecelã.
Como a gota d’água pingando sobre a pia.
Como a resposta que responde sem pergunta.

sete variações de improviso sobre o mote: “Cardar nuvem e fazer tecido de vento...”

Como a palavra “sim” da moça que se casa
e o silêncio da irmã que espera ainda.
Como em Goiás o voo de uma arara.
Como o pintor que pinta e apaga a tela.
Como um anteontem com cara de amanhã.
Como a menina que sonha quando acorda.
Como antes da nuvem escura a clara chuva.
Como quem não esquece e da janela espia.

Como quem acha na rua a joia rara.
Como que já houve e revive, e se revela,
a poesia é o que desperta quem não dorme
e é a peregrina que chegou e ainda caminha
e o homem sábio que cala o que ele inventa.

Como frente ao quadro-negro a professora
relembra quando aprendeu o “a-bê-cê”.
Como retece o bordado a bordadeira
e contempla o que bordou e apaga a vela
a poesia carda a nuvem e borda o vento
e mata a fome do que é aura e é alma.

Ela chega sem falar, e no silêncio se trama
Como quem chega se cala e escuta o som
do que foi silêncio e agora é a fala
que ela tinge e tece como quem ensaia
o bordado do eterno de um momento.

Fora do tempo, a poesia é sempre agora
como a folha branca em que eu embaixo assino
o que imagino ser meu este poema
que ela escreveu e calou, e abriu a porta.
E, peregrina, em silêncio foi embora.

a segunda

Diáfana como um véu a folha cai
Eugenio Montale

Na Galícia a palavra “bruma” é dita “brêtema”.
E serena essa palavra me visita agora,
como um sussurro, como um sim, ou como um sopro
ela chega quando, menos do que brisa e o dia
vem a aragem de maio ao homem que ara o campo
e mal abre os lábios para entoar um canto
enquanto sulca a terra a lentos passos
e espera pela noite, mesa posta e a vela acesa
sem saber que semeou trigo e poesia.

Serena a palavra vem, como o “amem”,
quando é com os dedos da mão que diz a prece
o velho monge que as frases da oração esquece.
Como a palavra “amor” que a mãe não diz
enquanto pela casa ensaia o amor em cada gesto.
Serena como no fim da prece, vestida de preto
a mulher murmura “amem”, que um deus escute.
Serena, como leve como um véu a folha cai”.

Como o sono da criança e o “om” da Índia
a palavra chega ontem na porta do poema,
como quem vem de viagem, e não de longe
mas de um lugar fundo, um mar, um poço,
lá onde sob as águas fundas da memória
adormecem os fonemas e as palavras
à espera que alguém sussurre e diga:
“eu vim de lá, e cheguei: sou poesia”

sete variações de improviso sobre o mote: “Cardar nuvem e fazer tecido de vento...”

a terceira

Serena ela me vem, e amiga
murmura rimas: “pena”, “amena”
E o ser de segredo me convida
a apenas ser, sem mais, sereno
como agora é cinza o que foi fogo.
Como é agora brisa o que foi vento

a quarta

Velho, mas ainda sem bengala,
caminheiro entre trilhas e montanhas
não sou como Drummond, mineiro.
Não luto com a tribo das palavras
nem busco decifrar o seu segredo.
O seu rumor me basta, e em seu silêncio
acendo um brando fogo na lareira.
Abro a porta da casa de quem era
e espero o pôr-do-sol, a quietude
de quando já e a noite e é o dia ainda.
A hora “entre”, o voo da avezinha
que voa e volta ao ninho onde se aninha.

Como um pastor acolho o meu rebanho
de letras, fonemas, sons e esquecimento
e entre palavras imagino que adormeço.
A palavra serena, a que diz “flor”, ou “fada”
é de um jardim onde semeio e me floresço
como quem carda nuvem e tece o vento
e reparte o pão com o cego que na porta
canta palavras como “alma” e “aurora”
e cala e se vai. E é madrugada agora.

a quinta

A poesia não se escreve.
Ela se traceja no que borda.
Tecedeira, peregrina e viajante
que vem de onde não importa
e chega e entra em tua casa adentro
sem limpar no tapete os pés da lama,
sem dizer o nome, ou um “bom-dia”
e sem bater duas vezes na tua porta.
Bebe o teu vinho, toma a tua sopa.
Rabisca a mão na parede o teu poema
toma o bastão, põe o chapéu e vai embora.

Relógio sem ponteiros, sem minutos,
além do tempo a poesia é sempre um já
é o que resta de tudo o que se esquece,
e é um só sopro, e é um sempre agora.

Fiandeira da entre-trama das palavras
com a cor do som a poesia se colore
e na tela em branco do pano do poeta
ela se fia, se borda e se entretece.

a sexta

Queres a poesia? Ouve o silêncio!
Aprende a ver o passar do vento.
Fora do tempo a poesia é sempre agora.
Fiandeira grega que durante a noite
desfaz a trama que teceu de dia.

sete variações de improviso sobre o mote: “Cardar nuvem e fazer tecido de vento...”

a sétima

Lavar sem arado e sem semente.
Sentir sem o corpo do sentente.
Bordar sem o pano e sem a linha.
Espreitar na janela quem não chega.
Conversar com alguém quando sozinha.
Silenciar quem é, por um momento.
Escutar o som do voo da avezinha
e ouvir o cantar da voz do vento
na palavra sonora do silêncio
que dá um corpo ao ser da alma
e quando fala faz parar o tempo.

A poesia é o dizer antes da fala.
A poesia é sempre o outro lado.
O poeta é quem cria quando cala
e o poema é o lado avesso do bordado.

Outono de 2021

Leituras plurais, escritas equilibradas

Artigo Internacional

Pizarnik, Bagioni, Viel Temperley y Calveyra: leer lo ilegible en la poesía argentina contemporánea

Pizarnik, Bagioni, Viel Temperley e Calveyra: ler o ilegível na poesia argentina contemporânea

Pizarnik, Bagioni, Viel Temperley and Calveyra: reading the unreadable in contemporary Argentine poetry

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p27-40>

CRISTINA PIÑA¹

RESUMO: O que acontece quando um pensador conectado à literatura se depara com um poeta renovador de sua própria língua, que cria um novo estilo? Como proceder para encontrar as ferramentas conceituais necessárias que possam melhor captar e dizer sobre as diferenciações singulares pelas quais a linguagem é arrastada em movimentos de minoridade e nomadismo? O texto aqui publicado traz na íntegra a conferência proferida pela escritora, pesquisadora, professora e tradutora Cristina Piña, durante o 22º Congresso de Leitura do Brasil (2021). Ao encontrar-se com quatro poetas argentinos contemporâneos, a saber: Alejandra Pizarnik, Amelia Biagioni, Héctor Viel Temperley e Arnaldo Calveyra, a conferencista apoia-se, sobretudo, no pensamento do filósofo Gilles Deleuze para traçar uma espécie de cartografia que aproxima esses quatro estilos, marcadamente diferentes entre si, e apontar como cada um, a seu modo, coloca a língua materna em vibração, transformando-a.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia argentina; literatura argentina; estilo; nomadismo.

ABSTRACT: What happens when a thinker connected to literature comes across a poet who renews her/his own language, who creates a new style? How should one proceed to find the necessary conceptual tools that can better capture and say about the singular differentiations by

1. Cristina Piña fue profesora titular de Teoría y crítica literarias de la Facultad de Humanidades, en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

which language is dragged in movements of minority and nomadism? The text published here brings the full lecture given by the writer, researcher, professor and translator Cristina Piña, during the 22nd Congresso de Leitura do Brasil (Reading Congress of Brazil). When dealing with four contemporary Argentine poets, namely, Alejandra Pizarnik, Amelia Biagioni, Héctor Viel Temperley and Arnaldo Calveyra, the lecturer relies, above all, on the thought of the philosopher Gilles Deleuze to draw a kind of cartography that brings together these four styles, which are markedly different from each other, and to point out how each one, in its own way, sets the native language into vibration, transforming it.

KEYWORDS: Argentine poetry; argentine literature; style; nomadism.

RESUMEN: ¿Qué pasa cuando un pensador conectado a la literatura se encuentra con un poeta que renueva su propio lenguaje, que crea un nuevo estilo? ¿Cómo proceder para encontrar las herramientas conceptuales necesarias que puedan captar y decir mejor sobre las diferenciaciones singulares por las cuales el lenguaje es arrastrado por los movimientos de minoridad y nomadismo? El texto aquí publicado, trae íntegramente la conferencia impartida por la escritora, investigadora, profesora y traductora Cristina Piña, durante el 22º Congreso de Lectura de Brasil (2021). Al encontrarse con cuatro poetas argentinos contemporáneos – Alejandra Pizarnik, Amelia Biagioni, Héctor Viel Temperley y Arnaldo Calveyra – la conferencista se apoya, sobre todo, en el pensamiento del filósofo Gilles Deleuze para trazar una suerte de cartografía que reúne estos cuatro estilos, marcadamente diferentes entre sí, y señalar cómo cada uno, a su manera, pone en vibración la lengua materna, transformándola

PALABRAS CLAVE: Poesía argentina; literatura argentina; estilo; nomadismo.

INTRODUCCIÓN

Lo primero que me parece importante aclarar es el término “**ilegible**” que utilizo en el título de esta conferencia porque tiene que ver con sus conceptos centrales.

Cuando en un determinado panorama literario nos encontramos con autores muy renovadores, muchas veces no contamos con los elementos conceptuales necesarios para nombrar con precisión sus transformaciones, que por su misma novedad no nos remiten a términos utilizados hasta el momento por la teoría literaria, la cual los convierte en ilegibles desde el punto de vista crítico

En casos así, esa ilegibilidad a veces se resuelve como me ha ocurrido en mi propia experiencia, a través del contacto con conceptos también nuevos de algún pensador que se centra en el arte para darnos cuenta de su visión de él.

En efecto y en relación con los cuatro autores que seleccioné para hablar hoy, me resultaron de singular utilidad diversos conceptos de Gilles Deleuze desarrollados en su estética o filosofía del arte, ya que conocerlos me permitió identificar, darles nombre y evaluar desde el punto de vista crítico esas renovaciones captadas al leerlos y hasta ese momento difíciles de nominar.

Si bien se trata de autores muy diferentes entre sí, que ponen en juego recursos muy variados y personales, hay algunos conceptos de Deleuze que me resultaron esclarecedores para referirme a aspectos que comparten los cuatro. En el enfoque crítico de dichos autores, me refero a dos conceptos fundamentales: el de **extraterritorialidad** y el de **estilo**, entendido éste, en palabras de Deleuze, como **minoración de la lengua**. Paso a explicarlos en relación con los poetas, agregándoles otros conceptos que después desarrollaré y detallaré más ampliamente en relación con cada uno de ellos.

Si entendemos a la poesía de un determinado momento como un territorio dentro del cual se desarrollan las diferentes propuestas poéticas, hay poetas, como Pizarnik, Biagioni, Viel Temperley y Calveyra, que se caracterizan por ubicarse fuera de dicho territorio, por lo cual podemos decir que se **desterritorializan** de ese panorama y crean su propia zona territorial, en la que desarrollan los rasgos específicos de su poesía, ajenos a los del territorio mayoritario. Paso a señalarlo en los cuatro poetas, si bien voy a detenerme con más detalle en Pizarnik y Biagioni por la variedad y cantidad de recursos que ponen en juego.

La mencionada desterritorialización se percibe con singular claridad en Héctor Viel Temperley (2009), con su poesía donde se combinan **mística cristiana, surrealismo y carnalidad**, poesía que además no tiene rasgos en común con las diferentes posiciones o lugares que ocupan el resto de los poetas argentinos de su época, con los cuales no se relaciona literariamente. Es decir que en Viel no se da un intercambio con ninguno de los grupos o individualidades que producen en su misma época, por lo cual resulta ajeno a las diversas estéticas presentes en el campo intelectual o territorio mayoritario, constituyendo un ejemplo de excepcionalidad muy poco común. Al respecto, señalo que si bien en nuestro país hay un importante grupo surrealista, Viel Temperley no se relaciona con él, sino que su adhesión es a la estética surrealista al margen de todo grupo concreto de nuestro panorama literario. En este sentido, el hecho de que sea amigo personal de nuestro mayor poeta surrealista, Enrique Molina, no implica que Viel haga rizoma con alguno de los rasgos de Molina, sino que se trata de una relación estrictamente personal y de coincidencia

estética dentro del ámbito privado de su amistad. A continuación, al referirme a Calveyra, aclararé el concepto deleuziano de rizoma que acabo de nombrar.

El caso de Arnaldo Calveyra es a la vez menos y más radical, en la medida en que mantiene contacto personal con diversas figuras del territorio poético argentino a pesar de que reside en Francia prácticamente toda su vida, pero cuando vamos a su poesía no encontramos vinculación con ninguna otra estética presente en el campo intelectual de su época, En ese sentido, su poesía resulta tan extraterritorial como la de Viel Temperley, ya que los dos construyen un estilo totalmente al margen de lo mayoritario, estilo en el cual me centraré más adelante.

Sin embargo, entre ambos se establece una diferencia importante en cuanto a la construcción de su propia estética. Mientras que Viel Temperley traza una línea nómada y rizomática que lo vincula con tres poéticas diferentes, por un lado con la estética del surrealismo – pero como acabo de decir no específica del grupo surrealista argentino –, por otro con la mística cristiana que nos remonta a siglos atrás y no está representada en nuestro panorama poético y por fin con una carnalidad² y un erotismo prácticamente ausentes de nuestra poesía, singularmente austera en relación con el cuerpo.

Aquí ya he introducido otros dos conceptos deleuzianos que también resultan esclarecedores en relación con Pizarnik y Biagioni, que son los de **nomadismo** y **rizoma**. Por ellos entendemos el movimiento que impulsa a un autor a vincularse con diferentes grupos o estéticas literarias, pero atravesándolos, sin quedar asociado a ellos, sino estableciendo un rizoma – es decir una relación de apropiación móvil y fugaz – con aspectos de esa estética.

Por su parte, Calveyra parece no establecer relaciones rizomáticas con ninguna estética particular de las desarrolladas en el ámbito de la poesía argentina, lo que le da un perfil notablemente personal y autónomo a su estilo, así como por eso mismo no se lo puede considerar un nómada. Con lo que en cambio podemos y debemos asociarlo sobre todo en su primer libro *Cartas para que la alegría* (1959) y en menor medida en el cuarto, *Libro de las mariposas*, (2001) es con la oralidad propia de la provincia de Entre Ríos, de la que es oriundo. Es decir, que su estética se relaciona con una zona lingüística no con una estética y por lo tanto es ajena al panorama poético argentino de su época.

He dicho que otro es el caso de Pizarnik y Biagioni quienes por el contrario se recortan como nómadas del campo intelectual argentino hasta cierto momento de

2. Señalo que he utilizado deliberadamente la palabra carnalidad, ya que, a diferencia de esta, el erotismo mantiene una relación innegable con la mística, desde el Cantar de los cantares en adelante.

su trayectoria, en el cual se desterritorializan casi totalmente del panorama poético del momento. Por ese motivo tendré que detenerme con más detalle en ellas a fin de dar cuenta de esa línea de fuga que las hace atravesar diferentes estéticas.

Pizarnik, por su parte, comienza su trayectoria poética asociada con la estética vanguardista europea, la cual aparecerá en su primer libro, *La tierra más ajena*. (1993, p. 02-51). Pero después va a ir derivando hacia el surrealismo a partir de su contacto con el grupo surrealista nucleado alrededor de Olga Orozco y hacia el post surrealismo representado por el grupo de la revista Poesía Buenos Aires, con el cual se vincula casi al mismo tiempo que con el anterior y de los cuales vemos la presencia en sus dos libros posteriores, *La última inocencia y Las aventuras perdidas* (1993, p. 52-78). También, pero con una impronta mucho más personal, estas corrientes se pueden percibir en sus tres libros siguientes *Árbol de Diana*, (1993, p. 79-126), *Los trabajos y las noches y, Extracción de la piedra de locura* (1993, p. 127-174; 175-214), donde se destaca la presencia del surrealismo, sobre todo en el último de los tres. Pero como he dicho, a lo largo de su trayectoria, Pizarnik va a trazar un territorio cada vez más personal en el que todas las estéticas con las que ha hecho rizoma quedan como transformadas por su construcción de un estilo cada vez más propio. Esto resulta especialmente notorio en su último libro publicado en vida, *El infierno musical* (1993, p. 215-31 así como en diversos textos publicados póstumamente, entre los cuales destaco *La bucanera de Pernambuco o Hilda la polígrafa* donde (2002, p. 90-161) prácticamente rompe los vínculos con el lenguaje mismo, al que va a destruir tanto en relación con el lenguaje que ha desarrollado en su poesía como con la misma enunciación de dicho lenguaje en el sentido de que hay un estallido y una casi anulación del sujeto de la enunciación.

En el caso de Amelia Biagioni, de sus comienzos asociados con el sencillismo por un lado y el neorromanticismo de la Generación del Cuarenta por el otro, vamos a ser testigos de una desterritorialización cada vez más radical que la hace pasar por la estética de Oliverio Girondo y la de la vanguardia en general, hasta alcanzar una configuración del estilo singularmente personal y sin contacto con ninguno de los grupos, individualidades o estéticas de nuestro campo intelectual.

Ya he nombrado el concepto de estilo que elabora Deleuze, y es hora de explicar qué entiende por él y aquellos elementos que distingue en él.

Digamos ante todo que para Deleuze el creador escribe en una lengua que no es la lengua materna sino lo que llama, siguiéndolo a Proust, una lengua extranjera. Esta se construye a partir de minorizar la lengua materna en el sentido de alejarla de la sintaxis racional y llevarla a un plano de agramaticalidad que le permita

convertirse en sensación y transmisión de lo que Deleuze llama perceptos y afectos – es decir percepciones y afecciones que prescinden del autor como sujeto. En este sentido, el estilo de un autor que minoriza su lenguaje lo pone en vibración y lo acerca a la dimensión de lo animal, en el sentido de acercarse al tipo de manifestación propia del animal ajena a la racionalidad y pura sensación. En relación con esto tenemos que entender el concepto de minoración, ya que implica un devenir menor, en el sentido de alejarse del modelo mayoritario al que responde el lenguaje de la comunicación y el intercambio social asociado con la figura masculina dominante, deviniendo mujer, niño, animal o molécula, es decir formas menores, a fin de que la lengua se vuelva sensación y así se acerque al arte animal.

Al respecto, Deleuze siguiendo a diversos etólogos, señala que el animal hace arte por medio de las líneas de desterritorialización que traza a partir del territorio que ha delimitado en torno suyo, destacando que esa misma dinámica se da en el arte humano, que por medio de sucesivas desterritorializaciones y devenires menores va delimitando un territorio que es propio del arte. Pero se trata de un territorio atravesado por líneas de fuga, es decir que no es un territorio fijo, por lo cual no se permanece en él, sino que la dinámica del devenir y de la desterritorialización para volver a territorializar fugazmente se van sucediendo en un arte caracterizado, como he dicho, por su condición vibratoria y móvil.

De esto se deduce que el estilo de un autor consiste en los devenires por los que va pasando su lenguaje para convertirse en agramatical y por ende en un ser de sensación no capturado en la sintaxis de la lengua materna y en la racionalidad.

Si vamos a los poetas seleccionados, vemos que en Pizarnik las líneas de fuga se van dando en relación con la construcción de su lenguaje a partir del lenguaje ajeno.

En efecto, cuando revisamos la biblioteca de Pizarnik nos encontramos con múltiples marcas en sus libros que van a destacar frases y versos que le resulta especialmente valiosos. A posteriori, esos versos o frases de los que se apropia van a pasar a su poesía, construyendo su lenguaje el cual, así, aparece como un mosaico de citas formado por la palabra ajena. Lo peculiar de estas apropiaciones o agenciamientos rizomáticos es que la poeta los articula de tal manera con sus propias palabras que se convierten en lo característico de su estilo, construyendo un estilo Pizarnik inconfundible pese a estar en buena medida formado por esas palabras ajenas.

En este sentido, esas líneas de apropiación y fuga también producen un estallido del sujeto como entidad cerrada y fija, en la medida en que su lenguaje está

formado por palabras que surgen de subjetividades diferentes que se suman a la propia y la llevan al estallido.

Como ejemplo de este agenciamiento por medio de líneas de fuga, voy a citar como ejemplo versos de Georges Schehadé y Octavio Paz presentes en poemas de Pizarnik.

Veamos ante todo estos dos versos de Schehadé del libro *Poésies* citados a continuación: “*Je ne sais pas si c’est un signe ou une torture*” y “*... chiens parfumés*”, que en la poesía de Pizarnik aparecen traducidos como “*No sé si son signos o una tortura*” – la alteración es apenas el paso del singular al plural – y, esta vez textualmente, “perros perfumados” que aparecen en diversos poemas, de los que seleccioné uno en cada caso:

III

Voces, rumores, sombras, cantos de ahogados: no sé si son signos o una tortura. Alguien demora en el jardín el paso del tiempo. Y las criaturas del otoño abandonadas al silencio. “Los poseídos entre lilas” *El infierno musical*, 1993, p. 243.

IV

una muñeca de huesos de pájaros
conduce los perros perfumados
de mis propias palabras que me vuelven
“Los pequeños cantos” *Textos de Sombra y últimos poemas*, 1993, p. 325.

También, la hermosa expresión “la noche de los cuerpos”, tomada del libro *Libertad bajo palabra* de Octavio Paz (1968) y que Pizarnik va a utilizar en tres ocasiones en sus poemas publicados en vida, de las que selecciono la que aparece en “Los trabajos y las noches”, 1993, p. 144).

para reconocer en la sed mi emblema
para significar el único sueño
para no sustentarme nunca de nuevo en el amor

he sido toda ofrenda
un puro errar de loba en el bosque
en la noche de los cuerpos

para decir la palabra inocente

Cuando ponemos este poema en relación con lo dicho acerca de la expresión de Schehadé, tenemos un buen ejemplo de cómo se articulan en su discurso poético las palabras ajenas con las cuales el lenguaje de Pizarnik ha hecho rizoma.

En el caso de Amelia Biagioni (2009), al igual resulta especialmente significativo el agenciamiento de la palabra ajena que implica asimismo un estallido de la subjetividad también a partir de la enunciación que va surgiendo de otras subjetividades, las cuales se van multiplicando de un libro al otro como veremos a continuación.

Ante todo señalemos que en su poesía se apropia con singular libertad no ya de la palabra ajena sino de sus recursos literarios y la tonalidad de su voz, desde los recursos anafóricos y la creación de nuevas palabras de Gironde a las interrogaciones borgianas, desde la voz de la rana homérica a la voz de Dios y desde el desgarramiento de Hölderlin y Van Gogh a la afirmación vital de Hemingway, entre muchas otras voces con las que se conecta a lo largo de su trayectoria.

Para llegar a ese simultáneo anonadamiento del sujeto como unidad y homogeneidad y del lenguaje como algo propio y privado por medio de adueñarse de los recursos y las tonalidades ajenas y asumir enunciativamente multiplicidad de identidades, Biagioni pasa de manera fulgurante del personalismo de sus dos primeros libros a la impersonalidad por el vaciamiento del yo que se registra en su tercer libro *El humo* (2009), como se ve en la siguiente cita

Fija, vaciada, ausente,
un agujero soy
por donde pasa el mundo (292).

Sin embargo, aunque el libro termina con ese vaciamiento extremo del sujeto, antes se ha iniciado la dinámica de los devenires y la multiplicidad enunciativa, por lo cual la voz poética pierde su homogeneidad para devenir llovizna, mariposa, paloma y humo de la ciudad que funcionan como sujeto poético. En este sentido, su tercer libro, *El humo*, aparece como una auténtica bisagra entre dos concepciones del sujeto, el lenguaje y la escritura. Como al sujeto y al lenguaje ya he aludido, detengámonos en este caso en la concepción de la escritura que se plantea en el libro, la cual se convierte en apertura hacia la forma peculiar que adoptará la dinámica del devenir en *Las cacerías*. En efecto, como se ve privilegiadamente en el poema “Oh tenebrosa fulgurante” aquí la escritura se ha convertido en ritual de devoración del sujeto en su carácter de instancia cerrada y de origen o causa de la

práctica artística, para convertirlo en efecto de dicha práctica. Así, ese yo, a la vez destruido y materializado en sus restos, se convierte en lugar de paso y manifestación de lo real – en “profecía y viento”, según las metáforas elegidas por la poeta–, voz innominada a partir de la cual se producen significaciones móviles como se ve en el siguiente ejemplo:

Oh tenebrosa fulgurante, impía
 que reinas entre cábala y quimera,
 oh dura poesía
 que hiciste mi imprevista calavera.

 Por qué bajaste oscura. Mis despojos
 creas, desencadenas mi esqueleto.
 Devoraste mis párpados, mis ojos,
 mi corazón secreto.

 Por qué. Pero me ofrezco, y apaciento
 mis huesos, y mi cara se acostumbra
 a ser tan sólo profecía y viento.
 Come, cuerva. Y relumbra (65-66).

Sin embargo, cuando llegamos al cuarto libro, *Las cacerías*, ese lugar vacante es asumido por multiplicidad de figuraciones subjetivas que, del Supremo Cazador que pronuncia el primer poema, van pasando por los diversos enunciadores que podemos identificar en los sucesivos textos: hormiga, rana, tigre, San Pablo, partiquina, entre muchos otros.

Sin embargo, desde *Las cacerías* en adelante las divisiones y multiplicaciones del yo no se plantean a partir de una experiencia de alienación y negatividad sino como afirmaciones vitales de una unidad en la multiplicidad que genera una minoración y puesta en vibración del lenguaje, a fin de que transmita afectos y perceptos, como ya lo he señalado.

Ese proceso se hará todavía más rico y complejo en *Estaciones de Van Gogh*, donde la subjetividad llega un punto de mayor multiplicación, en tanto entraña una simultánea pluralización del sujeto biografiado – el pintor holandés – y, por momentos, una identificación con el sujeto poético que habla sobre el pintor, a la par que las palabras

de la correspondencia del pintor con su hermano y las del poema se enhebran y dialogan. En ese sentido, el lugar antes ocupado por el “yo” y vaciado en *El humo*, ahora aloja a una multiplicidad con otras características que la de *Las cacerías*.

Por fin, es preciso señalar aquí el punto extremo al que lleva la poeta el trabajo de minoración del lenguaje, a fin de que cada poema se convierta en un *ser de sensación*. A partir de una acumulación inédita de sustantivos o adjetivos, Biagioni logra, por un lado, darle una cualidad casi pictórica al poema – ya que las palabras funcionan como pinceladas y, por el otro, hacerlo vibrar de manera singular. Veamos este ejemplo

2

Con toques fusas gritos y cadencias
que se combaten y se abrazan
con acordes contrapuntos y armónicos
agónicos violantes o felices
pinta el concierto salvaje alado hermoso doloroso
la blanca verde púrpura negra música
sólo amarilla de la humana vida
que suena en todo espacio padecido
en todo rastro o reino
del pensamiento el ansia el acto.
Pinta la música encarnada
la música vidente
la música de la verdad. (463)

Llegamos así a su último poemario, *Región de fugas*, donde además de continuarse el diálogo con otros autores, de construirse nuevas figuraciones subjetivas, constantemente se destaca la pluralización del sujeto a través de la palabra “muchedumbre”, que vuelve una y otra vez para nombrar al sujeto, como en este ejemplo.

....

y al ver mi dibujada muchedumbre
me asalta
me unifica me cunde... (43)

Pasando ahora al estilo de Calveyra (1959), en él resulta especialmente notable el trabajo de minoración del lenguaje a partir del devenir niño que se da en su primer libro ya citado, *Cartas para que la alegría*. En esa minoración es fundamental, además de la incorporación de canciones infantiles y de una sintaxis de sencillez también infantil, el valor de la agramaticalidad así como la invención de palabras por medio del juego con la morfología.

Esto le permite conseguir los dos efectos de la minoración: poner el lenguaje en vibración y convertirlo en un ser de sensación que apela primordialmente a nuestro sentido auditivo y musical como podemos ver en estos ejemplos:

La lluvia de sobre techo y la lluvia de bajo techo cantan cantarán.
 ¡Ay, la gallina ya se entró cloqueando con las grandes alas de paraguas y este pío pío pasará pasará y el último quedará!
 La cocina enloquecida como el arca, y nosotros y toda la lluvia tropezando con el Lobo echado extraordinariamente ante la puerta.
 Se redondeaban las gotas en una torta frita, en dos, en fuente de amor de tortas fritas.
 Saca tu cuaderno, saca tu pizarra, saca tu libro, saca la mano de aquí.
 ¡Qué llueva, qué llueva!
 ¡Se quemó la batata en el horno! (p. 60).

Hacia afuera está la palabra caña dijo la araña.
 El caracol más viejito ya no fresquea con los cuernos; a la punta de la loma tendrá que subirse antes de la noche y que subir con la loma a cuestras a la punta.
 Luna de leche para terneros y ñiñales (p. 62).

En los dos ejemplos que siguen, donde me remito a su cuarto libro, *Libro de las mariposa* (2001), destaco el valor de la agramaticalidad que pone en juego para construir su lengua extranjera, que en este caso se construye al margen del devenir niño tan importante en los ejemplos anteriores.

Mundo, dije, ten a mis manos: que se fueran todos.

¿Que se vayan todos? ¿los hermosos mismos? ¡Esta palabra! Por las puertas abiertas mira el campo, estas vertientes para fábula.

Tus cinco gritos, grito, grito, grito.

Tu nohecita por celajes de rosácea.

Recuerdo el pastizal sin hojas, el pastizal helando, tiara extrema sobre amigas inocentes, mariposas negras en el lugar del nombre. Me hiciste de un color que oyes, es por segunda vez la noche, no me reconozco en sus miradas.

Mira, tigres: ¿nuestros gatos desmesurados a fuerza de tan solos? Te han reconocido, mi color se eriza. Escuchan el susurro del rescoldo a la ceniza.

Si pasamos ahora a Viel Temperley (2009), vamos viendo un proceso progresivamente más marcado de agenciamiento de las estéticas con las que va formando rizoma, hasta llegar a su último libro *Hospital Británico* donde entre las diversas estéticas y dimensiones con las que se vincula, entramos concretamente en contacto con la mística como lo podemos ver en estos versos que he seleccionado por su resonancia mística privilegiada

Soy el lugar donde el Señor tiende la luz que Él es (p. 383).

Me cubre una armadura de mariposas y estoy en la camisa de mariposas que es el Señor – adentro, en mí (p. 383).

El reino de los Cielos me rodea, El reino de los Cielos es el Cuerpo de Cristo – y cada mediodía toco a Cristo (p. 383).

Pero esta mística está asociada con la carnalidad a la que antes me he referido, en una realización que va mucho más allá del mero erotismo, para ponernos en contacto directamente con la corporeidad de una manera radical, según se puede ver en los siguientes versos que ponen en contacto ambas dimensiones con singular potencia:

Qué horror el paraíso
Si Adán no hubiera amado
La carne de su carne

Y el esperma es una hostia y el Hijo le apoya una mano en el sexo, como signo de afirmación de la humanidad sexuada del poeta.

Por fin, el ejemplo que leo a continuación nos permite confirmar la articulación completa que hace Viel entre las tres estéticas con las que hace rizoma, ya que a la mística en este caso se suma el surrealismo al que el poeta sigue fiel hasta su último libro:

¿Quién puso en mí esa misa a la que nunca llego? ¿Quién puso en mi camino hacia la misa esos patos marrones —pupitres con las alas abiertas— que se hundan en el polvo de la tarde sobre la pérgola que cubrían las glicinas? (p. 374).

Creo que a partir del recorrido realizado por los cuatro poetas – de los cuales como lo señalé he tomado con mayor atención a las dos mujeres por la complejidad de su lenguaje y su trabajo sobre él – queda claro en qué sentido los conceptos de-leuzianos me permitieron darles nombre con mayor precisión a los recursos puestos en juego por los poetas y analizar la dinámica de su combinación para lograr sus respectivos estilos propios y únicos.

REFERENCIAS

- BIAGIONI, Amelia. *Poesía completa*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2009. ISBN: 978-987-1556-20-5.
 CALVEYRA, Arnaldo. *Cartas para que la alegría* (poesía). Buenos Aires: Cooperativa Impresora y Distribuidora, 1959.
 CALVEYRA, Arnaldo. *Libro de las mariposas* (poesía). Córdoba, Argentina: Alción Editora, 2001.
 PAZ, Octavio. *Libertad bajo palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1968.
 PIZARNIK, Alejandra. *Pizarnik: Poesía completa y prosa selecta*. Ed. Corregidor, Buenos Aires, 1993.
 PIZARNIK, Alejandra. *Pizarnik: Prosa completa*. Barcelona: Ed. Lumen, 2002.
 VIEL TEMPERLEY, Héctor. *Obra completa*. Buenos Aires: Ediciones del Dock, 2009. Colección Pez Náufrago.

SOBRE A AUTORA

Cristina Piña. Escritora, profesora, investigadora y traductora. Publicó diez libros de poemas. También doce libros de ensayo y crítica literaria, cuatro dedicados a Alejandra Pizarnik, así como el último, con Ivonne Bordelois, Nueva correspondencia Pizarnik (México, 2012 Buenos Aires, 2014) y el que está en prensa en Estados

Unidos del que es editora y autora del prólogo y un artículo – En la trastienda del lenguaje. Nueve miradas a la escritura de Alejandra Pizarnik (ILLI: 2015). Fue profesora titular de Teoría y crítica literarias (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata), donde dirigía el grupo de investigación “Escritura y productividad” que, además de publicar tres libros, ha organizado a partir de 2011 bianualmente las Jornadas Gilles Deleuze. Ha dictado seminarios y conferencias y asistido a congresos y Ferias del Libro como invitada en EE.UU., México, Brasil, Reino Unido (Escocia e Inglaterra), República Checa, Francia y España. En 1982 recibió la beca Fulbright para el IWP de la Universidad de Iowa; en 1998 la Beca de Traducción del Ministerio de Cultura de Francia; en tres ocasiones el Premio Konex: 2006 por Teoría Literaria (1996-2006), 2014 por Traducción (2004-2014) tanto el Diploma como el Konex de Platino; en 2011 recibió la Mención Domingo Faustino Sarmiento del Senado de la Nación por su trayectoria. Su obra poética, ensayística y de traducción ha merecido diversos premios.

E-mail: cpinaorama@gmail.com.

Recebido em 18 de abril de 2022 e aprovado em 09 de maio de 2022.

Leituras plurais, escritas equilibradas

Artigo

Leitura expandida: caminhos para a promoção global da língua portuguesa

Expanded reading: pathways to the global promotion of the portuguese language

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p43-55>

FRANCIS MÁRCIO ALVES MANZONI¹

JOÃO HILTON SAYEG-SIQUEIRA²

RESUMO: Este artigo visa tecer reflexões acerca de procedimentos viáveis para uma melhor integração entre aqueles que têm, de forma direta ou indireta, conhecimento e interesse em consolidar, divulgar e/ou aprofundar a circulação de materiais didáticos pedagógicos, literários, audiovisuais, fonográficos e conteúdos digitais pelas localidades em que a língua portuguesa é reconhecida como língua materna, é adotada como língua oficial ou é mantida por interesses comunitários ou individuais. Para tanto, toma-se, como ponto de partida, procedimentos de leitura, contato, talvez primeiro, mas seguro, com material estável e de fácil circulação, proporcionado por textos impressos na modalidade escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; promoção; divulgação; leitura.

ABSTRACT: This article aims to reflect on viable procedures for a better integration between those who have, directly or indirectly, knowledge and interest in consolidating, disseminating and/or deepening the circulation of pedagogical, literary, audiovisual, phonographic, and digital content teaching materials in places where the Portuguese language it is recognized as a mother language, is adopted as an official language, or is maintained by community or individual interests. To do

1. Sesc São Paulo/CBL.

2. PUC-SP.

so, the starting point is reading procedures, contact, perhaps first, but safe, with stable and easily circulated material, provided by printed texts in the written modality.

KEYWORDS: Portuguese language; promotion; divulgation. reading.

INTRODUÇÃO

Várias são as ações implementadas, nos países de língua oficial portuguesa, para a divulgação e promoção desse idioma, seja por iniciativas oficiais ou não. A Câmara Brasileira do Livro (CBL), com sede na cidade de São Paulo, mantém e sedia, desde 2015, a Comissão para a Promoção de Conteúdo em Língua Portuguesa (CPCLP), entidade que divulga a produção editorial brasileira, na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), por meio da realização de ações culturais e educacionais compartilhadas com instituições públicas, privadas e acadêmicas. Atualmente, está sob a coordenação do editor nas Edições Sesc, Francis Manzoni, que pondera:

Nos últimos seis anos, aprendemos que a formação de parcerias culturais e a interlocução permanente com pessoas e entidades da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) constituem a essência e a finalidade do nosso trabalho. (2020, *apud* MRE – Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português / – Brasília: FUNAG, 2021, p. 73)

Dentre as diversas iniciativas da CPCLP, está a organização anual do Seminário *A Língua Portuguesa na Educação, na Literatura e na Comunicação*, que objetiva “fomentar a circulação de bens culturais constituídos pelo idioma português e iniciar um debate interdisciplinar para a compreensão de aspectos históricos, linguísticos e culturais dos povos falantes da língua” (MRE, 2021, p. 74). Além do seminário, a CPCLP realiza, com regularidade, debates na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), na Bienal do Livro de São Paulo e nas comemorações do Dia Mundial da Língua Portuguesa. Esses empreendimentos, com base em Zétola (2019, p. 39), se desdobram em três eixos: o multilateral, com articulações internacionais; o bilateral, por meio de trocas de experiências com investidores na divulgação da língua portuguesa; e o unilateral, mediante a valorização de iniciativas isoladas como o ensino do português e a produção literárias nesse idioma.

Este artigo visa tecer reflexões acerca de procedimentos viáveis para uma melhor integração entre aqueles que têm, de forma direta ou indireta, conhecimento

e interesse em consolidar, divulgar e/ou aprofundar a circulação de materiais didáticos pedagógicos, literários, audiovisuais, fonográficos e conteúdos digitais pelas localidades em que a língua portuguesa é reconhecida como língua materna, é adotada como língua oficial ou é mantida por interesses comunitários ou individuais. Para tanto, toma-se, como ponto de partida, procedimentos de leitura, contato, talvez primeiro, mas seguro, com material estável e de fácil circulação, proporcionado por textos impressos na modalidade escrita. Além disso, procura-se a inclusão de ações não formais de incentivo à leitura e a abordagem de formas alternativas de promoção da língua portuguesa.

LÍNGUA PORTUGUESA: MOBILIZAÇÕES

A organização de encontros com autores de língua portuguesa na CPLP é um dos pilares da promoção do idioma. Dos grandes festivais literários aos encontros virtuais, toda ação se orienta pelos mesmos objetivos:

1. Colocar em evidência o autor e sua produção literária;
2. Criar aproximações com diferentes públicos e atrair novos leitores;
3. Garantir interesse e investimento editorial para futuras publicações;
4. Obter espaço de mídia, crítica literária favorável e participação em eventos.

Mesmo com o impulso dos grandes prêmios literários e o marketing das editoras, a circulação da produção literária em língua portuguesa encontra obstáculos na maior parte da CPLP, a começar pelo número reduzido de livrarias nos países africanos e também no maior país de língua portuguesa.

Na relação Brasil-Portugal, mesmo com a vigência do novo acordo ortográfico desde 2006, ainda há estranhamento dos lusitanos com relação à “língua brasileira”, contudo o cenário está mudando com o aumento do número de editoras deste país operando em Portugal. A publicação de autores lusófonos no Brasil ainda é modesta, com exceção de alguns nomes consagrados que contam com estruturas de divulgação e distribuição de grandes editoras.

A exportação de livros entre os países de língua portuguesa não é uma realidade consolidada, devido às desvantagens das taxas alfandegárias e de outras limitações, porém a venda de direitos autorais para edição e publicação em editoras locais e a operação de editoras brasileiras no exterior têm sido alternativas à falta de estímulos

fiscais para o livre comércio de livros na CPLP. Diante desse cenário, a Comissão para Promoção de Conteúdo em Língua Portuguesa procura divulgar autores lusófonos em eventos literários, somando, assim, esforços com entidades públicas e privadas que trabalham pela promoção global do idioma.

Já passaram pela CPCLP os escritores brasileiros Silviano Santiago, Maria Valéria Rezende, Conceição Evaristo, Rafael Gallo, Tiago Ferro, Cristino Wapichana; os moçambicanos Ungulani Ba Ka Khosa, Pedro Pereira Lopes, Dani Wambire e Mbaté Pedro; os angolanos Ondjaki e Djaimilia Pereira de Almeida; além dos portugueses Nuno Camarinho e Pedro Cunha.

As diferenças nos níveis de escolaridade, o pertencimento a outros blocos geopolíticos e a pluralidade linguística dos países de língua oficial portuguesa, nos termos da CPLP, limitam a concepção de uma comunidade plena. Todavia, a noção de lusofonias no plural, proposta pelo escritor moçambicano, Mia Couto, representa um caminho promissor para a construção de uma nova política da língua. O autor sugere a convivência da lusofonia com dezenas de outras línguas de Moçambique que também querem existir:

Mia Couto defende assim a necessidade de “encontrar outras maneiras de termos uma entidade partilhada que não passe exclusivamente pela língua”. Porque, se assim for, esta gente sente-se marginalizada. E não pode aderir a um projeto que as coloca numa situação marginal³

Nessa perspectiva, ganha relevo a ideia de um espaço global da lusofonia que não se limita às fronteiras da CPLP, tampouco se obriga a ser hegemônico dentro delas. Um ambiente que tenha em vista as comunidades que vivem na diáspora, o português como língua de herança e a convivência com outras línguas nos países de língua oficial portuguesa.

Cerca de 4,2 milhões de brasileiros vivem no exterior⁴, com maior concentração nos EUA e na Europa; mais de 2,6 milhões de portugueses vivem emigrados⁵, a

3. Mia Couto nas conversas “Camões dá o que falar”. *Jornal de Letras Artes e Ideias*, n. 1237, Ano, XXXVII, Lisboa, 28 de fevereiro a 13 de março de 2018. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_encarte/encartejl253.pdf.

4. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/arquivos/ComunidadeBrasileira2020.pdf>.

5. Nações Unidas estimam em mais de 2,6 milhões o número de portugueses emigrados. Observador, Lisboa, 05 de novembro de 2019. Disponível em: <https://observador.pt/2019/11/05/>

maior parte na Europa e no continente americano; e esse número tende a crescer, com a conseqüente demanda por escolas bilíngües, materiais didáticos pedagógicos, além da procura por conteúdo audiovisual, fonográfico, digital e outros formatos.

Diante desse cenário, pondera-se que ações pela promoção global da língua portuguesa poderiam ser direcionadas para as comunidades de lusófonos espalhadas pelo mundo. Considerando somente o Brasil, há o desafio de reverter o decréscimo nos índices de leitura e do analfabetismo funcional. A aposta em materiais didáticos pedagógicos de qualidade, a disponibilidade de bibliotecas públicas atualizadas e a mediação de leitura são indispensáveis nesse processo.

Os debates realizados pela CPCLP viabilizam encontros entre intelectuais, professores, autores, produtores culturais e autoridades diplomáticas, no sentido de valorizar as ações de incentivo à leitura já existentes nas comunidades de língua portuguesa. O reconhecimento dessas iniciativas e a criação de espaços de visibilidade para seus agentes permitem a articulação entre diferentes projetos e a colaboração entre seus responsáveis. O propósito é criar um fórum permanente entre colaboradores da língua portuguesa, dispostos a desenvolver ações em parceria.

A reabertura do Museu da Língua Portuguesa, em agosto de 2021, devolveu ao mundo uma plataforma bastante relevante de conhecimento, estímulo à leitura e à aprendizagem do idioma. A ele somam-se esforços na tentativa de sensibilização pública do valor da língua que falamos, oferecendo acesso aos conteúdos sobre educação e literatura no canal do *Centro de Pesquisa e Formação do Sesc* no YouTube, e também por meio de parcerias com as secretarias da educação do estado e do município de São Paulo para participação de professores e estudantes.

A maioria das ações implementadas se fazem mediante material impresso como recurso primeiro e essencial na promoção global da língua portuguesa, em especial nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e em Timor-Leste, o que leva à necessidade de se refletir sobre a promoção do livro e da leitura, por meio de ações multidisciplinares que complementam processos de ensino e aprendizagem.

A mediação de leitura para crianças e seus familiares é uma estratégia importante nesse sentido. Essa prática é desenvolvida em entidades públicas e privadas, a exemplo do Serviço Social do Comércio (Sesc), no Brasil, que conta com 360 bibliotecas em escolas, centros culturais e unidades móveis espalhados pelo país, mas ainda assim, insuficientes para dar conta do imenso território nacional. Em

nacoes-unidas-estimam-em-mais-de-26-milhoes-os-portugueses-emigrados/.

Angola, Cabo Verde e Moçambique encontram-se projetos de incentivo à leitura em bibliotecas comunitárias, festivais literários e ações governamentais, contudo são experiências isoladas e, por vezes, descontínuas. Na ausência de políticas públicas sólidas e investimentos, há pelo menos um consenso sobre a necessidade de mediadores que incentivem, principalmente, a leitura.

LEITURA: FORMAÇÃO

A leitura é considerada, por inúmeros estudiosos, o conteúdo prioritário a ser desenvolvido na escola, na família e nas comunidades em geral, principalmente naquelas em que há grande carência na formação educacional, o que é evidente nos países de língua oficial portuguesa. Portugal, Brasil, países africanos e Timor-Leste têm alta taxa de analfabetismo e, os que já passaram algum tempo na escola, são analfabetos funcionais, ou seja, reconhecem marcações gráficas da língua mas não desenvolveram fluência para ler e escrever com autonomia.

Na maioria desses países, a oferta de material didático, de biblioteca para consulta e de equipamentos para pesquisa é muito baixa ou quase nenhuma, sem contar que a maioria nem fala a língua portuguesa nos países africanos e no Timor-Leste. A título de esclarecimento, na região de Luanda, em Angola, a língua corrente é o quimbundo; em Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, o crioulo; em Moçambique, o bantu; em Timor-Leste, o tétum. Da CPLP, os únicos países que consideram a língua portuguesa como língua materna são Portugal e Brasil, os demais a consideram, especificamente, “oficial”, ou seja, a língua institucional e de tradução dos dialetos.

Nos últimos anos, houve uma crescente relutância em falar e escrever em português nos PALOP e no seio das comunidades lusodescendentes. Há um empenho nacionalista de afirmação das línguas nacionais dos povos africanos e o desejo de implementação de práticas bilíngues. Esse movimento se acentua pelas dificuldades e pela lentidão do ensino de leitura e de escrita, pela falta, especialmente, de materiais de leitura apropriados aos interesses e níveis de língua dos alunos. É preciso desenvolver o gosto pela leitura, criando hábitos e perspectivando essa atividade como fonte de conhecimento e de prazer.

Para tanto, a oferta de materiais e equipamentos didático-pedagógicos para o ensino e divulgação da língua portuguesa, principalmente nos PALOP, em Timor-Leste e nas comunidades de fala portuguesa emigrantes, a leitura da linguagem

verbal escrita parece ser de maior praticidade por ser a de mais fácil circulação, mediante livros, revistas, jornais, volantes, anúncios. Pois o acesso à Internet ou a outros recursos eletrônicos é muito baixo ou nenhum.

Mesmo assim, há falta desse material de leitura com circulação adequada para o ensino. O despreparo dos professores para um bom aproveitamento, principalmente nas classes menos favorecidas, agrava ainda mais a situação. São grandes os desafios para ensinar a ler criticamente, fica-se num domínio raso. Um futuro incerto é projetado para o sucesso educacional ou de desenvolvimento social, sobretudo, se houver descuido com o ensino da leitura. A falta de hábito e o domínio deficiente da leitura trazem grandes prejuízos culturais.

O caminho para ajudar os alunos a superarem dificuldades de leitura deve partir de textos de fácil inteligibilidade, implicada, previamente, na legibilidade. Esta diz respeito à possibilidade de interação do leitor com o texto, primeiramente pela acessibilidade aos signos linguísticos, em seguida, pelo alcance à informação, pois, muitas vezes há identificação de unidades sígnicas, mas não faz sentido o conjunto, por falta, talvez, de conhecimento prévio sobre o assunto.

Em seguida, vem a interpretabilidade, estágio em que o leitor organiza unidades significativas de leitura, com grau de complexidade maior do que na etapa anterior. A legibilidade é o esteio para a interpretabilidade. Se não houver um ingresso confiante do leitor na tessitura linguística do texto, a leitura fica fragmentada, lacônica, interrompida, o que dificulta a organização de sequências mais complexas.

Por fim, a compreensibilidade, fase em que o leitor, apoiado no nível de legibilidade e no grau de complexidade das unidades de leitura organizadas, elabora, para o texto, uma base semântica de sentido, com um valor conceitual. É o momento em que o leitor se assenhora do texto que passa a valer, para ele, pelo conceito elaborado e não, propriamente, pela mensagem codificada. Quanto maior a maturidade do leitor, maior é seu distanciamento e mais profundo o seu posicionamento crítico.

LEITURA: ENSINO

O intento é formar leitores vitalícios, com a preocupação básica de manter uma continuidade crescente de consumo de material, principalmente literário, de divulgação da língua portuguesa, e ir, com apetrechos mais específicos, sanando as dificuldades advindas do analfabetismo funcional. A iniciativa pode e deve, ao

longo, se estender à incorporação de outras disciplinas que também têm por aparato livros didáticos com textos escritos, como Geografia, História e Ciências.

As atividades educativas iniciais podem se restringir a operações lúdicas que des-
contraem e incentivam a interação, mediante a permanência nela e a recorrência a ela. O importante são os elementos mediadores que, segundo Vygotsky (1984), são de dois tipos: os instrumentos e os signos. O termo mediação supõe um processo de intervenção de um elemento de intermediação que se encontra interposto, no caso, entre o sujeito e o seu objeto de interesse ou entre um sujeito e outro por uma causa comum.

Os instrumentos se estabelecem pela mediação entre sujeito e objeto ou entre sujeito e sujeito e sua função é gerar transformações nos objetos ou nos sujeitos e reger processos decorrentes de ações concretas.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (VYGOTSKY, 1984, p. 40).

Em complementação, recorre-se à perspectiva construtivista de Piaget (*apud* FARIA, 1988), por considerar que o processo de desenvolvimento do conhecimento efetua-se por assimilação e acomodação. O início do conhecimento vem pela ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na e pela interação. As trocas estabelecidas entre o sujeito e seu objeto de interesse se dá, inicialmente, por estímulos e sensações.

Os signos, sinais significativos de representação de algo, fazem parte da capacidade humana (de outros animais também, de forma mais rudimentar) de construir configurações mentais, conceituais, que substituam os objetos do mundo real, não sendo eles, mas valendo por eles, mesmo em ausência. O processo de internalização na constituição e na utilização dos signos está, preliminarmente, relacionado ao recurso de repetição, pela reprodução da fala do outro ou pela recorrência de uso ou de constatação.

Para ampliar o entendimento do desenvolvimento humano, pelo processo de interação, Vygotsky (1984) compreende dois níveis: de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial. O primeiro compreende o conjunto de atividade que o sujeito consegue resolver sozinho, indicativo de ciclos já passados e com desenvolvimento completo. O segundo, sinaliza um desenvolvimento prospectivo, futuro,

e é o conjunto de atividades que o sujeito não consegue realizar sozinho mas que, com a ajuda orientadora de alguém, consegue resolver.

A intermediação entre os níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial é feita pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): *A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário* (VYGOTSKY. 1984, p. 97).

No contexto pedagógico, a leitura, juntamente com a ação orientadora do professor, é uma ferramenta que faz essa mediação, no espaço intersubjetivo na ZDP. O professor propõe atividades e as gerencia, enquanto o aluno as realiza, movidos, ambos, pela motivação de ensinar-aprender-aprimorar o uso do português, por meio da leitura.

As tarefas de leitura constituem ações que o aprendente realiza na aprendizagem como um todo, não só na área das linguagens, como também nas outras áreas que têm, por base de ensino, o texto. No geral, para um aproveitamento seguro, por parte do aluno e do professor, as ações devem ser propostas e realizadas paulatinamente, para o entendimento da tessitura textual de conceitos. É o desenvolvimento de habilidades para a formação de competências. A leitura tem de ser ensinada de modo natural, ou seja, a apreensão da modalidade escrita deve seguir a mesma orientação espontânea e segura da aprendizagem da modalidade oral.

LEITURA: PROCEDIMENTOS

Para efetivar o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura no espaço de uma ZDP, é preciso investir em modelos que desenvolvem, de forma gradativa, ações das mais simples às mais complexas e sofisticadas no processo. A adoção de modelos adequados é primordial para que o aprendente consiga estabelecer unidades de leitura e construir significados para elas. No procedimento crescente, o ponto de partida, em geral, é o trabalho com a identificação do vocabulário, reforçando o já conhecido e explorando as possibilidades de identificação dos desconhecidos.

A etapa seguinte recai sobre a exploração das manifestações e articulações gramaticais, retomando e explorando as estruturas encontradas. A relação vocabular e as retomadas gramaticais garantem a unidade textual, estabelecida pelo princípio da coesão. Associada a essa, vem a fase de trabalho com o conteúdo funcional do texto que aciona a produção de efeitos de sentido e a compreensão da base

semântica do texto. Uma estratégia facilitadora é abordar assuntos variados da cultura brasileira tais como: músicas, lendas, informações jornalísticas e históricas.

O processo, assim constituído, pode ser consolidado teoricamente com a concepção de ciclos de leitura de Goodman (1988). A preocupação desse autor recai sobre a interação entre a leitura e os processos utilizados pelo cérebro do leitor no procedimento de ler, que se inicia pelo processamento gráfico-visual e se expande para o linguístico-cognitivo, por sua configuração sintático-semântica.

O ensino cíclico se consolida por meio de processamentos cerebrais de reconhecimento de informação, de interação entre linguagem e pensamento, de seleção de elementos e de habilidade de antecipar conteúdo. O cérebro é o órgão processador das informações e, por isso, procura maximizar as requeridas e, assim, minimizar esforço e energia para adquiri-las. Ele decide, também, diante da informação disponível, qual tarefa deve ser executada e quais estratégias devem ser empregadas. Isso ocorre por intermédio de cinco processos que são empregados pelos leitores durante a leitura:

1. Processo de reconhecimento do texto, em que o cérebro, por meio da exploração gráfico-visual, reconhece, pelo código escrito, uma manifestação informativa e inicia a identificação da mensagem codificada.
2. Processo de predição, em que o cérebro, mediante antecipações, faz predições pela ordem e significância do fator sensorial; vai identificando e ordenando as unidades significativas, anteriores e posteriores.
3. Processo de confirmação, em que o cérebro, relacionando as sequências anteriores e posteriores, estabelecidas a partir das antecipações e das predições, estabelece critérios de verificação para monitorar os vínculos.
4. Processo de correção, em que o cérebro, pelas verificações realizadas, supervisiona os significados antecipados por predição, e, caso necessário, reprocessa-os quando encontra inconsistências e os ajusta.
5. Processo de finalização, em que o cérebro dá por terminada a atividade de leitura, por compreender que a tarefa de ler está completa ou por não considerá-la produtiva, ou pouco significativa, ou de pouco interesse ou inapropriada para o propósito estabelecido.

Esses processos permitem diferentes estágios de leitura que exploram tanto as informações explícitas quanto as implícitas, além das informações não linguísticas

relacionadas à complementação textual, manifestadas por diferentes modos semióticos. O amadurecimento do leitor se faz por sua capacidade de ler para lá da explicitação informativa dada pelo código verbal.

CONCLUSÃO

Pelo processamento visto, pode-se considerar, grosso modo, a concepção de leitura como decodificação, o primeiro estágio com estímulos produzidos por sensações visuais. O processo é iniciado pela visualização de letra por letra, procedimento primário, orientado pelo recurso linear do código verbal, que, articuladas entre si, passam a corresponder a palavras inscritas na categoria de frases com significados mais amplos. Na representação gráfica, além da identificação ortográfica, ocorre a construção de unidades significativas de diferentes graus de complexidade.

Embora a identificação seja com base no código verbal linear, pode-se afirmar que a leitura não é sequencial, uma vez que é um processo induzido pelas expectativas que o leitor tem sobre a mensagem contida no texto, por meio, principalmente, dos processos de predição e de confirmação. Esse procedimento leva o leitor a apreender com facilidade as ideias gerais e principais do texto.

A busca por confirmação das predições aguça o processo visual do leitor que passa a perceber o código verbal para além de um registro tipográfico do texto. Passa a observar a fonte e o tipo de letras, os destaques, a paragrafação, a diagramação. Quanto mais se aprofunda, maiores são as possibilidades significativas que surgem, aumentadas se o texto vem ilustrado por figuras, cores, formatações inusitadas.

Essa é a configuração multimodal do texto, ou seja, os diversos modos semióticos que o compõem e que extrapolam em significações a dimensão da linguagem verbal. Tem-se a linguagem multimodal, mesclagem do verbal com o não verbal, resultando em textos multissemióticos, presentes no dia a dia do leitor, por intermédio de peças publicitárias, histórias em quadrinhos, cartoons. Para Kress e Van Leeuwen (2006), todo texto tem uma conformação multimodal e, também, está em uma tal configuração.

Se os recursos visuais estão investidos de significação, nessa concepção, a imagem é um texto imagético. Assim, quando ao texto verbal são acrescentados gráficos e tabelas, considera-se o texto verbo-imagético, pela integração da linguagem verbal e da imagem. No ambiente digital, a frequência desse tipo de texto é maior, complementado por movimentos, por som, por links, que também são modos semióticos.

O texto ganha uma nova forma de leitura, multimodal, pelo reconhecimento de todos os modos que o compõem, ou seja, da multimodalidade textual. A leitura de um texto assim configurado é uma atividade dinâmica que leva o leitor a considerar, analisar e interagir com os modos representados. O trabalho com textos multimodais nas aulas de leitura é imprescindível uma vez que envolvem materiais didáticos pedagógicos, literários, audiovisuais, fonográficos e conteúdos digitais.

REFERÊNCIAS

- FARACO, Carlos. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FARIA, Anália. *Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- GOODMAN, Kenneth. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- HENRIQUES, Joana. *Racismo em português: o lado esquecido do colonialismo*. Rio de Janeiro: Tinta-da-China, 2017.
- KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- MRE – Ministério das Relações Exteriores. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1143-1>. Acesso em: 31. jul. 2021.
- VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZÉTOLA, Bruno. *Diretrizes para a Difusão da Língua Portuguesa pelo Brasil no Exterior*. *Cadernos de Política Exterior*, IPRI, Brasília, DF: FUNAG, v. 5, n. 8, p. 19-48, ago. 2019. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1013/1/cadernos_de_politica_exterior_-_ano_5_.numero_8_.primeiro_semestre_de_2019. Acesso em: 31 jul. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Francis Márcio Alves Manzoni é editor nas Edições Sesc e coordenador da Comissão para Promoção de Conteúdo em Língua Portuguesa na Câmara Brasileira do Livro. Historiador pela Unesp e Doutor em História pela PUC-SP, publicou em 2019 o livro *Mercados e feiras-livres em São Paulo* (Edições Sesc). *E-mail*: francis.manzoni@sescsp.org.br.

João Hilton Sayeg-Siqueira. Professor titular do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) . Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias sociais de linguagem, discurso, texto, leitura, redação, ensino da língua portuguesa. Líder do grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq: Leitura, ensino e discurso (LED).

E-mail: jhsiqueira@pucsp.br.

Recebido em 13 de agosto de 2021 e aprovado em 08 de dezembro de 2021.

Literatura e experimentação

Ensaio

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

(Dis)remembering by gestures OR The little girl...

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p59-82>

ELENISE CRISTINA PIRES DE ANDRADE¹

RESUMO: Como pode uma menina ainda esquecida (se) des-lembrar numa escrita a ser apresentada como memorial na banca de promoção de carreira para professora plena na Universidade Estadual de Feira de Santana em 2019? De São Paulo à Bahia e(m) pesquisas, nos últimos 12 anos, a proporcionarem uma multiplicação de sentidos *atra-versando* imagens, focadamente fotografias, borrando a fixidez da apresentação, do registro e da veracidade de uma política da representação através de vivências de um cotidiano. Explorações e invenções de *deslugares* a partir do conceito de signo e diagrama, junto a Gilles Deleuze, às ruas, aos grafites, às expressões, às sensações, aos gestos mínimos. Com forte ênfase após o retorno do pós-doutorado na Universidade do Porto, mulheres me habitam (des)estabilizando e esvaziando as unidades do *si/self*, enquanto espalho (a mim, as aulas, as escritas e(m) pesquisas) por outros conceitos e metodologias que remexem estudos principalmente focados na cartografia e nas questões interseccionais atreladas às questões de gênero e etnias.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens; filosofia da diferença; educação.

ABSTRACT: How can a girl (dis)remember her(self) in a text when she is still forgotten? A text to be shown as a memorial for a panel regarding the professor career at the State University of Feira de Santana in 2019. From São Paulo to Bahia in researching, over the

1. Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia – Brasil.

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

last 12 years, to render multiplication of meanings through images, especially photographs, blurring the fixity of the display, registration and veracity of a policy of representation through the everyday experiences. Explorations and inventions of places with the Deleuze's concept of sign and diagram, along the streets, graffiti, expressions, sensations, minimal gestures. And, after the returning from a postdoctoral period at the University of Porto, with a strong emphasis in the women that inhabit me (de)stabilizing and emptying the units of the self, while I spread (to me, to classes, writings and (in) research) to others concepts and methodologies that rummage through studies, mainly focused on cartography and intersectional issues linked to gender and ethnic issues.

KEYWORDS: Images; philosophy of difference; education.



Figura 1 – Quadrinhos de autoria de Moon e Bá

Fonte: Disponível em: <http://fi.uol.com.br/folha/cartum/imagens/15163422.jpeg>

O gesto não revelou absolutamente uma essência da senhora, ou melhor, deveríamos dizer que a senhora me revelou o encanto de um gesto. Pois não podemos considerar um gesto nem como a propriedade de um indivíduo, nem como sua criação (ninguém tem condições de criar um gesto próprio, inteiramente original e pertencente só a si), nem mesmo como seu instrumento; o contrário é verdadeiro: são os gestos que se servem de nós; somos seus instrumentos, suas marionetes, suas encarnações.

Milan Kundera, *A imortalidade*

Funes discernia continuamente os avanços tranquilos da corrupção, das cáries, da fadiga. Notava os progressos da morte, da umidade. Era o solitário e lúcido espectador de um mundo multiforme, instantâneo e quase intolerantemente preciso. Babilônia, Londres e Nova York têm preenchido com feroz esplendor a imaginação dos homens; ninguém, em suas torres populosas ou em suas avenidas urgentes, sentira o calor e a pressão de uma realidade tão infatigável como a que dia e noite convergia sobre o infeliz Ireneo, em seu pobre subúrbio sulamericano. Era-lhe muito difícil dormir. Dormir é distrair-se do mundo; Funes, de costas na cama, na sombra, figurava a si mesmo cada rachadura e cada moldura das casas distintas que o rodeavam.

Jorge Luis Borges, *Funes, o Memorioso*

Ainda uma menina. Ainda mortal. Como pode uma menina ainda esquecida (se) des-lembrar numa escrita pretendida memoriada?² Talvez uma menina quebrada em sub-versão. Versos enormes, praticamente um versão mesmo. Verão baiano. Outra versão? Ah! Outra visão. Não! *Desvisão*. “Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado (BARROS, 2013, p. 450)”. A partícula *des* invade e aqui (do lugar que preciso sair?) (se) instala e inala os odores da escrita que quer também sair do *lugar imensamente*. “Tempo da escrita: desmemoriada, enlouquece; inadequada, embrutece; visceralmente arrebatada, transforma-se em música e com ela se entenece. Sobrevive imaginando-se letra e som” (AMORIM, 2015, p. 13).

PRETA, PRETA, PRETINHA...
 PRETA, PRETA, PRETINHA...
 ENQUANTO EU CORRIA ASSIM EU IA,
 LHE CHAMAR, ENQUANTO CORRIA A
 BARCA...³
 (...)
 ABRE A PORTA E A JANELA
 E VEM VER O SOL NASCER
 (ABRE A PORTA E A JANELA
 E VEM VER O SOL NASCER)



Figura 2 – Cell-fie

Fonte: Disponível em <https://twitter.com/SynBioBeta/status/1421206279863762945>

2. Esse texto foi apresentado em minha banca de promoção de carreira para professora plena na Universidade Estadual de Feira de Santana em 2019.
3. Versos da canção “Preta pretinha”, de Moraes Moreira e Luiz Galvão. Álbum *Acabou Chorare*, dos Novos Baianos, 1972.

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

Sobre-vida. *Cell-fie*. Cell-free... Como a célula se liberta das denominações e delimitações conceituais da vida? Talvez produzindo *selfies*... Ou ainda permita-se ouvir a canção dos Novos Baianos vinda de fora da casa, na janela, serenata que Aninha fazia para nos acordar de madrugada para as viagens de campo... E a barca corria... A porta e a janela se abriam e as (des)memórias invadem e rememoram a década de 1980 em Rio Claro, SP, nos momentos de licenciatura em Ciências Biológicas. *Desver*. Desviar.

Para mim, a questão não é se eu sei muita ciência ou não, ou se sou capaz de aprender muita ciência. O importante é não falar besteira, é estabelecer os ecos, esses fenômenos de eco entre um conceito, um percepto, uma função, já que as ciências não procedem com conceitos, mas com funções. Quanto a isso, preciso dos espaços de Riemann. Sim, sei que isso existe, não sei bem o que é, mas isso me basta.” (DELEUZE, 2017, s/p.).

Professora de ciências e/ou biologia? Não me parecia possível, no entanto me interessava até que ponto nos deixaríamos levar, assim como Deleuze, a algo como: “*Sim, sei que isso existe, não sei bem o que é, mas isso me basta*”? Conhecer e não falar besteira seria muito diferente de conhecer para não falar besteira? O conhecimento teria que ter uma finalidade explícita de explicação e explicitação de fenômenos e fatos do mundo? E dos fa(r)dos? E nas fadas? *Fade in*. *Fade out*. Experimentar graduações espasmódicas.

Movi-mentos de rememorar. Morar em deslocamentos. São Paulo, Nova Odessa, Limeira, nasci, cresci, estudei, Rio Claro, Campinas, graduei-me em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Educação. A Bahia me invade e as águas provocam enchentes. Ilhéus, Feira de Santana. Dos Olhos d’água. Nas mãos n’água. Água que escorre por corredores de cimento e areia e ferro e concreto (Ah! A concretude da realidade!) mas que, ao mesmo tempo-espaco, devém morada da Jacaroas que papeiam... (Andrade; Bastos, 2017).

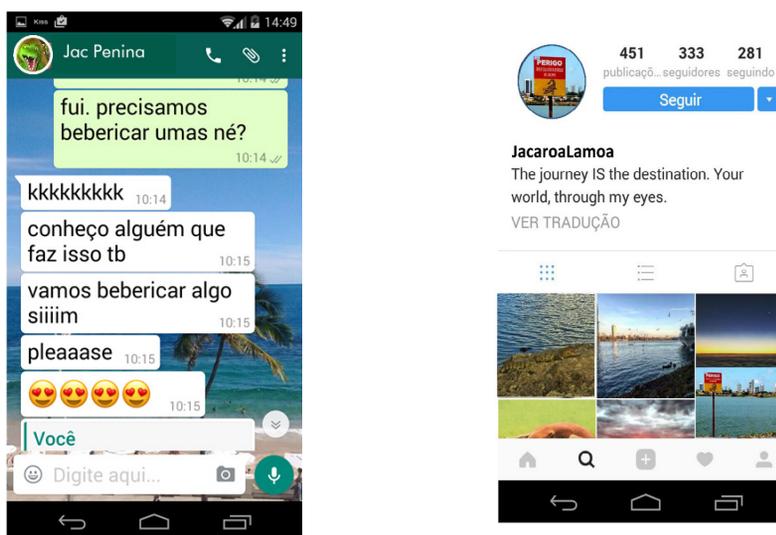


Figura 3 – Jacaroas batendo papo

Fonte: As imagens são montagens de autoria da autora do artigo, *Águas (,) escritas (.) enchentes (de) gentes...*, de Elenise Andrade e Louise Bastos (2017). Disponível em <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=6937>

(Im)possibilidades de diálogos a perfurar mundos, cartas escritas por jacarés. Seriam mesmo cartas? Seriam escritas? Expressam desejos, encontros assustados em cantos de muro, aventuras em zona de risco. Cartas como “máquinas de expressão”. Passeios ansiosos em territórios desconhecidos, aparecimentos inesperados. Risco (im)preciso a rabiscar outros olhares, outros desenhos que racham o cotidiano da paisagem. Borbulhar de existências, enchente de gente e jacarés e linguagens e pensamentos. Escritos em letras desconhecidas, palavras ausentes, linhas ilegíveis que arrastam sentidos entre rios e lagoas e jacarés e peixes e pessoas (ANDRADE; BASTOS, 2017).

Memórias (des)critas por jacaroas que invadem e habitam a Lagoa Grande, em Feira de Santana, meu caminho de ida e volta para a Uefs. Pôr do sol, lua brilhando, sombras e contornos que povoam as fotografias presentes no meu celular e me provocam a pensar nos lugares preferidos que já vivi, que já imaginei, que ainda não fui. Enchentes de gentes e ruas e sensações e conhecimentos. Projetos de pesquisa que, desde Taboquinhas-BA, em 2009, se esparramam através de pesquisas, artigos, capítulos, dissertações, aulas, escolas.



Figura 4 – Cartaz do evento *O que pode um cotidiano que prolifera ao experimentar? Ex-perímetros... Ex-posições...*, Uefs, Feira de Santana, BA, 2012
Fonte: montagens a partir de fotografias da autora do texto, 2012

O que pode um cotidiano que divaga ao fabular? Com-fabulação... Ex-pressão... evento ocorrido em 2010, na Unicamp, assim como o evento descrito no cartaz acima (2012) a expressarem as relações e (des)conexões junto a dois projetos de pesquisa que me atravessaram, assim como a Uefs: “Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabulação: o que pode a divulgação científica?” e “Olhares cotidianos da certificação turismo carbono neutro: *logos* e *grafias* de uma transformação na APA Itacaré-Serra Grande/BA”⁴, sendo o primeiro localizado na Unicamp (Lajbor e Faculdade de Educação), enquanto o segundo foi coordenado por mim ainda na minha passagem pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, que se estendeu até 2011.

4. Projetos financiados, respectivamente, por MCT/CNPq – N° 478004/2009-5 e Fapesb – N° 015/2009.

Encontros intensivos com a ONG “Movimento Mecenas da Vida”⁵, que nos possibilitou pensar outros atravessamentos com a agricultura familiar, questões ambientais e sociais, histórias outras, gestos mínimos, fotografias a se espalharem pelo Rio de Contas-BA (Andrade; Camacho, 2010; Andrade, 2015; Andrade; Scareli, 2016).

Vida outra. Cotidiano outro. Olhares outros que pretendíamos fosse mais um dado para a avaliação da tecnologia social Certificação Turismo CO₂ Neutro no que tal tecnologia houvera proporcionado em suas vidas. Eis que as grafias e as luzes atravessaram qualquer vontade dos dados como registros e eles explodem em cores, texturas, cheiros. Conhecimentos e vozes em fotografias que não serão traduzidas ou interpretadas, mas com elas, produzir, compartilhar e inventar expressões dos conhecimentos, das relações entre os seres humanos e o ambiente em que vivem, ambientes cotidianos. Agregar, adensar e potencializar as ações já em andamento. Sustentar-habilidades (saberes locais) por meio das relações ser humano/cultura tradicional/ambiente. Intensificação da vida em meio a tanto julgamento negativo que as periferias parecem comunicar. Ação política de resistência à pressa, à negatividade do problema como palavra-experiência-conceito. Perder a alma sem perder a calma (ANDRADE; CAMACHO, 2010, p. 11).



Figura 5 – Ensaaiando o verso – Fonte: Recortes de trechos de Andrade, 2015

Vontades em trazer esses dois projetos para apresentar como, após a defesa do doutorado em 2006, com a temática do currículo muito presente, desloco-me *quase*

5. Maiores informações em <http://www.mecenasdavida.org.br/bahia/index.php/nossas-aco-es/projetos-concluidos/olhares-cotidianos>.

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

sem querer, como canta Renato Russo, para expressões, artes, pequenos detalhes sensoriais, reticências convidando a partícula *des*. (Des)ocupações, (des)enquadramentos. Nos últimos dois projetos de pesquisa com financiamento do CNPq, “Fotografias a entrelaçar saberes e culturas através de cotidianos que (se) expressam”⁶ e “Cidades (des)enquadradas em imagens: experimentações (atra)versando o conceito de signo”⁷, arriscamo-nos em experimentações, uma postura estético-política de interrogação ao que denominamos “política representacional”, manifesta na insistência em uma delimitação estrita da verossimilhança, priorizando um modelo hierarquizante de comunicação-reconhecimento, produzindo poucas possibilidades de multiplicação de sentidos para os fenômenos, os objetos, as imagens, as escritas, a vida, o mundo. Essas pesquisas proporcionaram escritas em que apostamos em uma multiplicação de sentidos atra-*versando* imagens, focadamente fotografias, borrando a fixidez da apresentação, do registro e da veracidade das imagens através de vivências de um cotidiano (Andrade 2012, 2015, 2016).

Multiplicações que foram perpassadas por outros movimentos de pesquisas, gerando encontros por cidades, ruas e muros em expansão. “Consumo e produção cultural: experimentações estéticas, éticas e políticas entre jovens de Feira de Santana” e “Circuitos de Consumo e Produção Cultural: investigando as dimensões sociais e formativas das práticas estéticas, éticas e políticas dos jovens em Feira de Santana-BA”⁸ foram projetos desenvolvidos entre 2013 e 2015, nos quais entramos em contato com alguns coletivos de jovens da cidade e pudemos explorar as relações entre eles, suas expressões artísticas em (des)ocupações dos espaços urbanos (Iriart; Figueiredo, 2015), já vivenciando um novo grupo de pesquisa, hoje coordenado por Mirela Iriart, o Trace⁹.

Neste interstício, a exploração do conceito de signo foi a proposta no projeto de pesquisa “Cidades (des)enquadradas em imagens: experimentações (atra)versando o conceito de signo”, em que buscamos uma política visual que incorporasse a imagem

6. Edital Universal CNPq, nº do processo 480745/2010-2, coordenado por mim, com desenvolvimento entre dezembro de 2010 a maio de 2013.
7. Edital CNPq, 043/2013 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, processo nº. 409115/2013-4, coordenado por mim, com desenvolvimento entre dezembro de 2013 e agosto de 2016.
8. Ambos os projetos buscam compreender as formas de expressão, de participação e de pertencimento social de jovens nos diferentes circuitos de produção, consumo e difusão culturais na cidade de Feira de Santana-BA. A principal diferença entre eles é que o primeiro tem financiamento Fapesb/Uefs, enquanto que o último foi aprovado no Edital Universal 018/2012 CNPq, sendo coordenado por professoras do mesmo grupo de pesquisa de que faço parte na Uefs, o Trace.
9. Grupo Trace, diretório de grupos da plataforma Lattes: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/9492>.

não como representação intocada de uma certa visibilidade, mas como criação de novas visualidades e visagens, na aproximação com a arte. Apostamos no entendimento de que os sentidos dos signos se encontram no “(...) fato de que a materialidade de cada um traz em seu bojo a existência de outros mundos”, trazendo a presença do diverso (NASCIMENTO, 2009); nessa presença, propusemos infestar a educação com “costumes bárbaros” (Lins, 2005), posto que “(...) o signo implica em si a heterogeneidade como relação” (NASCIMENTO, 2009, p. 21), e seu aprendizado coloca em cena a conexão de partes que não têm “relação de semelhança” entre si (Deleuze, 2003).

Ampliar as linhas e os pensamentos dos signos emitidos arriscando-nos com Deleuze e o funcionamento do diagrama quando o filósofo, ao *atravessar* a obra de Francis Bacon, propõe que o pintor, em seus quadros, desafia a figuração e a narração, aspectos que, para ele, Deleuze, são efeitos que teimam em invadir os quadros (não somente os de Bacon). Esse desafio desata fios e linhas e forças – o diagrama. Assim, experimentamos, junto a esse conceito, explorar uma movimentação gesto-corpo-signos em momentos de produção de imagens: um encontro para a produção de grafite nos muros de uma escola pública em Feira de Santana e oficinas de fotografias com alunos do ensino médio em uma escola pública em Ichu, cidades no interior da Bahia (Andrade; Almeida; Rodrigues, 2017). Momentos de experiência sensível com vontade de tensionar: o que podem as imagens quando não pretendem explicar, ilustrar, registrar as cidades?



Figura 6 – *Eu nunca gostei de me limitar*

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

Eu nunca gostei de me limitar: sou ganancioso por natureza. Em todos nós há uma propulsão à ação que pode ser interminável: você é um compositor, mas também um pintor, você se torna um poeta e logo um diretor (tradução nossa)¹⁰.

Fonte do texto e da imagem disponível em: <http://www.cultweek.com/sylvano-bus-sotti-si-racconta-13-spartiti/>

“O Feira VI é como se fosse uma passarela entre dois mundos: a universidade e vários bairros periféricos que estão ali ao redor.” Kbça

[...] maneira de fazer existir um ser em determinado plano. [...] Cada existência provém de um gesto que o instaura, de um ‘arabesco’ que determina que será tal coisa. Esse gesto não emana de um criador qualquer, é imanente à própria existência.” (Lapoujade, 2017, p. 15)

Passarela entre muitos mundos, muros que, grafitados, não mais separam espaços, mas possibilitam a contaminação de conhecimentos e sensações através de seus traços. Gestos de resistência que se iniciaram em setembro de 2014, por ocasião do 2º Encontro de Graffiti¹¹, que teve suas atividades concentradas nos muros do Colégio Estadual José Ferreira Pinto¹², localizado no bairro Feira VI, na cidade de Feira de Santana, o mesmo bairro onde se localiza a Universidade Estadual de Feira de Santana – Uefs.

A proximidade entre o Colégio e a Universidade foi uma das principais razões que os organizadores do evento expressaram para sua escolha: “uma abertura a mais no *lance*¹³ da Uefs, a gente nunca conseguiu fazer algumas coisas dentro da Uefs, então a gente achou que seria viável fazer esse *lance* no feira VI, no Ferreira Pinto porque aí então poderia, tipo, abrir os olhos da reitoria e de toda galera acadêmica que por ali passava”, nos disse Kbça, em entrevista de 25/11/2014, um dos organizadores do 2º Encontro de Graffiti, artista do evento, educador, tatuador de uma propulsão interminável.

10. “Non mi è mai piaciuto pormi limiti: sono ingordo di natura. In tutti noi c’è una propulsione all’azione che può essere senza fine: sei compositore ma anche pittore, diventi poeta e presto regista”.

11. Este evento ocorreu por iniciativa do Coletivo H2F, composto de artistas da cidade de Feira de Santana e região. Para mais detalhes sobre o Encontro: <http://www.facebook.com/2encontrodegraffititfsa?fref=ts>.

12. O Colégio possui cerca de mil alunos, distribuídos entre o ensino fundamental e o ensino médio (com alunos entre 12 e 18 anos). Maiores informações: http://qedu.org.br/escola/118249-ee-colegio-estadual-jose-ferreira-pinto/censo-escolar?year=2017&dependence=o&localization=o&education_stage=o&item=.

13. Queremos aqui esclarecer que mantivemos algumas expressões na fala dos artistas grafiteiros, já que são expressões presentes em seus modos de existência e de resistência às agressões e preconceitos que sofrem.

Existências em arabescos. Devaneios. Ritmos nas linhas dos grafites e dos muros e das escolas e dos sentidos e dos conhecimentos. Contornos em desmanche. Quase um trinado óptico. Um lapso de espaço. Uma fissura do tempo nos muros da escola. “Rasurar os lugares. Tornar esses lugares estrangeiros de si mesmos: aquilo que é forçado a ser também o *deslugar*, o intervalo entre aquele lugar e ele mesmo [...]” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013 p. 207). Fronteira que é fonte. Fronte que é verso. *Atra-versar*



Muros do Colégio Estadual José Ferreira Pinto – 2014, durante o 2º Encontro de Grafite

Figura 7 – Muros em profusão

Fonte: montagens a partir de fotografias do acervo pessoal da autora, 2014, durante o 2º Encontro de Grafite, Colégio Estadual José Ferreira Pinto, Feira de Santana, Bahia.

Cidades, pixações, vazios, invasões, deslocamentos. Ocupação (im)provável como fenda. Talvez gestos, assim como essa escrita *pesquisa* em experimentação que, pretendemos, nos permita algumas rupturas, em especial, com pensamentos que levem a concretizações, centralidades e determinações seja da ciência, da arte, do tempo, da produção de conhecimento ou do próprio pensamento (ANDRADE, 2017, p. 653).

Deslugar. Intervalar não somente os lugares mas também os tempos e as sensações, acompanhando os conceitos de signo e diagrama, também foi a proposta do projeto de pesquisa do pós doutoramento “Provoc-ações: (des)ocupar imagens, (des)enquadrar escritas, perambular por *Bahias e Portos*”, desenvolvido sob a supervisão de Paula

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

Guerra na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, entre setembro de 2017 e agosto de 2018, quando visitamos três instituições escolares com a proposta de que os estudantes fissurassem a vontade de (re)cognição de cidades, deixando-se contaminar pela vontade de entender, sentir, explorar, inventar a cidade não apenas como cenário, mas sim como máquina produtora de signos, expressão, conhecimentos, “[...] outros modos de ver, de maquinar e de magicar” (GODINHO, 2016, p. 33). Vontade de escrever sem escritas, sem letras. Gaguejar no sentido de esgarçar de tal forma os dualismos que eles se des-com-sub-vertam em fios. Des-afiar.

Os dualismos não se referem mais a unidades, e sim, escolhas sucessivas: você é um branco ou um negro, um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre, etc.? [...] Há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas repostas prováveis segundo as significações dominantes. Assim se constitui uma tal trama que tudo o que não passa pela trama não pode, materialmente ser ouvido (Deleuze; Parnet, 1998: 29).

Em cada uma das instituições portuguesas, artefatos a (des)contar sobre o cotidiano, sobre as sensações, as andanças, os movimentos, os conhecimentos (ANDRADE, 2019). Força vital, funcionamento diagramático por entre cidades de ambos os lados do Atlântico, e, neste ritmo gaguejante, intensificar linhas, cores, luzes, sombras, estudantes, professores. Per-correr em busca de linhas escreventes, que talvez nem tenham a pretensão de serem lidas. Não procurar um trajeto narrativo, mas forças em devires. Perambulação, uma flânerie que quer abordar outros flâneurs, que caminham sem rumo...

E sub-vertem um tempo que se arrasta pelo mar azul da Bahia e aporta no Douro. *Deslugar* que salta de Ichu, no sertão baiano, para os ventos do norte português, assim como aconteceu durante as cinco oficinas decorrentes do já citado projeto “Cidades (des)enquadradas em imagens: experimentações (atra)versando o conceito de signo”, realizadas entre 2014 e 2016 no Colégio Estadual Aristides Cedraz (CEACO), em Ichu, interior da Bahia, com aproximadamente vinte estudantes do Ensino Médio. Sensações-imagens produzidas e pós-produzidas tendo um questionamento a nos perturbar: *Que Ichu desenquadra em mim?*

Oficinas-encontros onde fomos provocados, com o auxílio de várias obras artísticas apresentadas, a in-ventar imagens da cidade que transgredissem a política

da representação, para, então, possibilitar a imersão em uma lógica das sensações, pulsações de lugares recortados pelo instante de um clique sob o olhar deslocado do fotógrafo (ALMEIDA, 2015). Falas, escutas, risadas, movimentos maquínicos desterritorializando os espaços estriados das/nas carteiras, corredores, projetores, nos tempos da escola, alunos e alunas que acompanharam por dois anos os (des)enquadramentos. Ichus, Feiras de Santana, Florianópolis, Campinas, Sorocabas¹⁴ e(m) traços, cores, linhas, tecidos. Afinal, qual seria (se é que existe) o limiar entre realidade e ficção?

Como se o pensamento entrasse em um devir-mão e a mão em um devir-pensamento, nesse instante não se sabe quem é quem e aí se pudesse tornar visíveis “coisas” que noutras condições não ousariam aparecer. Talvez, então, se trate de uma nova “política” – uma micro-política – e de uma nova arte. Arte e política estão ligadas, de acordo com o que nos propomos, de forma crítica e necessária. Para lá das sensações triviais abre-se, assim, um potencial novo uso. Um novo uso das sensações, dos sentidos, das práticas e do pensamento. Novos corpos são necessários (GODINHO, 2012, p. 46).



Figura 14 – Dadaísmo, dá dá tudo

Fonte: Montagens de fotografias do acervo pessoa da autora. Poesia não publicada, mas com a permissão dos autores para aqui ser apresentada: Larissa Rodrigues Santos; José Wilson Martins Fialho Filho; Antônio Henrique Vaz Sampaio. Agosto, 2013, Feira de Santana, Bahia.

14. Essas cidades participaram desse Projeto com pesquisadores, professores de escola básica, artistas e alunos de graduação e pós-graduação da UFSC, Uniso e Unicamp.

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

Corpos-pólvora, pó, poeira.

Geração, gente, gesto querendo procurar pólvora ao perguntarmos, em outubro de 2017, aos estudantes participantes desse projeto: *O que as oficinas desenquadraram em vocês? E também o que pode ter desenquadrado na escola, na maneira de fazer educação com jovens do Ensino Médio?* Percamo-nos pelas poeiras levantadas:

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente” (Mário Quintana). Há muito a ser observado, há vários ângulos em que podemos olhar. Só precisamos parar e ver. Rs... A pressa do dia a dia é que não nos permite. Estamos quase sempre cumprindo as obrigações, quando não, descansando para aguentar cumpri-las. Então... o ‘cidades (des)enquadradas’ foram as lentes que precisava para enxergar. Kkkk acho que posso dizer assim. (Andreissa Oliveira participou de todas as oficinas. Concluiu o 3º ano do ensino médio em 2016).

A oficina, no ano que eu participei, foi muito legal! Nós tivemos a oportunidade de pegar uma imagem e transformar em um desenho ou algo que vinha em nossa mente. Provocou um sentimento de paz, deixando nossa imaginação fluir cada vez mais que nós fazíamos nossa arte. Eu achei que foi uma maneira que a escola obteve para nos mostrar um pouco mais sobre Arte. Achei a experiência muito boa pois nós tivemos a oportunidade de conhecer uma arte legal e prática de se fazer. (Thiago Alan, estudante do 2º ano do ensino médio. Participou da última oficina com Marli Wunder)

Paz ao permitir-se imaginar; só precisamos parar e ver. Dá, dá isso quando provocamos as potências e as forças dessa impossibilidade ao afectar a educação. De que maneira um cotidiano que (se) experimenta no ar-riscar afeta o pensamento na/com a educação? Cabe-nos perturbar...

Dadaísmo, dá, dá tudo.

Há situações, é claro, que te deixam absolutamente sem palavras. Tudo o que você pode fazer é insinuar. As palavras, também, não podem fazer mais do que apenas evocar as coisas. É aí que vem a dança.

Pina Bausch, *Pina*

Et un, et deux... ensaiando o verso...

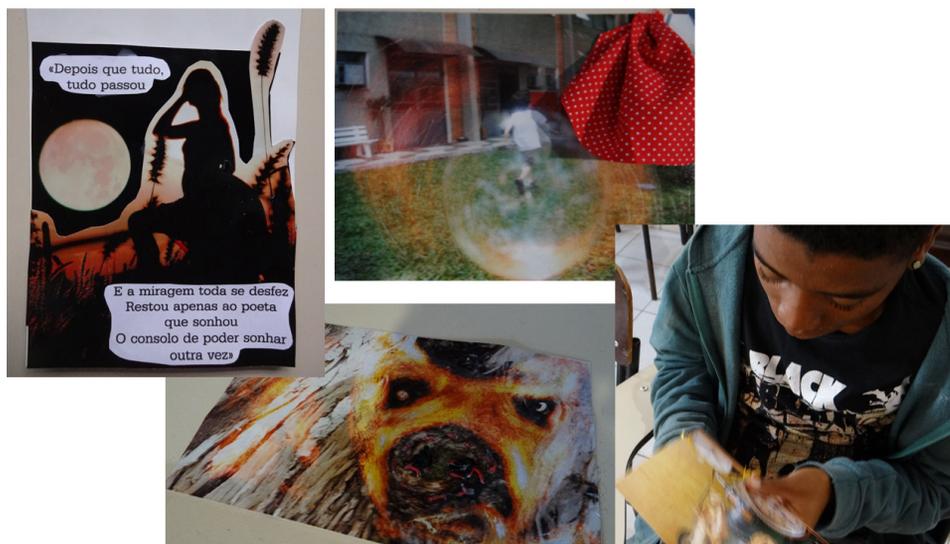


Figura 15 – Movi-ventar

Fonte: Montagens de fotografias do acervo pessoal da autora.
Dezembro de 2016, exposição no CEACO, Ichu, Bahia.

Dança, miragem, versos *in Black, in hands...* Movimentos em movi-ventos. A arte como nutrição e potência para que não sejamos formatados pelos poderes a nos censurarem os pensamentos e as sensações, expulsando palavras de ordem a pré-definir e classificar o que é passível de ser visto e admirado, em detrimento de nossas pequenas e sensíveis vivências pelos espaços e tempos que experienciamos.

Ichu, Porto, Feira de Santana, invenções, movimentos. (Des)ocupar cidades, (des)enquadrar escritas. Potência dos fragmentos em gestos em devir. Que potências outras, estéticas e políticas, surgiriam d(n)esse perambular? Quais gestos invadiriam as cidades em um devir intensivo provocado por signos a nos forçar *atravessar* o impensável; a provocar fendas no movimento maquínico da enunciação nos muros, nas ruas, nas fotografias, nas palavras, nos corpos, disparando forças criativas; a ressoar por gestos em afecção?

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

Mexo, remexo na inquisição/Só quem já morreu na fogueira/Sabe o que é ser carvão
 Eu sou pau pra toda obra/Deus dá asas a minha cobra
 [...] Porque nem toda feiticeira é corcunda/Nem toda brasileira é bunda
 Meu peito não é de silicone/Sou mais macho que muito homem
 Sou rainha do meu tanque/Sou Pagu indignada no palanque
 Fama de porra louca, tudo bem!/Minha mãe é Maria ninguém
 Não sou atriz, modelo, dançarina/Meu buraco é mais em cima...¹⁵

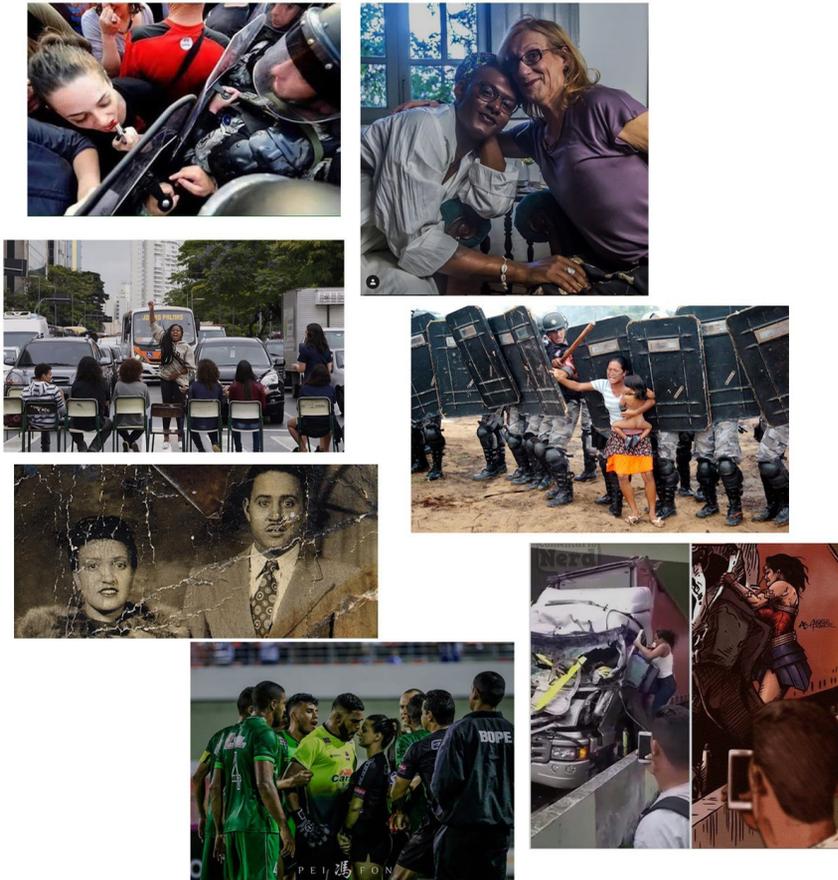


Figura 16 – Nem toda feiticeira é corcunda, nem toda brasileira é bunda...

Fonte: Variadas imagens compondo a Figura 16 com as fontes apresentadas logo em seguida.

15. Versos da canção “Pagu”, de Rita Lee e Roberto de Carvalho. Álbum 3001, de Rita Lee, 2000.



Remexo na rua, transo na fogueira, sou pau ocupando a rua, indigno-me no futebol, buracos em cima, em baixo, dos lados. Buracos trans-versos. Culturas, mulheres pretas professoras. Orientandas que têm me perpassado, desde 2012, e que me expulsam, constantemente, de um cansativo lugar a tentar saber se sou ou não algo ou alguém. Entre-lugar no trans-verso. Não somente *inverter*, mas desejar *verter* em rimas, restos, rostidades *desmascaradas*. Desestabilizar essa *rostidade* que quer se mostrar nos mapas como um rosto geométrico. Desmedir as potências da terra. “A máquina de *rostidade* vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e os condiciona a ambientes predeterminados a partir de dados intangíveis” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 147).

Espalho (a mim, as aulas, as escritas e(m) pesquisas) por outros conceitos e metodologias que me remexem numa fogueira de estudos principalmente focados na cartografia e nas questões interseccionais atreladas às questões de gênero e etnias. Mulheres que me habitam e se ocupam, desestabilizando e esvaziando as unidades do *si/self*, individualidades fechadas e intransponíveis entre elas e entre elas e o mundo. Movimentos intensificados por estudantes, seja nas licenciaturas da Uefs, ou nos programas especiais Pibid, Parfor e UAB. Especificamente nessas duas últimas vivências, o sertão se desloca por poros e peles e encharca as células e os pelos e os sentidos. A cidade de Pintadas com estudantes de pedagogia (UAB, 2017.1) e Itiruçu, em 2019.1 também com as futuras pedagogas.

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

“Onde aprendemos sobre o mundo? Em uma gíria, em um modo de afinar um cavaco, em um causo, em uma história de pescador. Em uma velha construção, em uma receita de bolo de fubá com erva doce, em um final de clássico entre São Paulo e Corinthians, em um bom lugar para pescar. Em uma feira, em uma rua, em uma cadeira, em um quadro, em uma celebração, em uma propaganda de um carro, em uma paisagem, em um conselho dos pais, em uma cantiga de ninar. Em um museu, em uma canção de rap. Em um trabalho acadêmico zerado por plágio. Em todas essas circunstâncias podemos aprender sobre o mundo. Elas nunca irão desaparecer, pois fazem parte da nossa vida. Essas circunstâncias nos ensinam sobre o mundo tal como aprendemos sobre a fórmula química da água. Todos esses acontecimentos nos fazem produzir significados sobre as coisas do mundo ao considerar ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento.

Vivemos no mundo em constante atividade, todos os nossos atos são acompanhados de pensamento, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido. Então, necessitamos, além de viver no mundo, pensá-lo, compreendê-lo, isto é, conhecê-lo. Essa ação diferenciada de pensar o mundo e suas coisas é o movimento humano de dar significado a tudo, de compreender, da forma mais aprofundada possível, nossas relações com o mundo e com as coisas...” (Aluna da Pedagogia, UAB, Pintadas, 2017.1).

“Pró, com esses cliques e os vídeos que apresentamos descobrimos o que já conhecemos” (Aluna da Pedagogia, Parfor, Itiruçu, 2019.1).

Estudantes-pesquisadoras-professoras desmoronando um senso comum para as superfícies que pretendem fixar um reconhecimento sobre o pensamento, sobre tempos-espacos que subvertem generalizações, fixações, demonstrações, comprovações. Contaminações, acompanhando Oliveira Junior (2017) quando reflete sobre esse conceito ao tecer relevantes considerações sobre os estágios supervisionados que ocorrem nas licenciaturas brasileiras: momentos em que os alunos das graduações saem das salas de aulas nas universidades e vão ao campo, à rua, à escola, às empresas, aos hospitais, aos restaurantes.

Contágio aqui se refere àquilo que insere num corpo estranhezas que se convertem em outras possibilidades para esse corpo; àquilo que provoca desvios em pre-potências e certezas, justamente quando esse corpo – estudante – se (re)conhece, se (des)pensa, se (re)sente, se in(a)comoda, se (dessas) sossega – outro, desdobrado-transformado,

do mesmo: um corpo vivo! Todo contágio traz para/até um corpo algo de estranho que faz irromper ali outros funcionamentos, outras potencialidades que antes ali não havia: contaminações (OLIVEIRA JUNIOR, p. 136, 2017).

Corpo não delimitado pela humanidade/organicidade, mas que também se expande pela linguagem, por uma disciplina, uma graduação. Corpo como algo que fixa, territorializa, determina algo em torno de si, do outro, das relações estabelecidas com e para o mundo e a vivência (Oliveira Junior 2016; 2017). Contágios como intensivas possibilidades de fratura dessas determinações, tempos-espacos de encontros, “[...] onde os corpos estarão expostos a contaminações imprevistas, ocasionais, tão fortuitas quanto verdadeiras em sua existência como configuradoras daquele campo” (idem, 2017, p. 136). Uma atividade plagiada na disciplina, na vivência da aluna da UAB, e a subversão do sentido atribuído ao ‘conhecer’, em Itiruçu, ao *atra-versar* momentos de produção, edição de vídeos sobre a cidade (assim como assistir a todos os vídeos produzidos na classe) e descobrir o que já se conhecia. Contaminação em minas de ideias, sentidos e expressões.

Palavras?

MENI...

[...] E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes. Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. – “Ninguém entende muita coisa que ela fala...” – dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: – “*Ele xurugou?*” – e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: – “*Tatu não vê a lua...*” – ela falasse. Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só pura vida (ROSA, 2001, p. 67-68).



Figura 17 – *n...* – Fonte: Fotografia da autora. Ruas do Porto, 2017.



A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialeto pessoal e intransmissível? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam percepção da menina. Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que fosse muda. Falava em língua que nem há nesta actual humanidade (COUTO, 2013, p. 33).

Figura 18 – ... – Fonte: Fotografia da autora. Ruas do Porto, 2017.

Estórias absurdas que nos atravessam e o Oceano Atlântico e o sertão, e a certeza, e o ser... Tatu não vê a lua. Quem vê? A menina de lá? Desapareceu o artista que queria ser punk, tornou-se muito importante. Será que a professora plena está em vias desse mesmo desaparecimento? Será a menina sem palavra? Gestos, expressões, parênteses, hífens, cores, palavras a nos convidarem a uma mobilização da vida ordinária. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Ninguém entende muita coisa que ela fala...

Mundo-signo em movimento expressivo, intensivo, abrindo frestas nos modos repetitivos de produção de imagens, que também são modos calcificados de pensar a ciência, a educação, a divulgação, a cultura... *Des-a-costumes...* Cultura como um costume que se choca com um mundo inventado, ficcionado, fabulado, pois é preciso se des-a-cos-tumar para conviver (ANDRADE; SCARELI, 2016).

<https://vimeo.com/64062017> (senha: anped)

SWEET DREAMS ARE MADE OF THIS/WHO AM I TO DESAGREE?¹⁶

Precisaríamos saber de que são feitos os sonhos para sonhar? *Who am I to disagree?* Quem sou eu para dis-cordar? Cordas? Fios? Arabescos encadeadores de palavras? Escritas... Ex criptas...

Se aquilo que nos damos a pesquisar passa necessariamente pela casa, pelos fazeres cotidianos, como escrever o que precisa ser escrito quando estamos geograficamente longe de casa, e tudo que carregamos é a saudade do que deixamos, a tristeza do que perdemos, e o medo do que vem pela frente?

Escreve-se então para construir uma casa, uma casa que é, ao final, a própria escrita. Reúne-se, para isso, toda sorte de materiais: cores, humores, amores, saudades, dores. Escreve-se com eles, mas é por força de frequentá-los que se cria a escrita que nos serve. Mas se para escrever é preciso deixar a casa que se tinha, é preciso também inventar a casa que não se sabia.

Assim, o que se escreve não precede aquilo com o que e para que se escreve.

Por isso, o acompanhante de escrita não acompanha o que se escreve, mas o encontro com aquilo que torna a escrita possível.

Ana Godoy, postagem em 05-02-18, perfil do *facebook*

PELA ESTRADA AFORA EU VOU BEM SOZINHA/LEVAR ESSES DOCES PARA A
VOVOZINHA
ELA MORA LONGE E O CAMINHO É DESERTO¹⁷

Morar, abandonar, ir sozinha, *inventar a casa que não se sabia*. Des-morar. Demorar em percursos improváveis. “Experimentei o amarelarte e o filosoazul provocando tons sem fim de verde em mim” (MARQUES, 2010, p. 88). Matizes em via(gens) por escritas que perfuram e sub-vertem-se em potências artísticas desafiando arrastar o pensar com a arte para os funcionamentos e(m) educação. Desfiar em desafios os contornos da escrita em vias de viajar. Viagem pelas intensidades. Como já *ex-cre-via* a menina: ter vontade de não palavrear não é emudecer, assim como não querer escrever memórias não é esquecer.

16. Versos da canção “Sweet dreams (Are made of this)”, de Eurythmics. Álbum *Sweet dreams*, Eurythmics, 1983.

17. Cantiga de Chapeuzinho vermelho de autoria de João de Barro.

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. (2015) *Meios sem fim*: notas sobre a política. Trad. Davi Pessoa Carneiro. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- ALMEIDA, E. C. Que Ichu (des)enquadra em mim? *Alegrear*. Curitiba, n. 16, 2015. Disponível em: http://www.alegrar.com.br/revista16/pdf/sessao15_que_ichu_alegrar16.pdf. Acesso em: 05 set. 2017.
- AMORIM, Antonio Carlos R. Escola e Cultura: (des) memórias. *Experiment-Art*, Belém, ano 1, n. 1, jul./dez. 2015
- ANDRADE, Elenise C. P. D(ex)sloc-ar. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 30, n. 59, p. 86-100, nov. 2012. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/25/25>.
- ANDRADE, Elenise C. P. Sinfonia em AR menor: transversAR, (des)cartAR, ex-pressAR. *Remea*, v. especial, n. 20, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4848>.
- ANDRADE, Elenise C. P. Ocupações (im)prováveis: que cidade devém? *Revista ETD*, v. 18, n. 3, p. 651-669, 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644678>.
- ANDRADE, Elenise C. P. Cidades, gestos, imagens em provoc-ações. In: GUERRA, Paula; DABUL, Lígia (Ed.). *De vidas artes*. Universidade do Porto: Porto, Portugal, 2019. p. 212-227. Disponível em: <http://paulaguerra.pt/arquivo/979>.
- ANDRADE, Elenise C. P.; ALMEIDA, Edivan C.; RODRIGUES, Milena S. Graffiti, street, delirium: arts defiances. In: COSTA, Pedro; GUERRA, Paula; NEVES, Padro S. (Ed.). *Urban intervention, street art and public space*. Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto: Porto; Street Art & Urban Creativity, 2017
- ANDRADE, Elenise C. P.; BASTOS, Louise M. Águas (,) escritas (.) enchentes (de) gentes... *ClimaCom*, Campinas, Dossiê Carta e Cataclismas, ano 4, n. 8, 2017. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=6937>.
- ANDRADE, Elenise C. P.; CAMACHO, Marcelly. Arte dos problemas e/ou problemar(-)te. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, IV., 2010. *Anais...* Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_10/e10-o8.pdf.
- ANDRADE, E. C. P.; ROMAGUERA, A. (2011). Sonhar-te e(m) vidas. (Des)narr-ar... *Revista Rua*. 17(1). Acedido em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638311>.
- ANDRADE, E. C. P.; ROMAGUERA, A. (2012). Currículos versam escritas(-)pesquisas.
- ANDRADE, Elenise C. P.; SCARELI, Giovana. Signos irrompem e atravessam: pela estrada afora eu vou bem sozinha com meus *sweet dreams*. In SCARELI, Giovana. FERNANDES, Priscila C. (Org.). *O que te move a pesquisar?* Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.
- CARVALHO, Janete M. C.; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 143-159, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/carvalho-ferraco.pdf>.

- COUTO, M. A menina sem palavra. In: COUTO, M. *A menina sem palavra*. São Paulo: Boa Companhia.
- Currículo sem Fronteiras*, 12 (3), p. 153-172.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. (1998). *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado (Coord.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- GODINHO, A. As probabilidades desiguais de Francis Bacon. *Revista Poiésis*, Niterói, n. 20, p. 45-55, dez. 2012. Disponível em: www.poesis.uff.br/PDF/poesis20/04.pdf. Acesso em: 05 set. 2017.
- GODINHO, Ana. Máquinas anômalas e nômadas: do que ainda não existe ao que já não existe mais. Ou do que já não existe mais ao que ainda não existe. In: ROMAGUERA, A.; AMORIM, A. C. (Org.). *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...* p. 27-36. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.
- IRIART, Mirela F.; LARANJEIRA, Denise. H. P. Jovens mobilizadores culturais na cidade de Feira de Santana-BA: uma micropolítica das margens. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gto3-4360.pdf>.
- LAPOUJADE, D. (2017). *As existências mínimas*. Trad. Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições.
- LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.
- MARQUES, Davina. *Experimentações: deleu-guata-roseando a educação*. 2007. 92p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3vPtXmo>. Acesso em: 10 abr. 2013.
- NASCIMENTO, Roberto. *Deleuze y Proust: subjetividad y pensamiento disparatados por signos*. 2009. Disponível em: <http://alcances.cl/ver-articulo.php?id=89>.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. (2016). Emancipar a cartografia escolar? – duas miradas e múltiplos possíveis. In: AGUIAR, L. B.; SOUZA, C. O. (Org.). *Conversações com a cartografia escolar: para quem e para que*. p. 145-163. São João del Rei: Editora da UFSJ.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. (2017). Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens. *Leitura: Teoria & Prática*, 35(69), 133-147. Retrieved from: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/564/369>.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado. A rasura dos lugares – fragmentos espaciais re-existent em vídeos. In: GALLO, Silvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laisa Blancy Oliveira (Org.). *Conexões: Deleuze e políticas e resistências e...* Petrópolis: DP&A; Campinas: ALB; Brasília: Caés, 2013.
- RANCIÈRE, J. *O destino das imagens*. Trad. M. C. Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- ROSA, João G. A menina de lá. In: ROSA, João G. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

SOBRE A AUTORA

Elenise Cristina Pires de Andrade é professora plena do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), Bahia. Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade. Atua junto aos grupos de pesquisa Gefi (Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem, Universidade Federal de São João del-Rey) e Trace (Grupo de Pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana). Tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Campinas e pós-doutorado pela Universidade do Porto, Portugal. Interessa-se por e pesquisa os seguintes temas: educações com/nas imagens junto aos conceitos da filosofia da diferença; educações nas/com as ruas e as questões decoloniais afro-diaspóricas e de gênero.

E-mail: elenise@uefs.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8123-6362>.

Recebido em 09 de setembro de 2021 e aprovado em 05 de dezembro de 2021.

Literatura e experimentação

Artigos

Um olhar sobre a ideia de natureza na produção de Raymond Williams

A look into the idea of nature in Raymond Williams' work

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p85-100>

HIAGO VACCARO MALANDRIN¹

RESUMO: Apresentaremos neste artigo como o autor galês Raymond Williams (1921-1988) trata do contraste entre as diferentes representações de campo e de cidade no tecido literário inglês, e suas implicações para o entendimento de uma ideia mais geral de Natureza, composta para além de elementos literários, econômicos, políticos e sociais. Ao longo do texto, aproximaremos Williams de outros autores que igualmente mobilizam a discussão da cultura por meio da literatura e da história, como Keith Thomas, Ernst Curtius e Norbert Elias, a fim de exemplificar como a ideia de natureza, dentro de um contexto inglês, surge como oposição a uma noção de cultivo e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Raymond Williams; natureza; campo; cidade.

ABSTRACT: In this article, we will present how Welsh author Raymond Williams (1921-1988) deals with the contrast between the different representations of countryside and city in the English literary fabric and its implications for the understanding of a more general idea of composite Nature, beyond literary elements, of economic, political and social elements. Throughout the text, we will bring Williams closer to other authors who equally mobilize the discussion of culture through literature and history, such as Keith Thomas,

1. Universidade Estadual de Campinas – Campinas – Brasil.

Ernst Curtius and Norbert Elias, in order to exemplify how the idea of nature, within an British context, appears as an opposition to a notion of cultivation and culture.

KEYWORDS: Raymond Williams; nature; country; city.

INTRODUÇÃO

Se nos atentarmos aos conhecimentos da natureza e da história que datam do século XX em diante, veremos que estes não mais “se digladiam como seria na época da concepção mecânica do mundo” (CURTIUS, 1996, p. 47). Ernst Robert Curtius, ao elaborar tal formulação, sinaliza como os conhecimentos referentes a uma ideia de natureza e de uma ideia de história convergem para uma nova concepção de mundo, mais abrangente, que dá forma ao semblante científico de nosso tempo, sendo esse um tempo marcado, que se passa na modernidade e no ocidente colonizado. Curtius nos informa, de partida, que os progressos do conhecimento humano construído sobre a natureza são verificáveis apenas quando os desmembramos nas diferentes disciplinas que compõem as ciências naturais da atualidade, enquanto o progresso do conhecimento histórico, por outro lado, “só voluntariamente o podemos admitir” (CURTIUS, 1996, p. 38), uma vez os representantes desse progresso “são sempre indivíduos isolados que em razão de abalos históricos, como guerras e revoluções, são levados a encarar novos problemas” (CURTIUS, 1996, p. 34).

Ao pensarmos no enunciado por Curtius quanto ao problema da experiência histórica dos indivíduos – entendida aqui em seu sentido derrotista –, precisamos deixar de lado o embate entre os conhecimentos sobre a natureza e a história e nos focarmos, brevemente, nesta última enquanto uma paisagem sobre a qual são construídas inúmeras experiências. Se imaginarmos rapidamente os principais eventos históricos contemporâneos que carregaram implicações para o desenvolvimento da história intelectual da atualidade, podemos estabelecer correlações para com a história pessoal dos indivíduos presentes em tais eventos. Entre uma série de nomes que poderíamos citar aqui, iremos ressaltar a composição da intelectualidade britânica sob o contexto do pós-guerra, a qual é composta por nomes como Richard Hoggart, Edward Thompson, Eric Hobsbawm e, em especial para nós, Raymond Williams, cuja história individual faz fronteira com parte da história cultural da intelectualidade inglesa do pós-segunda guerra. Fronteira, aqui, não é entendida tão somente no sentido de limite geográfico, mas recobre também a noção de uma demarcação cultural, geracional e emocional na trajetória de Williams entre os

mundos rural e urbano.² Tais elementos rurais e urbanos e possíveis relações destes com a trajetória de Williams são identificados também na relação que se exprime em *O Campo e a Cidade* quando o autor trata das afinidades dos cenários campestres e citadinos na trajetória da Inglaterra e nos apresenta o modo sob o qual as imagens de ambos foram criadas e recriadas no tecido literário inglês.

Ao enunciar a relevância de tais elementos contrastantes entre a vida campestre e a vida citadina que serão tratados em *O Campo e a Cidade*, Williams nos conta que “ainda que o campo e a cidade guardem esta importância profunda, cada um a seu modo, meus sentimentos já estão comprometidos antes mesmo que tenha início qualquer argumentação” (WILLIAMS, 2000, p. 17). Confiamos desse modo que a armação teórica elaborada por Williams neste livro, ao apresentar uma análise das representações literárias ao longo da história inglesa, carrega também uma perspectiva pessoal do autor em torno da temática mais ampla de uma ideia de natureza. Isso porque o período sobre o qual Williams volta sua atenção no livro destacado – os séculos XVI, XVII e XVIII – corresponde a um momento de expansão de domínios territoriais e coloniais inglês. É interessante pensar que a partir da colonização – que também carrega em seu cerne um marco civilizatório para a história ocidental – o binarismo campo e cidade surge, hierarquizando uma em detrimento da outra, e também criando essa separação entre cultura e natureza, entendendo esta última como algo a ser domado, dominado e explorado. Portanto, como iremos mostrar ao longo do texto, ao tratar de uma perspectiva sobre a natureza dentro do pensamento de Williams, também trataremos não apenas de uma reorganização econômica da Inglaterra, mas também de uma investida civilizacional, que vai impactar tanto na dinâmica local – observada por Williams – quanto na dinâmica global e no domínio capitalista europeu a partir dos séculos estudados.

RAYMOND WILLIAMS E UMA IDEIA DE NATUREZA

Podemos sinalizar que, a partir de uma análise de sua origem, evolução e diferenciações de uso, Williams reconhece que “Natureza talvez seja a palavra mais complexa da língua” inglesa (WILLIAMS, 2007, p. 293). O fato de ser “palavra” implica, assim, que existe um sentido historicamente a ela associado. Isso porque o objeto de estudo do autor não seria a busca pelos “verdadeiros” campo e cidade

2. Conferir: PAIXÃO, Alexandro Henrique; MELO, José Ricardo Beltramini de; MURAD, Mariana Carvalho. *Cultura e experiência nos romances de Raymond Williams*. Leitura: Teoria & Prática. v. 37, n. 77. p. 17-32. 2019.

– seus verdadeiros sentidos históricos –, mas sim as “representações” desses cenários, contidas, principalmente, no tecido literário. O estudo das representações, nos termos do autor, é central, pois nessas representações estão contidas tanto “imagens e associações” quanto “atitudes emocionais poderosas”, cujo sentido histórico pode ser extraído quando “conectadas à experiência historicamente variada” que deu suporte a tais representações (WILLIAMS, 2000, p. 11-12). Natureza, portanto, parece conter dentro de si significados por vezes contrastantes, mas cujo entendimento corresponde à compreensão de uma parte significativa da história humana. De forma que o que interessa para Williams, assim como para nós,

não é o significado mais adequado, mas a história e a complexidade dos significados: as alterações conscientes ou seus usos conscientemente diversos; e, com a mesma frequência, aquelas mudanças e diferenças que, marcadas por uma continuidade nominal, expressam radicalmente mudanças diversas, muitas vezes despercebidas, em um primeiro momento, na experiência e na história (WILLIAMS, 2011b, p. 90).

O significado da palavra natureza não pode ser devidamente avaliado sem que se entenda o contexto histórico e social em que é utilizada e passa a adquirir novos sentidos, ou seja, é necessário conhecer a “referência”, nos termos de Williams. O autor procura identificar representações e atitudes para com o campo e a cidade que, no contexto inglês, devido ao processo de Revolução Industrial, cristalizaram-se de tal forma e “num grau tão acentuado que, sob certos aspectos, não se encontra paralelo” (WILLIAMS, 2000, p. 14). O fato fundamental é que, com toda a experiência da Revolução e de suas transformações, as “atitudes inglesas em relação ao campo e às concepções de vida rural persistiram com poder extraordinário, de modo que, mesmo depois de a sociedade tornar-se predominantemente urbana, a literatura, durante uma geração, continuou basicamente rural” (WILLIAMS, 2000, p. 14). Williams nota, de partida, como diferentes elementos bucólicos podiam ser encontrados ao longo do movimento literário europeu, evidenciando como toda uma tradição de “poesia da natureza” – vigorosa, autônoma e com um sentido particular de natureza –, foi capaz de encontrar meios de perpetuar uma imagem coletiva de “campo” para além do século XVIII, mesmo durante os processos de urbanização.

Em *O Campo e a Cidade*, Williams mostra que a construção da representação do campo oscila ao longo do tempo entre “sentimentos e ideias”, por meio de uma rede de relacionamentos e decisões. O contraste com a cidade se dá por meio de

relações que extrapolam o emaranhado de ideias e experiências individuais, referenciando-se a um sistema mais amplo que compreende relações de “aluguéis e juros”, bem como de “situação e poder” (WILLIAMS, 2000, p. 19). A princípio, isto se dá na medida em que a noção de natureza era usada enquanto uma qualidade “essencial” do campo para se contrapor às consequências da civilização, tanto em termos aparentemente objetivos e visíveis – na paisagem campestre –, como em termos subjetivos, na medida em que significava uma qualidade primordial, intrínseca aos seres humanos – a natureza humana. Esta era justamente a expressão de uma “estrutura de sentimento” do século XVIII, cujo sentido perdura até a contemporaneidade do autor: “A afirmação da natureza em oposição à indústria e da poesia em oposição ao comércio; o isolamento da humanidade e da comunidade na ideia de cultura, em oposição às pressões sociais concretas da época” (WILLIAMS, 2000, p. 135).

Sobre os séculos XVI, XVII e XVIII, Williams destaca a permanência de uma reorganização econômica da Inglaterra rural, período em que a propriedade rural e a produção a ela associada passam a se relacionar diretamente com a cidade, uma relação posta pela presença da natureza: a exploração da terra pelo homem, uma vez que esse campo e essa terra são entendidos como uma propriedade, sendo o humano o centro desse sistema de exploração. E esse é, seguramente, o fato que escapa de uma grande fração da poesia bucólica, mas que está contida, em alguma medida, nas relações e intenções realistas do século XVIII. Keith Thomas (2010, p. 350) identifica que os lucros rurais eram consumidos na cidade e que era no espaço citadino que pairava a concepção de que ali se encontrava “a sociedade mais sofisticada, as últimas modas e os vícios mais caros”, enquanto, no campo, a vida rural favorecia a “carência do anonimato”, o que fazia da cidade um cenário melhor para a “intriga clandestina”, ou seja, os vícios citadinos. E é exatamente nessa relação de “lucros” que Williams situa a natureza como o elemento capaz de mediar a exploração que tem lugar no campo e que é “concretizada e concentrada” na cidade, mas também de gerenciar como os lucros provenientes de outros tipos de exploração – citadinos – “vão penetrar o campo, como se (mas trata-se de uma aparência apenas) fossem um novo fenômeno social” (WILLIAMS, 2000, p. 71).

Em *Cultura e Sociedade*, Raymond Williams estabelece a existência de um mapa semântico a partir do qual se torna possível examinar as mudanças sociais e culturais que ocorreram na sociedade inglesa nos séculos XVIII e XIX, a partir dos processos inculcados pela Revolução Industrial e a construção do Estado Moderno. Nesse mapa semântico, cinco são as palavras de destaque para o autor: democracia, classe, arte, indústria e cultura (WILLIAMS, 2011b, p. 15). Como

podemos notar, “natureza” não se faz presente entre as palavras selecionadas, levando-nos então a questionar em que medida essa palavra estabelece conexão com o mapa semântico do autor. Nas palavras de Williams, temos que

a ‘natureza’ possui uma continuidade nominal, por muitos séculos, mas pode ser vista, pela análise, como complexa e em mudança, à medida que outras ideias e experiências se modificaram. Eu já tentei analisar algumas ideias semelhantes crítica e historicamente. Entre elas estavam a cultura, a sociedade, o indivíduo, a arte e a tragédia. Mas devo dizer desde já que, embora essas ideias sejam difíceis, a de natureza faz com pareçam relativamente simples (WILLIAMS, 2011b, p. 89-90).

Para que possamos pensar o lugar teórico da ideia de natureza na obra de Williams, precisaremos então rever também o lugar de “cultura”. Referente aos sentidos da palavra cultura, em especial entre o fim do século XVI e início do século XVII, podemos citar a reorganização das mais variadas definições presentes nas concepções de “sociedade” e de “economia”, em que ambas passam a afetar indiretamente o conceito de cultura. Ao apontar que não se trata de uma mudança direta, Williams indica que com esta mudança o conceito de cultura não se alterou no mesmo instante que os outros dois, mas que, dadas as novas condições comerciais e sociais, passou a abarcar em si novos significados, tais quais os de comportamento, progresso, desenvolvimento. Os diferentes empregos atribuídos à palavra cultura, no recorte temporal apresentado, acabam por culminar, por volta do século XVIII, em uma interpretação de cultura que representa “um processo geral de progresso intelectual e espiritual tanto na esfera pessoal como social” (CEVASCO, 2003, p. 09), ou seja, cultura, nesses termos, havia ganhado um novo sentido, correlacionado às noções de civilidade, erudição e, em especial para nós, de “civilização”.

Norbert Elias identifica que até meados do século XVIII cultura e civilização eram termos que se referiam, em larga escala, a “processos ativos”, ou seja, a ações continuadas que se reproduzem com regularidade, passando a remeter no século XX, a “algo quase que inteiramente estático” (ELIAS, 1997, p. 119), com ambos termos perdendo a característica processual para se referir agora a um novo agrupamento de significados inertes. Isso porque, foi a partir dessa mudança de atitude para com o sentido de cultura, com a transferência da ênfase emocional ligada ao progresso e ao futuro para um apego ao passado e ao presente, ocorrida nas sociedades europeias desenvolvidas no século XVIII, que “conceitos tais como civilização e cultura

mudaram de conceitos referentes a processos – desenvolvimentos progressivos – para conceitos relativos a estados imutáveis” (ELIAS, 1997, p. 130). Esta “tendência crescente para conceituar processos como se fossem objetos imutáveis representa o padrão mais generalizado de desenvolvimento conceitual que se desenrolou em direção inversa ao da sociedade em seu todo” (ELIAS, 1997, p. 119); ela foi percebida por Elias e é igualmente presente na obra da Williams, ao passo que este último nota como, até o século XVIII, o conceito de cultura se apresentava majoritariamente como parte de um processo objetivo: cultura de animais, plantas, ou da própria mente humana; sempre, portanto, associado a uma lógica de produção, criação e cultivo.

Tal assertiva se relaciona aos três sentidos-chave da palavra “cultura” apresentados por Williams, e para dois deles o conceito de natureza se mostra fundamental: o sentido de cultura como um processo “íntimo”, e o sentido de cultura associado à produção das “artes” ou “humanidades”, conforme tentaremos mostrar (WILLIAMS, 1979, p. 25). A formação de uma nova ambientação intelectual, artística e humanística se enquadra nos requisitos para a construção de uma imagem de civilidade, e o reconhecimento do fim do processo civilizador nas cidades industriais será fundamental para o entendimento da separação definitiva entre cultura e civilização. De modo que

‘civilização’ e ‘cultura’ (especialmente em sua forma comum antiga, de ‘cultivo’) eram de fato, em fins do século XVIII, termos intercambiáveis. Cada um deles tinha o problemático sentido duplo de um estado realizado e de um estado de desenvolvimento realizado. Sua divergência final teve várias causas. Primeiro, houve o ataque à ‘civilização’ como superficial, um estado artificial, em contraposição a um estado ‘natural’; um cultivo de propriedades ‘externas’ – polidez e luxo – em contraposição a necessidades e impulsos mais ‘humanos’ (WILLIAMS, 1979, p. 20).

Para que fosse possível o afastamento entre os conceitos de cultura e civilização, a ideia de natureza teve de desempenhar um duplo papel. O primeiro, mais imediato e evidente, está relacionado à crítica à civilização via identificação desta à vida urbana e industrial das cidades³, enquanto o segundo, mais abstrato, apresenta a natureza enquanto interlocutora do sujeito em seus processos íntimos e reflexivos. Referente à crítica à civilização, a encontramos em paralelo ao desenvolvimento do sentido de indústria e cultura durante os séculos XVIII e XIX, quando um dos principais sentidos

3. Esta discussão encontra-se principiada no livro de Maria Elisa Cevasco, *Dez Lições Sobre os Estudos Culturais*.

de natureza se fixou, justamente ligado às mudanças comerciais nas relações entre campo e cidade, entre o rural e o urbano. O segundo sentido, derivado diretamente do primeiro movimento comparativo entre campo e cidade, indica-nos que, embora em termos econômicos os vínculos funcionais e as relações materiais entre campo e cidade estivessem fortalecidos, em nível retórico permaneciam destacadas “comparações abstratas” entre a “virtude rural” e a “ganância urbana” (WILLIAMS, 2000, p. 85).

Williams percebe como, em virtude do latente sentimento da revolução, a sociedade inglesa se reorganizou em torno do mercado e de novas formas de atividades econômicas, quer fosse na produção industrial, quer fosse na produção agrícola administrada, colocando cidade e campo como partes de uma mesma relação (WILLIAMS, 2000, p. 140). A natureza foi consumida pelos novos processos, pelos novos tempos, e se tornou cada vez mais distante dos indivíduos que se relacionamento diretamente com a natureza campestre. Nesse sentido, indicamos que a natureza foi consumida porque há uma relação de inferioridade e subordinação aos humanos, reflexo dos diferentes processos de melhoramento e cercamento da terra, de expansão territorial e de colonialidade.⁴

Partindo das ponderações de Williams sobre a relação entre o homem e a natureza, temos a indicação de que o que está em jogo é uma carência de sensibilidade estética para com a natureza e o campo, a qual é substituída pela “riqueza” predominante de um mundo novo, não mais natural. Isso porque há uma hierarquização do papel do indivíduo humano – iremos especificar mais à frente que se trata de uma figura bastante particular – e sua centralização em relação à própria natureza e demais seres vivos. Essa hierarquização e centralização na figura humana são as bases do antropocentrismo, fruto também de diferentes processos humanos associados “à terra”, seja processos locais de submissão da natureza ao homem, ou processos mais abrangentes de colonização, que atuam como base para os binarismos de campo e cidade, de urbano e rural, e sobretudo de cultura e natureza. Este último será nosso enfoque para tratar dos demais binarismos, porque, ao se atentar para o estudo da lírica romântica, Williams nota que é nela que serão consolidados os sentidos decisivos – e discordantes – de cultura e de natureza.

Referente ao binarismo apresentado, temos o sentido de cultura, em sua gênese, enquanto sinônimo de cultivo, não só da terra, mas também de “cultivo espiritual” ligado a uma “vida interior”, ao “processo imaginativo” e à “sensibilidade” do

4. Neste artigo estamos discutindo um contexto inglês bastante particular, mas referente à discussão da construção de uma ideia/conceito sobre natureza para além do cenário inglês recomendamos a leitura de Frantz Fanon, *Condenados da Terra*.

homem (WILLIAMS, 1979, p. 21). O segundo sentido abordado será o de natureza, em diálogo com o primeiro, de modo a expor este que é um princípio essencial dessa mesma “imaginação criadora” comum (WILLIAMS, 2007, p. 295). Mas essa é uma elaboração construída historicamente e que não necessariamente retrata a realidade do campo – enquanto o espaço da natureza – como espaço em oposição à civilização. Logo, o “campo natural”, enquanto oposto à cidade, é também representado como contrário à civilização, e, portanto, se opõe à noção de civilidade. Williams entende que aquilo que é natural em sua gênese não é entendido como civilizado, e se opõe assim ao conceito de cultura. Temos assim que, no contraste literário entre campo e cidade, encontra-se efetivada uma oposição que se evidencia como essencial para o desenvolvimento da ideia de cultura, por meio da oposição presente entre as diferentes significações de natureza e civilização.

O que estava sendo operado via poesia, no final século XVIII, era, não a construção imagética de um espaço onde o homem da cidade pudesse se refugiar, mas, mais do que isso: “a figura que precisamos procurar não é um tipo de natureza, mas um tipo de homem” (WILLIAMS, 2000, p. 202). Ora, se os homens da cidade estavam envoltos em mundanidade e sofrendo a pressão de um modo de vida industrial e civilizado, era preciso então se enfatizar um outro tipo de personalidade, responsável por preservar os valores de uma comunidade que se julgava perdidos. Todavia, esse “homem”, que não estava presente no campo, mas que servia como referência para sua representação, era, na verdade, um tipo de homem bastante específico. Não se tratava do trabalhador rural – que por sua vez já havia sido apagado da literatura do campo –, mas sim do homem citadino – e também solitário.

Essa figura correspondia, dentro do tecido literário, ao poeta, ou melhor, para usarmos novamente um termo característico desse momento histórico: ao gênio. Se nos debruçarmos sobre o livro *Cultura e Sociedade*, podemos perceber uma clara relação entre o ideal do gênio e a sujeição da esfera artística às leis de mercado estabelecidas nesse contexto inglês, no qual esse novo sujeito era apresentado como uma resposta às novas imposições feitas ao trabalho artístico (WILLIAMS, 2011a, p. 60-61). Em reação a isso, propõe-se um novo sistema de pensamento sobre a arte. Williams identifica, em antítese ao mercado, que, na arte, um dos elementos mais importantes será a ênfase na natureza, por ser justamente o local onde o artista poderia se isolar das “deformidades da vida em multidão” (WILLIAMS, 2000, p. 206).

É nesse contexto que a ideia de natureza, até então tida como local de isolamento garantido frente à vida citadina, sofre um processo de abstração na literatura inglesa e

passa a ser entendida “como princípio de criação, do qual a mente criadora faz parte, e com o qual podemos aprender as verdades de nossa própria natureza, harmonizadas com as da natureza exterior” (WILLIAMS, 2000, p. 214), uma vez que “a consciência não podia ir além disso, dentro dessa estrutura” (WILLIAMS, 2000, p. 197). Temos assim a imagem da natureza também como afirmação essencial do homem, o qual não aparece mais como elemento inerte no campo, mas sim como o homem da cidade que contempla o campo. Aqui encontramos novamente a natureza, ou o campo, não como constituintes da essência humana, mas subordinados – e subjugados – como um espaço de utilidade para a criação humana, em que se tornava possível observar “uma separação mediada por uma projeção do sentimento pessoal numa Natureza subjetivamente particularizada e objetivamente generalizada” (WILLIAMS, 2000, p. 226). Em outras palavras, foi pelo isolamento da natureza das relações de trabalho campestres e pela ação humana oriunda do campo que se tornou possível cunhar o termo “natureza” enquanto princípio da atividade imaginativa e de uma mente criadora, e, portanto, como um dos princípios mais importantes dentre os valores humanos que se elegeram na literatura romântica. Uma vez posto que a natureza não mais representa uma descrição de um espaço campestre, mas sim toda afirmação da humanidade, precisamos dar o próximo passo em nossa investigação: entender como essa abstração da ideia de natureza se relaciona ao conceito de cultura.

Na medida em que cultura passa a se contrapor, em um sentido positivo, à ideia de civilização, a natureza também passa a ser encontrada nessa nova relação, de tal forma que a cidade é encarada como “uma selva sórdida onde as pessoas tinham uma pele branquicenta e baça”, em que a alternativa para os sujeitos dessa selva cidadina “era muitas vezes concebida em termos do refúgio rural” (WILLIAMS, 2000, p. 37). E será nesse contexto que, na literatura inglesa, a figura do homem será reintegrada ao sentido de natureza, preservando o aspecto mais animalesco – selvagem – de sua relação com o mundo natural. Como escreve Williams, “a selva social, a corrida dos ratos, os guardiões de território, os macacos nus; foi assim que amargamente a ideia de homem fez parte novamente da ideia de natureza” (WILLIAMS, 2011b, p. 110). Nesse sentido, a relação entre natureza e cultura é íntima no cenário que ambos os autores, Thomas e Williams, observam. Como dito por Keith Thomas, “Adão foi colocado em um jardim e o paraíso terrestre associado às flores e às fontes”, mas quando os homens pensam no “paraíso da salvação”, geralmente, “o visualizavam como uma cidade, a Nova Jerusalém”. Por séculos a fio os muros da cidade simbolizaram

“tanto segurança quanto o empreendimento propriamente humano”, e, para além disso, enxergá-los tranquilizava o poeta cidadão (THOMAS, 2010, p. 345).

Nesse contexto, a influência religiosa produziu muitos processos de subjetivação; entretanto, na medida em que a influência religiosa perde espaço para o processo imaginativo individual presente no tecido literário, é justamente a natureza que irá ascender como o princípio de reencantamento do campo, tendo como centro não um princípio religioso, mas a possibilidade de desenvolvimento da vida interior, da subjetividade, da imaginação e do próprio indivíduo.⁵ Ou, em outros termos, a natureza representava a via de união entre o desenvolvimento “íntimo” do espírito e as atividades imaginativas e de criação artística apresentadas anteriormente; ela representava uma via de associação entre o indivíduo e a cultura.

Ainda que o progresso urbano e industrial colocasse como necessidade o uso – e sobretudo exploração – da natureza, nas correntes românticas seu sentido mais disseminado falava de um “interesse crescente em preservar a natureza inculta como uma indispensável fonte de riqueza espiritual” (THOMAS, 2010, p. 355), o que levou “natureza” a descrever a “ausência do homem” e, por consequência, um afastamento da civilidade. Ao passo que o componente descritivo do bucolismo original podia ser isolado, a exaltação da beleza natural, ao ser isolada, passa a retratar a natureza observável – “a do cientista ou do turista – e não a do camponês que trabalha” (WILLIAMS, 2000, p. 40). Isso porque, ainda que sejam nascidas no campo as maiores realizações humanas – entre elas a própria cidade –, estas são desassociadas da forma comum de civilização. Assim, para que fosse possível operar tais descrições sobre a natureza e construir uma imagem bucólica de campo foi necessário operar de forma simultânea um apagamento da figura do trabalhador rural e das relações de exploração no cenário campestre. Apagamento este observado em diferentes relações, para além daquelas estabelecidas no tecido literário inglês, como podemos testemunhar na literatura nacional brasileira, não apenas pelo apagamento do trabalhador rural, mas também pelo de figuras de povos nativos/originários, ribeirinhos, quilombolas, que acabaram rasuradas nesse processo.

5. Referente ao princípio de reencantamento do campo – e também da natureza – é válido ressaltar que este se mantém vivo na grande maioria dos povos originários e dos povos sequestrados de seus continentes durante os processos de colonização. Há várias referências atuais que marcam essa relação de intimidade, de ausência ou de separação entre o humano e a Natureza. Como indicação para essa temática apresentamos os seguintes nomes nacionais: Ailton Krenak, Gersém Baniwa, Célia Xakriabá, Negô Bispo, Luiz Rufino, Luiz Antônio Simas, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Geni Núñez.

No entanto, não há um contraste unilateral, em que o campo e a cidade apenas fornecem ou recebem produtos ou fundos um do outro. Ao observarmos as reais relações estabelecidas, em especial com a chegada do século XVIII, vemos que, embora a premissa para o movimento de cercamento e melhoramento da terra venha da cidade, Williams nos indica que os meios para sua real efetivação ocorrem no campo, sendo por isso, um movimento em que o campo tem destaque – embora nos lembre que parte considerável do produto comercial da exploração rural acabe por encontrar sua conversão em bens e fundos apenas ao adentrar espaços urbanos. Com a chegada dessa nova lógica de operar o campo, os valores “tradicionais” entraram em crise com os valores trazidos pelas mudanças: a poesia setecentista campestre não mais era marcada pela “idealização do arrendatário feliz e do refúgio rural” do início do século XVII, substituindo essa idealização por uma “consciência acentuada e melancólica das mudanças e perdas, a qual terminou estabelecendo, de uma maneira nova, uma estrutura convencional de retrospectção ” (WILLIAMS, 2000, p. 88-89).

Essa nostalgia, para além de ser uma resposta às novas mediações que colocavam o campo em evidência, também encontrava argumentos na crescente repugnância pela aparência física da cidade. Desde o século XVII, “quem amava o campo não odiava necessariamente a cidade. Mas era cada vez mais frequente de sustentar que a cidade mais bela seria a de maior aparência rural”; a desruralização da cidade levou a uma crescente insatisfação com o ambiente urbano que favorecia uma imagem mais favorável do campo (THOMAS, 2010, p. 359). As “virtudes campestres” ganhavam, gradativamente, um tom abstrato e idealizador na medida em que a relação do campo com a cidade não era mais descritiva em função de seu real vínculo. Desde antes do século XVIII, “a devoção às atividades rurais era uma característica das classes altas inglesas”, uma vez que, durante séculos, a aristocracia inglesa teve bases rurais, por ser uma agricultura altamente capitalizada o fundamento de sua riqueza. E, exatamente por isso, “seus membros tinham apego aos esportes campestres; eram, muitas vezes, bons conhecedores de história natural, e idearam conscientemente uma paisagem rural que tanto forneceria lucro como recreação” (THOMAS, 2010, p. 15-16).

Para esses homens era interessante que o ideal de um passado feliz – marcado pela natureza idealizada – viesse a interromper os processos de mudança por meio da dispersão de um sentimento de desilusão. Ao tratar da prática do passado feliz e da retrospectção a um “ideal de natureza e de passado mais feliz”, Williams identifica um motivo semelhante a Thomas, o de que existiam interesses de uma dada classe rural aristocrata, tal que “esses homens [do campo], tendo subido na vida graças às

mudanças no campo, rapidamente passavam a reclamar das novas mudanças, ou da continuação do processo de mudança interior” (WILLIAMS, 2000, p. 66). A “confiança agrária” do século XVIII era, portanto, acompanhada desse sentimento de melancolia e de um sentimento de arrependimento. Essa é a verdadeira mudança de mentalidade, a construção por uma minoria de uma nova consciência sobre a natureza, surgida justamente na época em que a transformação intencional e exploratória da natureza local e das colônias – não apenas da água e da terra, mas também das matérias-primas e dos elementos essenciais – iria entrar numa nova fase: a dos processos que hoje denominamos industriais (WILLIAMS, 2000, p. 177).

Com o processo de desenvolvimento que partiu dessa reorganização econômica e política, uma ideologia já vigente desde o século XVI foi atualizada e apareceu de forma decisiva: “ao mesmo tempo em que organizou a reação à pobreza [...], a nova ideologia, por outro lado, vinculou a pobreza ao trabalho de novas maneiras” (WILLIAMS, 2000, p. 119), de modo que a repressão à chamada “vadiagem” – ela própria a consequência de uma mobilidade socialmente incitada –, tornou-se alvo. O objetivo da legislação contra a vadiagem, em um contexto bastante específico da sociedade inglesa entre os séculos XVII e XVIII, era obrigar os sem-terra a aceitar o trabalho assalariado, perante a nova organização da economia (WILLIAMS, 2000, p. 118-119). Esta é uma nova organização no cenário inglês com a inclusão da perspectiva de trabalho nas relações entre campo e cidade acompanhada de uma mudança consciente na especificidade do trabalho ali exercido, em que se torna observável também inclusão da imagem dos trabalhadores do campo na produção literária e artística elaborada sobre a natureza. Williams observa aqui a distinção entre dois campos rurais: “os campos encantadores dos ‘que lavram’[...] e a realidade dos ‘lavradores míseros a trabalhar’” (WILLIAMS, 2000, p. 118). Encontramos aqui a distinção entre o proprietário que “lavra” a terra, e os trabalhadores que apenas “trabalham” nela, ou seja, esses indivíduos que desempenham apenas parte do processo de trabalho – mas nunca sua totalidade, da qual o proprietário e empregador se apropriou – não têm direito à terra, uma vez que, sendo esta atribuída aos empregadores, não pertence aos trabalhadores sob uma perspectiva comercial (WILLIAMS, 2000, p. 129). Torna-se bastante perceptível, portanto, que aqueles que antes eram residentes e trabalhadores dos espaços rurais ingleses e que vieram a compor uma maioria de sem-terra em decorrência dos melhoramentos e cercamentos se tornaram, sem outra opção, membros da classe trabalhadora das novas cidades industriais, dando prosseguimento ao fluxo de trabalhadores assalariados para as cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de natureza em *O Campo e a Cidade* marca a profunda modificação de sensibilidades que ocorreu na Inglaterra entre os séculos XVI e XVIII, em que os usos vão se moldando e se tornando mais sofisticados, conforme novas estruturas de sentimento são postas. Natureza pode ser inferida na obra de Raymond Williams, portanto, como uma lógica localizada entre dois elementos distintos. Natureza se destaca como entremeio das representações literárias e históricas do mundo rural e do mundo urbano construídas por meio de diferentes experiências humanas igualmente históricas e também sociais. A literatura inglesa passa de uma discussão da “extensão de areias escaudantes” e áridas, para outro cenário, preocupado agora em retratar “a crise específica do capitalismo rural e do industrial” (WILLIAMS, 2000, p. 130-131). Entretanto, relembramos que “nas terras áridas, a culpa era da Natureza; mas, aqui, quem será o culpado?” (WILLIAMS, 2000, p. 131). E é sob tal contexto que examinamos um perpétuo recuo a uma sociedade “orgânica” ou “natural”. Se relembrarmos o apresentado anteriormente por Norbert Elias, encontramos o autor comentando sobre como natureza e cultura “mudaram de conceitos referentes a processos – desenvolvimentos progressivos – para conceitos relativos a estados e imutáveis”, o que, em alguma medida, dialoga brevemente com a indagação: “onde acaba a natureza? onde começa a cultura?”

Segundo Levi-Strauss, formulador da indagação apresentada, a resposta reside na definição de que o que difere o estado natural de algo de seu estado cultural (social) é a existência de uma “regra”, que aqui entenderemos como uma especificação, uma disposição, ou ainda um princípio comum. Entretanto, não foi Goethe quem escreveu que “toda regra destrói o verdadeiro sentimento e a verdadeira expressão da natureza”? A leitura da natureza no contraste entre campo e cidade demonstra ser então a recuperação de uma constante, de um sentido que passou a ser cunhado no século XVI e que se manteve presente na história da sociedade inglesa. Essa nova consciência – ainda que restrita – surge justamente na época em que a transformação intencional da natureza iria entrar na fase dos processos industriais. Quando isolamos e denominamos o fenômeno literário presente numa sociedade, como fora observado previamente por Curtius ao estudar a literatura europeia, temos a garantia de demarcar um ponto de apoio para a construção de uma análise sobre esta mesma sociedade. Conseguimos, ao menos neste ponto determinado, penetrar na estrutura concreta da matéria literária, e aqui reside a síntese de Williams. A sociedade é reconhecida como mutável, mas algo permanece: uma noção de natureza que, ao se

edificar sob uma armação primeiramente literária, mas também histórica e cultural – armação esta que avança no tempo –, pôde ser moldada, ganhando e perdendo significados, mas mantendo a característica central de ordenar as experiências humanas durante as diferentes fases de reorganização das relações entre campo e cidade.

E esse sentido contínuo, esse princípio comum, em Williams, é encontrado quando o autor galês coloca em evidência um elemento bastante específico: a questão do trabalho no campo, ou ainda, o trabalho como um elemento que se mantém presente na história do campo. Uma regra consistente de presença, que coloca a natureza em segundo plano quando observamos o campo e sua relação com a cidade. Ao passo em que a sociedade ocidental se torna mais civilizada com o movimento de industrialização, torna-se perceptível que a ideia comum de natureza e exploração da natureza não muda, não é superada, uma vez que sempre é mantida uma lógica de relações de poder, trabalho, esforço, interesse, e de “aluguéis e juros”. Trabalho, cultura, processos modernizadores, revolução industrial, as sínteses de Williams sobre a natureza introduzem novas palavras-chave que se localizam em torno de uma perspectiva de natureza para o autor.

REFERÊNCIAS

- CEVASCO, M. *Dez Lições Sobre os Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- CURTIUS, E. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Tradução de Paulo Rónai. São Paulo: Hucitec, Ed. da Universidade de São Paulo, 1996.
- ELIAS, Norbert. *Os alemães*. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Organização de M. Schroeter. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500 – 1800). Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade*: de Coleridge a Orwell. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011a.
- WILLIAMS, R. *Cultura e Materialismo*. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- WILLIAMS, R. *O Campo e a Cidade*: na história e na literatura. Tradução de Paulo Britto. São Paulo: Companhias das Letras, 2000.
- WILLIAMS, R. *Palavras-chave*: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOBRE O AUTOR

Hiago Vaccaro Malandrin. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), com dissertação intitulada “Sobre Raymond Williams e a perspectiva de natureza: a circulação transatlântica de *O Campo e a Cidade* no Brasil (1989–2019)”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo FAPESP nº 2019/00323-0).
E-mail: hiago.malandrin@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7521-3452>.

Recebido em 04 de junho de 2021 e aprovado em 21 de dezembro de 2021.

Lima Barreto e uma sistematização necessária: reflexões metodológicas sobre o ensino de literatura

Lima Barreto and a necessary systematization: methodological reflections on literature teaching

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v4on84p101-117>

MARTA DA SILVA AGUIAR¹

DANIELA MARIA SEGABINAZI²

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA³

RESUMO: Partindo do pressuposto de que o ensino de literatura na Educação Básica deve constituir uma prática estimulante da criatividade e do senso crítico e de que para tal é imprescindível uma sistematização assentada em aportes teóricos claros, este trabalho descreve e analisa uma sequência didática vivenciada em 2019 para o estudo de Lima Barreto em turmas do 3º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Durante a atividade, buscou-se concretizar uma experiência significativa de leitura do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma* e dos contos *O homem que sabia javanês* e *A nova Califórnia*. Nos resultados, destacamos a clareza metodológica como fator essencial para a realização de uma leitura que é ao mesmo tempo apropriação da literatura e processo de compreensão de como os sentidos são construídos literariamente.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Metodologia do ensino de literatura; Lima Barreto

ABSTRACT: Starting from the assumption that teaching literature in Basic Education must constitute a stimulating practice of creativity and critical sense and that, for this purpose, a systematization based on clear theoretical contributions is essential, this paper describes and

1. Universidade Federal de Pernambuco – Brasil.

2. Universidade Federal da Paraíba – Brasil.

3. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Presidente Prudente) – Brasil.

analyzes a didactic sequence experienced in 2019 for the study of Lima Barreto in classes of the 3rd year of the Integrated Technical Course of Medium Level in Buildings, at the Federal Institute of Paraíba (IFPB). During the activity, we sought to materialize a meaningful reading experience of the novel “Triste Fim de Policarpo Quaresma” and of the tales “O Homem que sabia javanês” and “A nova Califórnia”. In the results, we highlight methodological clarity as an essential factor for carrying out a reading that is both an appropriation of literature and a process of understanding about how the meanings are constructed literarily.

KEYWORDS: Literary literacy; Literature teaching methodology; Lima Barreto

INTRODUÇÃO

No bojo das discussões e dos estudos em torno da necessidade de (re)conceitualização do ensino de literatura, vêm se consolidando abordagens que conferem relevância ao interesse do aluno-leitor e que buscam sistematizar metodologias com base em aportes teóricos claros (AGUIAR; BODINI, 1988). Outrossim, têm sido tomadas como amplamente significativas as práticas que viabilizem experiências reais de leitura, nas quais o aluno desvenda sentidos cada vez mais profundos e complexos e interage com a linguagem sem que esta seja um modelo a ser apreendido ou um obstáculo intransponível, mas sim um caminho a percorrer para emergir em um universo de trocas simbólicas inesgotável (COSSON; PAULINO, 2009).

Nesse sentido, nosso artigo realiza uma reflexão acerca de uma experiência de ensino e aprendizagem de literatura na Educação Básica, desenvolvida no ano de 2019, para o estudo da obra de Lima Barreto em duas turmas do 3º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus Itaporanga*. Especificamente, buscou-se concretizar uma prática significativa para a leitura e estudo do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (2001) e dos contos *O homem que sabia javanês* (1997) e *A nova Califórnia* (1979).

FORMAÇÃO LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O planejamento de uma aula de literatura, incluindo desde as perguntas que serão feitas para a discussão de um texto até as formas de avaliação, depende do conhecimento profundo do conteúdo, dos recursos estéticos do texto e também das possibilidades de

diálogo com outras obras. A leitura do professor antecede a leitura do aluno, não para suplantá-la, mas para desvendar caminhos possíveis de diálogo com o texto literário.

No entanto, a leitura compreensiva do professor, ainda que seja condição primeira, não é suficiente para a organização do ensino de literatura: a necessidade de formulação de uma metodologia de ensino voltada para o texto literário não pode ser perdida de vista.

Para Aguiar e Bordini (1988, p. 40), o papel da metodologia no ensino de literatura é “pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação”.

Essas formas de ação previamente estabelecidas não devem simbolizar um engessamento, uma cristalização – caso contrário, estaríamos regressando àquilo que caracteriza o ensino tradicional –, mas devem acolher uma diversidade de produtos culturais, de formas literárias e de orientações ideológicas, tendo em vista que essa diversidade é a própria marca da literatura.

Além disso, ressaltamos que a construção de um percurso metodológico para o ensino de qualquer objeto “não se opera em um vácuo teórico” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 28-29). No caso do ensino de literatura, a leitura do professor, a seleção dos textos e a opção por determinados métodos de ensino são sustentadas essencialmente pela concepção que se tem de literatura. Esta orienta e fornece os critérios para apreciação e abordagem das obras e é definidora do papel que se atribui à escola na formação literária.

Por enfatizar tanto a construção literária de sentidos como a constituição e compartilhamento de repertório literário em uma esfera individual e social, o letramento literário tem sido fortemente assimilado e difundido nas duas últimas décadas. Tal perspectiva também tem nos orientado em nossa trajetória de revisitação e de revisão de nossa prática como professoras de literatura da Educação Básica.

Procurando situar qual o lugar ocupado pelo letramento literário, Cosson (2015) parte de três entendimentos gerais do termo letramento e indica diferentes possibilidades de associação, que ocasionarão, evidentemente, sentidos específicos.

Um das associações apresentadas pelo autor segue mais de perto a ideia de literatura como “prática social da escrita” e de letramento como os usos sociais da

escrita em contextos específicos (influência dos *New Literacy Studies*⁴). Ao considerar os usos e práticas reais em torno da literatura, esse conceito enfatiza a leitura efetiva dos textos como condição para o processo de letramento e também as leituras reais dos sujeitos leitores, ainda que elas não coincidam com o cânone. O problema, nesse caso, situa-se na “perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais” (COSSON, 2015, p. 182).

Resgatando, então, a singularidade do texto literário e a experiência dos leitores individuais, sem perder de vista o caráter social e coletivo da literatura, Cosson, em parceria com Graça Paulino (2009), propõe um alargamento de tal associação. Os autores enfatizam mais o letramento como processo de produção de sentidos do que como prática social da escrita. Nesse contexto, o adjetivo literário ganha uma compreensão mais ampla: “repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos” (COSSON, 2015, p. 182). O letramento literário diz respeito, então, ao modo como os sujeitos e comunidades de leitores constroem e se apropriam de tal repertório, ou seja, à produção literária de sentidos.

Ao tratarem de uma “construção literária de sentidos”, Cosson e Paulino (2009) salientam o caráter próprio da linguagem literária que proporciona: (a) formas de dialogar com outras experiências e culturas e de compreender o mundo, o outro e a nós mesmos, contribuindo para a construção de nossas identidades, através de um processo de constantes reelaborações interpretativas; (b) uma interação verbal intensa pelo modo como se dão os processos de representação. Para Cosson (2014) há uma forte reflexividade implicada no ato de ler o texto literário. Reflexividade que não diz respeito apenas aos conteúdos, aos sentidos do texto, mas também ao “modo de dizer”, ou seja, ao universo da linguagem.

A ideia de “apropriação” indica um movimento no qual o leitor atualiza e constitui sentidos próprios para os diversos textos lidos, interligando-se ao mesmo tempo à comunidade de leitores com a qual compartilha um corpo simbólico (COSSON, 2015). O

4. Os *New Literacy Studies* (Novos Estudos sobre Letramento/NLS), alavancados por Brian Street e James Paul Gee, enfatizam a ligação entre práticas de leitura/escrita e realidades socioculturais e relações de poder, o que implica pensar as práticas de letramento como mutáveis nos tempos, espaços, grupos e culturas e como implicadas em processos de legitimação, marginalização e resistência (STREET, 2013).

letramento literário se caracteriza, assim, como processo, pois não pode ser delimitado a um único período, dá-se ao longo da vida e abrange situações escolares e extraescolares.

Contemporaneamente, está consolidada a visão de que a escola deve atuar para desenvolver a capacidade de leitura dos seus educandos. De acordo com Cosson (2014), esse aprimoramento é decorrente de uma leitura que se realiza de maneira formativa, ou seja, que é extensiva a uma diversidade de textos, envolvendo uma variedade de tipologias, formas de composição e temáticas; abarca diferentes modos de ler, isto é, diferentes procedimentos de leitura; responde às nossas necessidades como leitores e também impõe desafios a serem superados; pressupõe uma avaliação daquilo que se lê, um exercício crítico; e leva à aprendizagem da própria leitura, não só no período de aquisição do sistema de escrita alfabética, mas ao longo da vida. Esse último ponto “consiste em toda reflexão que se faz do processo da leitura no próprio momento da leitura. Trata-se de uma metaleitura que permite ao leitor conhecer e controlar seus mecanismos de leitura e, assim, aprimorá-los” (COSSON, 2014, p. 48-49).

A leitura formativa encontra na literatura campo fértil para a sua realização, uma vez que os aspectos citados acima podem ser potencializados na interação com o texto literário. Essa potência advém da própria multiplicidade de textos e temas que caracteriza o discurso literário e que proporciona diversas formas de ler. Assim, o texto literário atende às nossas demandas ao mesmo tempo em que nos desafia como leitores. Além disso, a literatura possibilita, como nenhum outro tipo de texto, o exercício do espírito crítico, exercício que se debruça sobre o universo da linguagem, sobre o mundo e sobre o próprio sujeito. Esse exercício complexo nos guia para o espaço da liberdade, pois “por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido” (COSSON, 2014, p. 50).

Desse modo, a sequência de ensino que descreveremos e analisaremos no próximo tópico, à luz dos princípios teóricos e metodológicos aqui apresentados, objetivou contribuir para o percurso formativo de nossos alunos em contato com os textos literários.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É notório que a escolha de obras é um ponto delicado do ensino de literatura e os dilemas relacionados a quais textos devem ser lidos por crianças e jovens se mostram ainda mais acentuados na sociedade contemporânea multifacetada, em constante transformação, permeada por diversos aparatos tecnológicos e pelas mídias digitais. Para os sujeitos imersos em tal realidade, o argumento de que

a obra a ser lida é “de grande valor cultural” não é um motivador para a leitura, mostrando-se, pois, insatisfatório (COSSON, 2014, p. 13).

Sem desconsiderar os muitos fatores implicados na seleção de textos literários dentro da escola, acreditamos que a permanência de certas obras na lista de leituras indicadas para o Ensino Médio deve se dar menos pelo fato de pertencerem ao cânone e mais por serem textos que conservam um conteúdo com o qual o jovem leitor pode dialogar e ao qual pode atribuir novos significados, confrontando o texto com o contexto em que vive. Para Aguiar e Bordini (1988, p. 10),

a socialização do indivíduo se faz para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. Nesse diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.

No caso de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, a obra carrega consigo um forte conteúdo humano e existencial que se revela por meio da trajetória patriótica e quixotesca do protagonista, o Major Quaresma. As ações de sua vida narradas no romance se localizam nos anos iniciais da Primeira República e revelam um sujeito que aplica todas as suas energias em projetos capazes, a seu ver, de levar a nação brasileira a alcançar toda sua pujança e originalidade, dentre os quais se destacam: a defesa da instituição do tupi como língua oficial do Brasil, o investimento de boa parte de seus recursos na área agrícola para revelar o potencial de produtividade do solo nacional e o engajamento na luta pela defesa dos ideais republicanos. Mesmo diante de todos esses esforços, Policarpo é ironicamente preso como traidor da pátria. O texto de Lima Barreto compõe um cenário complexo, no qual se entrecruzam personagens por meio das quais são abordados diversos temas, como a corrupção, a ausência de vontade política dos governantes, a ambição, o autofavorecimento, a vontade de enriquecer sem esforço e o lugar da mulher na sociedade patriarcal. Este último ponto se evidencia na presença de duas personagens femininas simetricamente opostas: Ismênia, jovem oprimida pelos padrões da sociedade patriarcal que, por não conseguir casar, acaba definhando e morrendo; e Olga, afilhada do major, que seguirá oficialmente os ritos estabelecidos para a mulher, mas revela uma personalidade forte e uma visão crítica diante dos acontecimentos.

A partir deste momento, para tornar a nossa exposição mais clara, subdividiremos o presente tópico de acordo com as etapas da sequência de ensino. Esclarecemos

que, apesar de nossa fundamentação se assentar na perspectiva do letramento literário, nossa sequência didática não seguirá fielmente os passos descritos por Cosson (2006). Procuramos respeitar os princípios subjacentes a tal proposta, mas também buscamos a devida adequação à nossa realidade docente.

Introdução da obra e leitura/mobilização

A obra foi introduzida com a apresentação do nosso exemplar físico. Os estudantes puderam manusear o livro e pedimos para que eles observassem que atrás da orelha havia uma data escrita de caneta. Tratava-se do ano em que havíamos comprado e lido o livro e, assim, aproveitamos para falar um pouco da nossa própria experiência de leitura como uma forma de motivar os alunos para a leitura que eles mesmos iriam realizar. Também foram introduzidas algumas informações elementares sobre Lima Barreto.

Na primeira atividade, os alunos foram convidados a traçar o perfil de Policarpo Quaresma a partir da leitura de trechos do primeiro capítulo do romance. Nossa intenção foi mobilizar os alunos para o contato com a obra completa por meio do conhecimento de sua personagem central e também de alguns elementos do contexto sócio-histórico retratados no romance.

Após a realização de uma leitura silenciosa, pedimos que os alunos apontassem, apenas a partir dos seis primeiros parágrafos, características que retratassem a personalidade de Quaresma e seu modo de vida. A lista formada a partir das observações dos alunos contou com as seguintes qualidades: sistemático, metódico, pontual, abastado, considerado e respeitado pela vizinhança, solitário, isolado, cortês e culto.

Solicitamos também que os alunos explicitassem a mudança no comportamento de Quaresma que é narrada no capítulo, a visão da sociedade da época diante do violão e das pessoas que tocavam tal instrumento e a justificativa dada por Quaresma para ter decidido aprender a tocá-lo.

Aproveitamos o ensejo para falar sobre a identidade musical brasileira que estava começando a se consolidar em fins de século XIX, por meio de ritmos como a modinha e o choro, e sobre a visão negativa a respeito do instrumento violão. Para aproximar os estudantes da atmosfera da época, ouvimos com eles a música *A mulata*, de Xisto Bahia.

Os alunos ainda foram provocados a apontar que outra característica da personalidade de Quaresma havia sido destacada no primeiro capítulo. Nesse momento, foi abordado o forte patriotismo do protagonista. Diante disso, questionamos se seria possível, nos dias atuais, pensar em um amor à pátria dentro do molde apresentado

no romance. Os estudantes foram unânimes ao dizer que não e apresentaram como justificativa uma confrontação entre alguns pronunciamentos que marcaram certa ruptura entre as regiões sudeste e nordeste do país durante o período eleitoral de 2018 e o fato de não ser possível encontrar em Policarpo qualquer regionalismo. Também citaram como argumento a ideia de que para eles o brasileiro parece ser patriota apenas em momentos pontuais, a exemplo da Copa do Mundo ou das Olimpíadas, sendo difícil encontrar um interesse comum que una toda a nação.

Ao final dessa primeira etapa, foi proposto o prazo para leitura e também foram marcadas as datas das atividades a serem desenvolvidas pela turma ao longo do bimestre. Realizamos, ao longo dos dois meses que se seguiram, uma atividade para contemplar o que Cosson (2006) denomina de intervalos, juntamente com uma contextualização e uma primeira e segunda interpretações.

Intervalo de leitura e contextualização

Cosson (2006) destaca o acompanhamento da leitura como um ponto imprescindível do processo de letramento literário, tendo em vista que a leitura solicitada pela escola possui direcionamento e objetivos a atingir que não podem ser abandonados. Esse acompanhamento poderá ser feito em momentos de intervalo. Neles, os estudantes poderão compartilhar resultados parciais de suas leituras e também poderão traçar conexões entre o texto lido e outras obras.

Optamos por realizar a leitura dos contos *O homem que sabia javanês* e *A nova Califórnia*. O primeiro texto narra a trajetória de Castelo, um trapaceiro, que se torna professor de javanês, mesmo sem ter conhecimento da língua, e passa a dar aulas ao Barão de Jacuecanga, pessoa rica e influente na sociedade carioca. Pelo valor dado a sua falsa erudição e também por influência do Barão, Castelo acaba por assumir a função de cônsul em Havana, gozando, assim, de grande prestígio. O segundo conto se passa na cidade de Tubiacanga, que vê sua pacata rotina transformada quando os túmulos do cemitério local começam a ser profanados. Mas, diante da descoberta de que a profanação estava ocorrendo porque os ladrões roubavam os ossos para depois transformá-los em ouro, a população, antes indignada com a atitude dos malfeitores, dirige-se ao cemitério e torna-se protagonista de uma noite de barbárie, da qual a única pessoa a não participar é o bêbado Belmiro.

Transcorridas duas semanas da solicitação da leitura do romance, os alunos receberam cópias dos contos e foi solicitado que eles realizassem a leitura em casa, para

que, na semana seguinte, os textos fossem discutidos em duplas a partir de um estudo dirigido. Na aula em que ocorreu a entrega das cópias, a introdução dos contos foi feita a partir da apresentação da premissa de cada um deles, o que gerou bastante curiosidade nos alunos e nítida vontade de descobrir como as narrativas se desenrolariam.

No dia do estudo dirigido, os alunos foram organizados em duplas e passaram a discutir os contos a partir de questionamentos por escrito⁵, fazendo também o registro de suas respostas. Na semana seguinte, as respostas dos alunos foram retomadas e debatidas em sala de aula em um grande círculo.

Esse intervalo focalizou como a vileza e a corrupção, decorrentes da ganância e da vontade de enriquecer sem esforço, aparecem nos contos lidos e dialogam com a retratação da sociedade brasileira do início do período republicano em *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Também foi possível abordar como a crítica social contida nas obras de Lima Barreto se expressa no enfoque irônico dado às personagens e às situações vivenciadas. Nesse ponto, a observação de um dos alunos do turno vespertino nos chamou muita atenção. Ele comentou que Lima Barreto constrói personagens que têm características estranhas ou que apresentam certos aspectos de desvio de caráter, não com a intenção de criticar a personagem em si, mas de desmascarar a sociedade e certos comportamentos humanos.

Nesse momento, aproveitamos para auxiliar os alunos a compreenderem a ironia enquanto chave interpretativa da obra de Lima Barreto. Nos últimos parágrafos do conto *A nova Califórnia*, por exemplo, alguns alunos não conseguiram perceber que a presença do bêbado Belmiro e que a sua postura de indiferença perante os acontecimentos é fundamental para o estabelecimento do viés irônico. Provocamos a turma pedindo para que eles pensassem no que um bêbado representa em uma cidade pequena. Por residirem em cidades do interior, com pequena quantidade de habitantes, os alunos indicaram que o bêbado geralmente é aquela pessoa da qual ninguém quer se aproximar, por ser tomado como imoral e indigno. Perceberam, assim, que justamente esse ser foi o único que não se deixou levar pela ganância desenfreada, enquanto os demais, pessoas religiosas e defensoras dos bons costumes, haviam matado uns aos outros em busca de enriquecimento.

Também foi trabalhada a noção de que a ironia é condição inalienável para a construção de um sentido mais amplo para o romance, não só pelo final do

5. O estudo dirigido foi composto por sete questionamentos, cinco deles elaborados pela professora e dois adaptados de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008, p. 10).

protagonista, mas pela retratação da ruptura entre o que a sociedade brasileira pretendia ser naquele momento e o que realmente caracterizava a realidade social concreta. Para Matias (2015, p. 56, grifo do autor),

o significado da ironia presente na forma literária do romance **Triste fim de Policarpo Quaresma** é a manifestação mais típica do processo de modernização no contexto da Primeira República brasileira, que é o caráter antitético da dinâmica social, que traz consigo a convivência ambígua entre afirmação e negação, entre as possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas e sociais e a frustração total destas possibilidades.

A discussão desse dia também abriu espaço para que pudéssemos realizar o que Cosson (2006) denomina contextualização histórica, que consiste em expandir o conhecimento dos alunos pela abertura da obra para o tempo que ela encena ou para o período em que foi publicada. Nesse momento, é necessário evitar uma “visão estreita da história como mera sucessão de eventos. Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2006, p. 87).

Primeira interpretação

Nesta aula de discussão da obra, os alunos apresentaram o resultado de uma tarefa que foi solicitada no primeiro momento de nossa sequência. Tratava-se de uma atividade individual com foco na interpretação. Para distinguir essa etapa dentro do processo de letramento literário, Cosson (2006, p. 40) restringe o “seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto”. A interpretação tem como núcleo as inferências que o leitor realiza ao participar de um diálogo que envolve a obra e elementos contextuais. Esses são atinentes ao repertório cultural do leitor, ao seu conhecimento de mundo, e àquilo que o texto traz consigo. No percurso interpretativo, o leitor pode produzir sentidos particulares para aquilo que lê, tendo como elementos reguladores o próprio texto e as convenções aceitas pela comunidade de leitores da qual participa.

A interpretação é pensada por Cosson (2006), no contexto do letramento literário, em dois momentos. O primeiro deles é interno e diz respeito ao encontro individual do leitor com a obra; trata-se de um movimento de construção de sentido que se dá paulatinamente e que culmina com a elaboração de um sentido global para

Marta da Silva Aguiar; Daniela Maria Segabinazi; Renata Junqueira de Souza

o texto lido. Ainda que esse momento seja íntimo e pessoal, ele não pode deixar de ser compreendido também como um ato social pelas razões que foram apontadas no parágrafo anterior. O momento externo é aquele no qual ganha força o papel da escola no letramento literário, pois prevê o compartilhamento, dentro de uma comunidade, dos sentidos que foram antes construídos individualmente. Para Cosson (2006, p. 66),

por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto.

A externalização e o registro são colocados por Cosson (2006) como princípios das atividades de interpretação. Assim, solicitamos que, em resposta ao comando abaixo (elaborado pela professora), os alunos produzissem um texto escrito cujo conteúdo depois seria compartilhado com a turma.

Uma das funções da literatura é provocar a nossa reflexão, fazendo com que possamos reavaliar nossos comportamentos e também a realidade que nos rodeia. Tendo isso em mente, escolha um trecho do romance que possa fazer você refletir sobre a situação do Brasil atual ou sobre a sua relação com o seu país. Transcreva esse trecho e comente-o.

Como resposta à atividade, uma das alunas do turno matutino apresentou a reflexão que segue. A estudante tomou como base um trecho do segundo capítulo, no qual Quaresma e o general Albernaz procuram tia Maria Rita, antiga lavadeira da casa do general, para que ela lhes ensine canções populares a serem executadas em uma festa que será dada na casa da família Albernaz. No entanto, a velha senhora lembra-se de apenas uma cantiga, o que deixa o major desanimado.

Quaresma, por ser um forte patriota, fica indignado com tamanho desrespeito aos costumes locais. Ele tem o princípio de reconhecer as raízes culturais do seu país sem diferenciar regiões pois o povo seria o mesmo. Esse trecho do início do livro trata de como a sociedade é vazia de valores. Com essa crítica podemos perceber que o Brasil atual está ainda com os mesmos princípios de valorizar o 'dos outros' e desvalorizar o que 'é seu'. Vemos hoje um cenário deplorável na política, visões e princípios que ferem a nossa existência, que vulgarizam as nossas lutas, estas que foram travadas com intuito de nos proporcionar igualdade e

qualidade de vida. Essa crítica se remete não só a cultura que está sendo perdida no modo geral (comidas, danças, músicas, etc.), se refere a todos que contribuíram com estas lutas e estão sendo desvalorizados e esquecidos (Lúcia⁶, 3º ano matutino).

A aluna ainda citou em seu trabalho o projeto de lei do deputado federal Carlos Jordy (PSL-RJ), que agrava a pena de denúncia caluniosa de crimes contra a dignidade sexual e que popularmente recebeu o nome de “Neymar da Penha”. Sua intenção foi tomar um fato atual e tecer uma crítica a partir de sua interpretação da obra:

Não só esse exemplo, mas vários outros podem ser tomados para entender como a sociedade é ingrata com o que tem e se perde no meio do caminho. Quando ele diz ‘Com que rapidez morriam assim na sua lembrança os seus folgares e as suas canções?’, ele quer dizer: Com que rapidez as pessoas esquecem quem lhes deu condições de ser quem são e de estar onde estão? [...] Por isso, Quaresma, ao longo do livro, se revolta com a postura das pessoas, com a falta de consciência que elas têm, e a falta de conhecimento sobre tudo que o Brasil tem para nos oferecer (Lúcia, 3º ano matutino).

É evidente que a aluna elabora um sentido para o texto quando expõe aquilo que o enunciado “quer dizer” e quando identifica uma razão para as atitudes que o protagonista assume ao longo do romance. Além disso, traça relações com fatos pontuais da realidade presente para, em seguida, expor uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira, no que diz respeito ao modo como temos nos comportado perante a nossa herança, traçando mais uma vez conexões com a obra de Lima Barreto.

Sobre o seguinte trecho do romance, um estudante do turno vespertino produziu o comentário que virá abaixo. Reproduzimos neste caso o trecho do romance, pois o comentário do aluno abarca o plano conceitual e também o recurso estilístico de que se valeu o autor.

Após o jantar, Quaresma e Coração dos Outros saíram a passear no sítio. Levava sempre o pedaço de pão, que esfarelava em migalhas no galinheiro, para ver a atroz disputa entre as aves. Acabando, ficava um instante a considerar aquelas vidas, criadas, mantidas e protegidas para sustento da sua (BARRETO, 2001, p. 101).

6. Os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

Marta da Silva Aguiar; Daniela Maria Segabinazi; Renata Junqueira de Souza

Esse trecho me remete à situação atual do Brasil [...]. Estamos em uma época em que poucos têm muito e muitos têm pouco e esse trecho me faz pensar exatamente nisso, onde essas migalhas de pão me remetem às migalhas que o governo dá para os pobres e as aves são os pobres que brigam entre si enquanto o seu “Líder” apenas assiste de camarote toda a briga que nunca resulta em nada. Na parte do trecho onde ele fala que “Ficava um instante a considerar aquelas vidas, criadas, mantidas e protegidas para sustento da sua” me faz refletir sobre a própria sobrevivência dos pobres no Brasil onde eles são criados como bichos e são eles que dão o dinheiro do político corrupto e ao mesmo tempo bondoso que em uma certa época do ano se mascara para manipular as pessoas para conseguir cada vez mais poder [...] (Jorge, 3º ano vespertino).

No comentário acima, notamos que o estudante não só percebe o recurso alegórico presente no trecho, como também explicita seu sentido ao mesmo tempo que estabelece um diálogo com o tempo presente. O amadurecimento das competências de leitura do aluno se revela na percepção de como Lima Barreto mobiliza certos recursos expressivos em sua obra para empreender uma análise das relações de poder na sociedade.

Segunda interpretação

A última atividade da sequência foi uma roda de discussão acerca da obra. Nesse dia foram retomados alguns pontos (a ironia como chave para a construção da crítica social em Lima Barreto e o contexto sociopolítico e cultural de sua obra) e também foram abordados aspectos diversos que ainda não haviam sido explorados em profundidade. Assim como no caso da atividade individual, os alunos receberam previamente as orientações acerca do que deveria ser feito: foram divididos em grupos e receberam pontos específicos do romance⁷ para discutirem previamente entre si e depois socializarem com o grande grupo.

No dia da realização da atividade, a turma foi organizada em círculo e os alunos tiveram a liberdade de expor suas impressões para os colegas de sala de aula; alguns escolheram trechos da obra para ler e comentar e os demais puderam lançar questionamentos e fazer comentários quando achassem pertinente. À medida que a discussão transcorria, fomos lançando certas indagações para apontar traços da obra que, porventura, não

7. Os pontos específicos para discussão do romance foram extraídos das atividades propostas por Douglas Tufano e Maria José Nóbrega (Editora Moderna).

tivessem sido salientados pelos alunos, mas que seriam importantes para uma construção mais ampla do sentido do texto. Cosson (2014, p. 126), tratando da análise como uma prática de leitura interativa, afirma que nela “os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor”.

Cada grupo realizou, de certo modo, uma segunda interpretação da obra, com foco em um ou dois traços específicos. Interpretação que foi socializada com toda a turma no dia da roda de leitura. De acordo com Cosson (2006, p. 92), a segunda interpretação visa à leitura aprofundada de um dos aspectos da obra: “ela pode ser centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada”.

Além de apresentarem suas conclusões para a turma, que pôde colaborar e realizar novos questionamentos, os alunos também entregaram um registro escrito da análise empreendida. Esse momento se mostrou relevante na abordagem de aspectos como: a oposição das personagens femininas Olga e Ismênia, a dimensão nacionalista do projeto agrícola de Policarpo, a tomada de consciência do protagonista nos momentos finais da narrativa, entre outros. Como salienta Cosson (2006, p. 94),

o aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário.

Assim, não só com esta última atividade, mas com todas as outras que foram desenvolvidas ao longo da sequência didática, buscamos expandir o horizonte de leitura dos alunos criando oportunidades para que eles pudessem dialogar sobre os textos lidos e expressar e ampliar o sentido de suas leituras individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as dificuldades que envolvem o trabalho com o gênero romance em sua integralidade na Educação Básica brasileira. Elas estão ligadas a razões

diversas e acabam levando a uma prática de leitura feita a partir de excertos disponíveis no livro didático e que “servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários” (COSSON, 2006, p. 21).

Na experiência de ensino aqui descrita e analisada, procuramos mobilizar os alunos para a leitura efetiva dos textos propostos, guiando-os em uma apropriação da literatura e na compreensão de como os sentidos são construídos literariamente, baseando-nos na proposta de letramento literário.

Conforme consideram Aguiar e Bordini (1988), o papel da escola na formação literária do educando envolve a expansão contínua dos horizontes culturais das crianças e jovens e também um processo de construção de sentidos que não se refere apenas ao plano conceitual, pois “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética de significações” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 16).

Tal concretização depende dos elementos linguísticos, das imagens construídas pelo leitor, da relação com vivências emocionais e intelectuais. Perante textos que possibilitam uma gama muito maior de escolhas de significação, como são os literários, o papel da escola não pode ser impositivo e autoritário. Mas, como enfatizam autoras citadas acima, um dos pontos nevrálgicos para o ensino de literatura é a questão metodológica, a necessidade de sistematização e organização assentadas em fundamentos teóricos claros. A liberdade conferida aos alunos para interagir com o texto literário e construir sentidos não deve ser confundida com ausência de planejamento.

Ao finalizarmos este artigo, destacamos que escolhas metodológicas claras não impactam apenas o desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas a própria reflexão docente após as experiências de ensino. O caminho previamente estabelecido permite ao professor retomar as suas bases para visitar sua prática e rever pontos, mais frágeis ou não, a fim de contribuir de forma cada vez mais significativa para a formação literária dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*, vol. 3. São Paulo: Moderna, 2008.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BARRETO, L. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

- BARRETO, L. O homem que sabia javanês. In: BARRETO, L. *O homem que sabia javanês e outros contos*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997. p. 3-8. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000153.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- BARRETO, L. A nova Califórnia. In: BARRETO, L. *A nova Califórnia – Contos*. São Paulo: Brasiliense, 1979. p. 1-7. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000155.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- MATIAS, F. *O significado da ironia no romance “Triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto*. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- NÓBREGA, M. J.; TUFANO, D. *Triste fim de Policarpo Quaresma – Projeto de Leitura*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20004953-Lima-barreto-triste-fim-de-policarpo-quaresma-projeto-de-leitura-douglas-tufano-maria-jose-nobrega.html>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSPFY63Vfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Marta da Silva Aguiar é graduada em Letras (Universidade Federal de Pernambuco), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Pernambuco) e é doutoranda em Educação (Universidade Federal de Pernambuco). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Tem experiência na área de ensino de língua portuguesa e literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura e ensino, letramento literário e formação de professores.

E-mail: silvaaguiar21@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2965-342X>.

Daniela Maria Segabinazi é graduada em Letras e Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), tem Mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. Líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente” (GEEF – <http://www.ufpb.br/geef>) e membro do Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem experiência na área de ensino de literatura, estágios de literatura, literatura infantil e juvenil, com pesquisa nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, literatura brasileira contemporânea e formação de professores. Tem publicações na área de literatura infantil e juvenil, ensino de literatura e formação de professores.

E-mail: dani.segabinazi@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5344-775X>.

Renata Junqueira de Souza é graduada em Letras (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) (1987), tem Mestrado em Linguística e Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) (1990), Doutorado em Letras (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) (2020) e é livre-docente pela mesma Instituição (2012) no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação de leitores, literatura infantil, literatura e formação de professores, estratégias de leitura.

E-mail: recellij@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>.

Recebido em 04 de junho de 2021 e aprovado em 13 de fevereiro de 2022.

Escrita, leitura e escolas

Artigos

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

The intertextuality in student's writing productions at school: what do the students produce?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p121-136>

VALQUIRIA RODRIGUES SILVA SANTOS¹

FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL²

RESUMO: Este trabalho, com abordagem qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2002; GATTI; ANDRÉ, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994), teve como objetivo principal analisar a intertextualidade (KOCH e ELIAS, 2006; FIORIN, 2017) nos textos produzidos pelos alunos em sala de aula. Para realizar a pesquisa, utilizou-se como fonte de informações os cadernos de produção de texto dos alunos e as entrevistas semiestruturadas realizadas com oito alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola X. As análises tecidas ancoraram-se nos estudos de Bakhtin sobre a linguagem ([1929] 2006; [1979] 1997). Os resultados mostram que as produções de textos centravam-se na escrita de histórias, tendo como interlocutores os colegas e a professora da turma. Desse modo, os textos produzidos continham romance, mistério, aventura e fatos do cotidiano, que dialogavam com outros textos a que os alunos tinham acesso, tais como: filmes, jogos, seriados, livros e histórias orais contadas pelos familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto; intertextualidade; interação.

ABSTRACT: This Project, with a qualitative approach (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2002; GATTI; ANDRÉ, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994), had

1. Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – Brasil.

2. Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – Brasil.

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

as its main goal to analyze the intertextuality (KOCH; ELIAS, 2006; FIORIN, 2017) in writing productions of students in class. In order to do the research, the students' notebooks and the semi structured interviews made with eight students from the 5th grade of elementary school (from a non-identified school) were used as source. The final analysis relies on Bakhtin's language studies ([1929] 2006; [1979] 1997). The results show that the writing productions were centered on story writing, counting on the teacher and classmates as interlocutors. Thus, the texts produced had romance, mystery, adventure and ordinary facts that were connected with other texts that students had access to, such as: movies, games, tv series, books and oral stories told by their relatives.

KEYWORDS: Text production; intertextuality; interaction.

INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que a linguagem constitui-se em situações de interação entre os sujeitos; ela faz parte de um contexto social e histórico, assumindo um caráter de constante evolução (BAKHTIN, [1929] 2006; [1979] 1997). A linguagem, nessa perspectiva, possibilita aos sujeitos relacionarem a existência da língua à sua dimensão concreta, à medida que desenvolvem uma consciência dela como processo social e histórico.

Desse modo, indaga-se: de que forma a definição do interlocutor poderia influenciar a intertextualidade³ materializada nos textos escritos na escola? Entende-se que, quando se tem a possibilidade de trazer essa discussão para conhecer o contexto das aulas de produção de texto, pressupõe-se que a escrita, como uma atividade discursiva, propicia maior interação entre autor e interlocutor do texto e, por conseguinte, promove a definição de elementos intertextuais que se materializam nas produções.

O interesse em pesquisar as produções de texto dos alunos do 5^o ano do ensino fundamental se deu pelo fato de se considerar que esses alunos teriam maior autonomia para produzir textos, do que os alunos que se encontravam nas turmas de escolarização anteriores. E também pelo contato com eles, no espaço escolar, ouvindo algumas queixas em que diziam: “não sei como começar o texto”, “não sei o que escrever no texto” ou “estou sem ideias”. Essas dúvidas dos alunos revelam as tensões vivenciadas por eles durante o momento de escrita das produções de texto na sala de aula, e a análise do modo como esses alunos constroem seus textos poderá elucidar os motivos dessas queixas.

3. Concepção ancorada nos preceitos bakhtinianos sobre o discurso e retomada por Kristeva, em 1969.

Entende-se que, ao se definir o interlocutor do texto, o autor/aluno poderá elaborar as estratégias discursivas voltadas para a situação de comunicação e, por conseguinte, terá condições de elaborar o texto, usando recursos linguísticos e discursivos essenciais à construção de sentido.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

No campo das pesquisas qualitativas, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) defendem a sua relevância, uma vez que uma abordagem qualitativa possibilita a descrição minuciosa dos acontecimentos, fenômenos e fatos que envolvem o objeto em estudo “em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Com posicionamentos semelhantes, Gatti e André (2010) explicam que as pesquisas qualitativas proporcionam aos pesquisadores a oportunidade de conhecer o homem, a sociedade, a escola, e que a partir dos significados que atribuem a esse conhecimento construído, podem gerar mudanças sobre a realidade do sujeito.

Com o objetivo de conhecer o trabalho de produção de texto no contexto da escola, procedeu-se à escolha de uma Instituição de Ensino no município de Patos de Minas, estado de Minas Gerais, que atendesse a alunos do 5º ano do ensino fundamental. Para a seleção da escola foram utilizados alguns critérios, tais como: resultados satisfatórios apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB – Prova Brasil), no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), composto pelos programas de avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB); outro critério utilizado foi o maior número de alunos e de turmas do 5º ano do ensino fundamental; e, por último, o quadro de profissionais da educação, composto, em sua maioria, por servidores efetivos. Então, a partir da aplicação dos critérios mencionados, selecionou-se a Escola X que oferta do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Essa Instituição ocupava a primeira posição nos resultados das avaliações externas em 2015; a terceira colocação quanto ao maior número de matrículas no 5º ano do ensino fundamental no SIMADE; e possuía grande parte de servidores efetivos.

Tomando como base que os anos iniciais do ensino fundamental compreendem do 1º ao 5º ano, acredita-se que os alunos demonstrem no 5º ano uma maior compreensão da linguagem escrita, se comparado aos anos escolares que o antecedem. Certamente isso acontece porque o aluno que já tenha um percurso mais

consolidado da escrita, que demonstre domínio do sistema ortográfico e que tenha familiaridade com alguns gêneros textuais consegue ocupar-se da escrita de textos de maneira mais autônoma. Cabe destacar que se entende a produção de texto como processual, que precisa ser gradativamente apreendida ao longo dos anos de escolaridade, preferencialmente em contextos de interação.

Desse modo, esta pesquisa⁴ tem como objetivo principal analisar a intertextualidade nos textos produzidos pelos alunos em sala de aula. Para isso, buscou-se atender aos objetivos propostos de: (i) conhecer os textos produzidos pelos alunos, a partir das propostas solicitadas pelas professoras; (ii) conhecer os prováveis interlocutores dos textos escritos pelos alunos; (iii) compreender a relação discursiva estabelecida entre autor e interlocutor dos textos; e (iv) conhecer o lugar de onde os alunos tiravam suas ideias para escrever suas histórias. Para a coleta de dados, utilizamos os cadernos de produção de texto dos alunos e, posteriormente, as entrevistas com alunos-autores das produções analisadas.

Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002) apontam que o uso dos registros escritos como fontes de informação possibilita conhecer sobre a organização e o comportamento de determinado grupo de participantes. Complementando esse posicionamento, Chartier (2007, p. 45) acrescenta: “quem reflete sobre as aprendizagens escolares não pode abstrair-las totalmente das condições ‘materiais’ de sua realização, em particular, a dos suportes da escrita” que, no caso deste estudo, encontram-se nos cadernos dos alunos. Nesse sentido, as produções de texto encontradas nos cadernos dos alunos possibilitaram a análise dos recursos e das ideias utilizadas pelos alunos para construir seu texto, na tentativa de interlocução com o provável leitor. Esses textos escritos na escola também serviram de fonte de informação para resgatar a memória do aluno no momento das entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito alunos das quatro turmas de 5º ano do ensino fundamental da Escola X.

Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), a entrevista possui uma natureza interativa que permite a comunicação, em que o entrevistador busca compreender o significado atribuído pelo entrevistado a eventos que fazem parte do seu

4. A coleta dos cadernos de produção de texto ocorreu ao final do ano de 2017 nas quatro turmas de 5º ano da Escola X. Já as entrevistas foram realizadas com os alunos que doaram os cadernos entre os meses de setembro e outubro de 2018, seguindo os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisas.

cotidiano. A partir dessa perspectiva, selecionaram-se os participantes⁵, sendo eles quatro meninos e quatro meninas, na faixa etária entre dez e onze anos.

Os dados coletados foram analisados utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin ([1977] 2009, p. 45) em busca de ir além da descrição dos conteúdos para “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” e tecer as reflexões acerca da intertextualidade nas produções dos alunos e a sua relação com os prováveis interlocutores dos textos escolares.

1.1. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A RECEPÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS

Para compreender a relação entre o autor e o leitor dos textos escolares, faz-se necessário entender a produção de texto enquanto processo de interação entre aquele que escreve o texto e o sujeito para o qual o texto será destinado.

Bakhtin ([1929] 2006; [1979] 1997) em seus estudos sobre a linguagem, considera fundamental o papel da enunciação dentro de um contexto de interlocução. Nesse sentido, o enunciado não é individual, nem deve ser considerado de forma isolada em relação a outros enunciados, mas, ao contrário, constitui-se na interação entre o eu e o outro, em que esses dois indivíduos socialmente organizados e inseridos num contexto social e histórico se comunicam, produzindo sentido. O enunciado se constitui dentro de um dialogismo, pensando na relação autor e leitor, quanto no conteúdo do texto, que dialoga com outros textos. Para o autor:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. 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 sobre mim numa extremidade, na

5. Com o intuito de trazeremos mais detalhes à caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscamos informações sobre o nível socioeconômico, tendo como subsídio o site do INEP, mais especificamente, o documento “Desempenho da sua escola/Prova Brasil”. Esse documento com os dados referentes à Prova Brasil de 2015 mostra o padrão de vida familiar dos alunos da Escola X e caracteriza o seu nível socioeconômico como “muito alto”.

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin [1929] 2006, p. 115).

Diante dessas colocações bakhtinianas, entende-se que a escrita de um texto, assim como ocorre na oralidade, constitui-se em função de uma intenção, que é dizer algo a alguém. Isto é, o texto surge de uma necessidade de o autor se expressar, comunicar e interagir com um interlocutor. Desse modo, o texto é um elo de ligação, de interação entre autor e interlocutor, uma interrelação social construída em determinado contexto social e histórico.

Brait e Melo (2017), reportando a Bakhtin, discorrem que o ato de comunicar exige do autor a definição do enunciado e para quem ele será direcionado. Nesse sentido, o destinatário mudará conforme o objetivo da interlocução: “Esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões. Pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana: o destinatário concreto”. No contexto escolar, geralmente, é “o professor para quem o aluno dirigiu o enunciado, para quem fez a tradução e com quem compartilhou a situação, a concretude da comunicação” (BRAIT; MELO, 2017, p. 71). Por isso, nesta pesquisa, buscar-se-á conhecer: qual (is) o(s) interlocutor(es) dos textos escritos na escola?

Diante dos posicionamentos apresentados pelas autoras, entende-se que o texto escolar também está ligado à situação social de interação, pois configura uma finalidade discursiva, a concepção de autor e de interlocutor do texto. Para Antunes (2010, p. 69), “nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo”. Entende-se que existe uma relação indissociável entre o ato de escrever e o ato de ler, evidenciados na aproximação entre autor e interlocutor do texto. Um processo dialógico que se constitui com a intenção de produzir sentido a uma dada situação comunicativa.

A partir da análise dos cadernos de produção de texto e dos relatos dos alunos percebe-se o processo de escolarização⁶ dos textos escritos na escola voltado para a escrita de histórias. Constatou-se que a maior parte das produções de texto escritas pelos alunos pertenciam à tipologia textual narrativa, cujas estratégias de produção centravam-se nas estruturas dos gêneros escolares pertencentes a essa tipologia. Para exemplificar, destacam-se alguns comandos das produções de texto: “*crie um*

6. Neste trabalho o termo “processo de escolarização” será utilizado para referir-se ao processo de escrita de textos no contexto escolar com finalidade pedagógica.

texto contando como Jurema fez para recuperar o seu brilho”; “escolha dois personagens dos contos de fadas e crie um texto diferente com a participação deles”; “continue a história”; e “Leia o início e o meio da história a seguir. Imagine um final inesperado”.

Os dados coletados nos registros dos cadernos de produção e nas entrevistas mostram que os colegas e a professora da turma eram os interlocutores dos textos escritos em sala de aula. Exemplificando: “a gente sempre discutia, a gente fazia e pedia hora que a maioria acabava. Quem quer ler? ((a professora perguntava)). Aí a gente ia lá e lia.” (Aluno Luciano).

As semelhanças desse contexto de produção de texto são reveladas na fala da aluna Amanda, ao mencionar que: “a gente era um grupo de pessoas e pegava um livro e contava a história. A gente passava pros nossos amigos todo um cenário pra fazer isso. Fazia um texto, tudo bonitinho e lia a história pros colegas. Era muito legal fazer isso!” (Aluna Amanda).

Desse modo, os relatos dos alunos sobre as aulas de produção de texto evidenciam uma interação entre autor e leitor dos textos escritos na escola. Essa análise permite compreender que, no contexto escolar, geralmente, os alunos gostam de ouvir histórias lidas ou contadas pelas professoras e que essas atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para a apropriação de estruturas narrativas.

Entende-se por interação pela linguagem tanto a produção quanto a recepção dos textos em contextos situados. Segundo Costa Val (2004), constitui-se como uma interação a escrita e a leitura de textos de variados gêneros, capaz de promover sentido em determinada situação de comunicação entre autor e interlocutor.

A linguagem como atividade, como forma de ação, como lugar de interação “[...] possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente existentes” (KOCH, 2010, p. 8). A autora argumenta, ainda, que, no processo de interação, os interlocutores criam condições para as mais diversas situações discursivas, conforme os contextos em que essas situações se inserem e as relações de produção da linguagem.

Buscando entender esses contextos de interação ficou evidenciado nas entrevistas que os alunos se preocupavam com o que os colegas iriam achar das suas produções, pois eles eram seus leitores e ouvintes. É o que mostra o relato do aluno Luciano: “Escrever porque a turma inteira vai ouvir o que a gente lia lá na frente. Eu escrevia para apresentar para os colegas. Então é isso! Eu escrevia pra mostrar pras pessoas [colegas e professora].”

Relatos semelhantes aos do aluno Luciano apareceram durante a entrevista, sinalizando que os alunos se preocupavam em atender às expectativas dos interlocutores,

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

por isso buscavam escrever em seus textos algo que pudesse despertar o interesse deles. Para exemplificar, no contexto de produção e recepção dos textos escritos pelos alunos, a fala de João Victor mostra a influência dos colegas ao se lembrar de uma das histórias que escreveu e a sua relação com o livro que leu na escola:

O livro ‘*Diário de um Banana*’ todo mundo gosta, é bom! Os meus colegas falavam tanto que eu comecei a ler na escola! Aí a história da pescaria, o texto que fiz, lembrei do livro para escrever a história porque tinha um irmão que briga e acontece tudo errado” (Aluno João Victor).

A intenção de dialogar com os colegas fica clara na fala de João Victor. Existia entre os colegas o interesse em conhecer as preferências dos outros: livros, filmes e jogos, de que gostavam e falavam entre eles. Nesse sentido, Sobral (2017, p. 24) afirma que “[...] o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer (...). Dizer é dizer-se”. Desse modo, as histórias construídas tinham um repertório variado e refletiam o interesse do aluno escritor e os interesses dos colegas leitores. A intenção de atingir o leitor dos textos aparece como um discurso recorrente nas falas dos alunos, como no relato de Miguel, ao ser questionado se havia gostado do texto que escreveu: “*bom, assim, a proposta até que foi boa, porque veio a ideia assim na minha cabeça. E eu gostei do resultado que ficou legal e meus colegas também gostaram*”.

Para Sobral (2017), a relevância ou não do ato de escrever, geralmente, pode ser atribuída pelo sujeito que faz parte desse processo. Assim, essa relação de interação construída entre autor e leitor dos textos produzidos na escola pode auxiliar a compreender a intertextualidade materializada nas produções dos alunos.

1.2. A INTERTEXTUALIDADE NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS ESCRITOS: “O QUE VOCÊ FAZ COM UMA IDEIA?”

Para Koch e Elias (2006, p. 86), a intertextualidade é um elemento intrínseco ao processo de escrita/leitura e “compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores (...)”.

7. Título de livro infantil de Kob Yamada.

Fiorin (2017) defende que:

[...] deve-se chamar de intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. [...] um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos (FIORIN, 2017, p. 58).

Koch e Elias (2006, p. 86), complementando esse posicionamento, defendem que “há sempre um já-dito, prévio a todo dizer”. Cumpre destacar que a intertextualidade está interligada com a produção de sentido do texto, da possibilidade de o leitor dialogar com o texto. Nesse sentido, pergunta-se: de que forma a intertextualidade se manifesta nos textos produzidos pelos alunos?

Para analisar a intertextualidade presente nos textos escritos pelos alunos, durante as entrevistas, buscou-se conhecer o lugar de onde os alunos tiravam suas ideias para escrever suas histórias, tendo em vista que os registros das produções nos cadernos mostravam que elas contemplavam um repertório bastante variado: aventura, romance, mistério, humor, etc. e apresentavam personagens conhecidas de séries, filmes, jogos de computador e livros, por exemplo.

Ao serem indagados sobre como elaboravam as histórias, era recorrente ouvir a resposta de alunos dizendo que as ideias ou a imaginação vinham de diferentes textos. Para exemplificar, a fala do aluno Luciano mostra que escreviam baseado em: “[...] ideias de tudo que é coisa, de jogo, de coisa que já vi, de novela, de filme, de tudo, praticamente” (Aluno Luciano). Para explicar suas escolhas, o aluno complementa que, para ele, uma boa história tinha que “envolver essas coisas que eu gosto, pode ser de ação, de terror, de suspense ou de outro tema como comédia, por exemplo”, provavelmente, por entender que se escrevesse o que gostava, poderia também agradar aos colegas, seus prováveis leitores.

Na proposta “A Estrela sem brilho” (Figura 1), um exemplo típico de uma produção escolarizada, em que se solicita aos alunos construir uma narrativa que conta a história de uma estrela que parou de brilhar, o aluno Luciano explicou: “eu pus jogo nela, misturei jogo com a coisa [história]”.

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

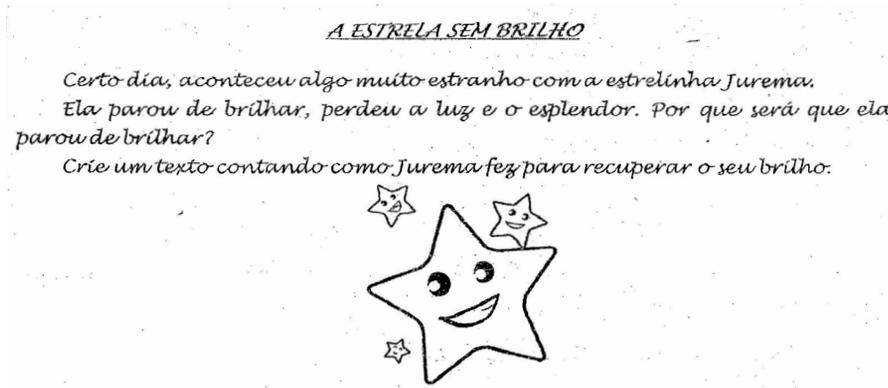


Figura 1: Proposta de produção de texto “A Estrela sem brilho”
 Fonte: Proposta extraída do caderno de produção de texto do 5º ano em 2017.

O relato do aluno pode ser comprovado no trecho do texto escrito “A Estrela sem brilho”, retirado do seu caderno de produção de texto, em que é possível fazer uma relação com outros textos midiáticos. Como recurso intertextual, o aluno buscou extrair elementos de jogos e *animes* (desenhos japoneses) do “Dragon Ball Super⁸”, resgatando o personagem “Super Sayajin Blue 3”, como descrito no trecho a seguir:

[...] Mas um dia ela perdeu todo o seu brilho. E então ela foi para a roda da vergonha. Todas as estrelas morriam de medo de ir para lá. Mas ela não. Jurema foi até um mago do reino e ele disse que um espírito maligno o Super Sanhadinho Blue 3 havia roubado seu brilho [...]. Então Jurema convocou a sua tropa para lutar [...]. (Aluno Luciano).

Nessa mesma proposta, o aluno Miguel disse que se inspirou em uma série japonesa chamada “Tokyo Ghoul” (HQ Mangá), a que ele costumava assistir em seu computador. Para explicar a relação entre a série japonesa e o texto escrito por ele, Miguel disse que: “A Estrela sem brilho”, ‘Ghoul’ eu tirei de uma série japonesa ‘Tokyo Ghoul’, de ‘Mangá’, que via no computador. ‘Ghoul’ era bicho do mal”. Essas escolhas para compor a narrativa podem ser identificadas no trecho do texto de Miguel, que foi extraído do seu caderno de produção:

8. Informações sobre os jogos e desenhos japoneses podem ser acessadas no site: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 03/03/2019.

[...] apareceu um cara de cabelo preto, olhos vermelhos com uma máscara. Ele tinha trevas em seu redor ele era o Sombrio!

Era ele que roubou o brilho de Jurema, pegando ela pelo pescoço e enforcando-a, Sombrio disse:

– Vou roubar toda luz do mundo e domina-lo pelas trevas!

Jurema chutou a cara dele, mas Sombrio não sentiu nada, de repente a parede quebrou e eu apareci na minha forma Ghoul atirando com meu poder de Ghoul! Sombrio caiu no chão soltando Jurema. Eu disse:

– Não vou permitir que a guerra das trevas versus a luz aconteça! [...] (Aluno Miguel).

Outro exemplo que mostra o diálogo com outros textos é o da aluna Vivian, na Proposta de produção de texto “O cão que queria voar” (Figura 2). Para escrever sua história, a aluna buscou elementos da narrativa do Filme de animação “Rio” (2011) que conta a história de Blu, uma arara-azul macho.

O CÃO QUE QUERIA VOAR

Joca é um cãozinho que sempre sonhou em voar.
Crie uma história contando o que Joca poderia fazer para conseguir realizar o seu grande sonho.



*FIGURA 2: Proposta de produção textual “O cão que queria voar”
Fonte: Proposta extraída do caderno de produção de texto do 5º ano em 2017.*

A aluna explorou a intertextualidade na produção de seu texto escrito na escola e relatou:

No texto ‘O Cão que queria voar’ eu me baseei no filme Rio, Blu, da arara azul, personagem era Blu (explica a relação do texto com filme). O cãozinho queria voar, eu fui e lembrei que o cão não pode voar e nem no Rio (filme) o Blu, a arara, não

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

podia voar. Então o cão deu jeito de voar pela asa delta, né? No filme a arara voou num acidente foi sem querer que ela voou na asa delta, mas já o Joca o cãozinho foi intencional que ele fez a viagem com a dona dele. Ele voou como eu escrevi aqui de um modo aventureiro, né? Pela asa delta.

Em seu relato, a aluna Vivian esclarece que suas ideias surgiram a partir do momento que pensou na relação do filme de animação com a proposta de produção de texto da escola. Em ambos havia um animal que queria realizar um sonho: no filme era uma arara-azul e na proposta de produção havia um cão. Ao estabelecer essa relação, a aluna percebeu o diálogo existente entre os textos e a possibilidade de interlocução da sua história com o filme a que havia assistido. Para exemplificar, destaca-se este trecho do texto encontrado no caderno de produção da aluna

[...] Depois de muito tempo, o sonho de Joca foi realizado de modo aventureiro. O cãozinho e sua dona foram para o Rio de Janeiro. Lá ele voou de Asa Delta, foi o melhor dia de sua vida.
Assim, ele ficou muito feliz, nunca mais se esqueceu desse dia em que seu sonho se realizou.

Para atender a proposta (Figura 2) intitulada “*O cão que queria voar*”, Gustavo desenvolveu sua narrativa explorando a relação com outros textos, disponíveis em mídias digitais e em revistas. Dessa forma, ao escrever a sua história, usou elementos das narrativas das histórias em quadrinhos estilo japonês “*Mangá*”, com a personagem “*Naruto*”, um jovem com superpoderes; e da série de desenho animado americana “*Clarence*”, as personagens “*Clarêncio*” (um menino feliz que queria experimentar as coisas que existem no mundo), “*Jeff*” e “*Sumo*”. Para exemplificar, destaca-se este trecho do texto extraído do caderno do aluno.

[...] tinha aberto uma escola de cães que queriam aprender superpoderes. Sumo chamou seus amigos Clarêncio e Jeff [...] E eles foram pra essa escola checando lá tinha que passar num portão bem grande eles estavam com medo e foram. Chegando lá viram seu mestre Naruto. Ele falou:
– Não vai ser fácil.
Naruto ensinou todos os seus alunos a voar e foi assim que Sumo conseguiu voar.

Nesse universo imaginário de histórias de heróis com superpoderes e meninos corajosos, o aluno Gustavo criou suas narrativas de aventura e ficção, provavelmente, fazendo menção ao que gostava de assistir e, por conseguinte, utilizou elementos que faziam alusão a esse universo.

Ao observar esses exemplos, entende-se que os alunos, ao escreverem um texto, trazem com eles as suas intenções. Antunes (2007, p. 60) discorre que “a gente conta uma história para fazer um relato de alguns fatos que nos interessa contar. Que palavras se vai escolher, quem leva a isso é o conteúdo da história, as coisas de que ela fala; isto é, aquilo que se tem a dizer (...)”.

Nos relatos e textos escritos pelos alunos, percebe-se que a escolha de interlocutores específicos os colegas e a professora da sala de aula têm relação direta com os elementos discursivos presentes nos textos escritos. Esse fato se relaciona com a convivência estabelecida entre eles e contribui para conhecerem os interesses, os assuntos mais comentados e as preferências da turma. Isto é, a intertextualidade materializa-se nos textos escritos pelos alunos de diferentes formas, por exemplo: na descrição do tempo e do espaço da narrativa, na criação da personagem e no enredo da história. Desse modo, a partir de uma proposta de produção de textos, surgem diferentes histórias: de aventura, humor, mistério e romance.

Koch e Elias (2006, p. 86) explicam que a intertextualidade faz parte “do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores (...)”.

Nesse sentido, percebe-se que as relações dialógicas estabelecidas pelos alunos ao elaborarem os textos escritos proporcionam uma interlocução com a literatura, o cinema, os programas de televisão, os formatos digitais a que têm acesso. Essa intertextualidade verificada nos textos escritos pelos alunos mostra a relação com histórias lidas em livros, mas também a relação com diferentes textos, mediada por mídias (analógicas e digitais) e nos variados gêneros textuais: filmes, novelas, seriados, jogos, *animes*, dentre outros, explorados em espaços não escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa com abordagem qualitativa teve como objetivo analisar a intertextualidade nos textos produzidos pelos alunos em sala de aula, pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola X, no município de Patos de Minas, em Minas

Gerais. Desse modo, foram coletados dados nos cadernos de produção de texto e entrevistas foram realizadas com os alunos para conhecer os textos produzidos por eles, quem eram seus interlocutores, a relação estabelecida entre autor e leitor dos textos e de onde vinham as ideias para escreverem os textos.

As análises tecidas foram ancoradas nos estudos da linguagem como elemento que se constitui na interação entre os sujeitos historicamente situados (BAKHTIN, [1929] 2006; [1979] 1997). A partir dos dados coletados, constatamos que a maior parte das produções de texto escrita pelos alunos pertencia à tipologia textual narrativa, em que as estratégias de produção centravam-se nas estruturas dos gêneros escolares da narração e constituíam, de certa forma, uma tarefa escolar: escrever histórias.

Entende-se que todo texto tem uma finalidade que é “comunicar algo a alguém” e, por isso, existe uma relação indissociável entre o ato de escrever e o ato de ler, que são reforçados na relação construída entre autor e interlocutor do texto. Diante dessa colocação, percebe-se que, no contexto de produção de texto, os alunos assumem como seus prováveis leitores: os colegas da turma e a professora. Essa definição dos interlocutores dos textos escolares possibilitava aos alunos conhecerem os recursos intertextuais que poderiam utilizar em suas histórias para despertarem o gosto e o interesse pelas suas produções.

Nesse sentido, o texto constituía-se como fundamento de um processo de interação entre os sujeitos, isto é, partia de um autor para o seu leitor (BAKHTIN [1929] 2006). Por isso, um processo dialógico que se concretiza na intenção de produzir sentido a uma dada situação de comunicação. Percebe-se que, os alunos ao escreverem os textos procuravam provocar efeitos de sentido em seus leitores com as histórias que escreviam.

Essa intertextualidade (KOCH; ELIAS, 2006; FIORIN, 2017), materializada nas produções de texto e revelada nos relatos dos alunos, eram extraídas de livros, filmes, seriados, jogos, refletem o conhecimento de outros textos e que, de certa forma, se manifestavam na escrita dos aprendizes.

Portanto, os alunos utilizavam diferentes recursos intertextuais para escreverem suas histórias de aventura, mistério, ficção científica, romance, com o intuito de torná-las mais cativantes e criativas e, por conseguinte, despertarem o interesse e a curiosidade de seus leitores.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.
- BAKHTIN, Michael. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, [1929] 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70. LDA, [1977] 2009.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moltinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, 2004.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. 8. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-36.

SOBRE OS AUTORES

Valquiria Rodrigues Silva Santos é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialização em Linguística e o Ensino de Língua

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

Portuguesa e Graduação em Pedagogia, ambos pelo Centro Universitário de Patos de Minas. Atua como Analista Educacional – Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas.

E-mail: vrssantoso6@gmail.com.

Francisca Izabel Pereira Maciel é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Diretora do CEALE/FaE.

E-mail: emaildafrancisca@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4751-2890>.

Recebido em 14 de dezembro de 2020 e aprovado em 31 de janeiro de 2022.

Leitura deleite: reflexões para a expansão das práticas de leitura na alfabetização com os multiletramentos

Reading delight: reflections for the expansion of reading practices in literacy with multiliteracies

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p137-150>

IRANARA SARAIVA ALVES FEITOZA¹

RESUMO: Este artigo origina-se de uma pesquisa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo voltada à investigação das práticas de leitura comumente realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pela utilização majoritária de um questionário realizado com 18 professores alfabetizadores foi possível a constatação da predileção pela prática de leitura deleite, a leitura inicial feita pelo professor com a finalidade de desenvolver nos alunos o interesse pelo ato de ler. Embora a prática favoreça a formação do leitor, torna-se fundamental o olhar para a expansão de múltiplas possibilidades em torno da leitura e da literatura, motivo pelo qual se delineia uma proposta formativa com os multiletramentos como meio de expandir as ações docentes em um contexto colaborativo, ativo e participativo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura deleite; professores alfabetizadores; multiletramentos.

ABSTRACT: This article originates from a master's research at the Pontifical Catholic University of São Paulo focused on the investigation of reading practices commonly carried out in the Initial Years of Elementary School. Due to the majority use of a questionnaire carried out with 18 teachers, it was possible to verify the predilection for the practice of delight reading, the initial reading done by the teacher in order to develop interest in the act of reading. Although the practice favors the formation of the reader, it is essential to look at the expansion of multiple possibilities around reading and literature, which is why a

formative proposal with multiliteracies is outlined as a means of expanding teaching actions in a collaborative context, active and participatory.

KEYWORDS: Delight reading; literacy teachers; multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na discussão sobre a predileção pela prática de leitura inicial realizada pelo professor alfabetizador como estratégia para a formação de novos leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um dos fatos constatados pela pesquisa de mestrado intitulada “Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos” (FEITOZA, 2020), realizada com 18 professores pertencentes à Rede Pública Municipal de Guarulhos. Os insumos apresentados serviram de base para uma proposta de intenção crítico colaborativa com os multiletramentos como meio de expandir as práticas de leitura na escola, especialmente na rede pública.

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada durante o início da pandemia de COVID-19, os dados foram coletados majoritariamente por meio de um questionário virtual pela plataforma *Google Forms*. Os relatos apresentados pelos professores alfabetizadores permitiram delinear os primeiros passos em torno de ações reflexivas e expansivas que considerassem as práticas de leitura em um contexto multialfabetizador. Sendo assim, a pesquisa é propulsora de novas rotas que possam integrar as práticas de leitura ao processo de alfabetização e letramento.

Nos últimos anos, as propostas de formação em torno das práticas literárias se debruçaram em incentivar os professores a incluírem e manterem como rotina a prática da leitura. Investiu-se na discussão em torno da leitura deleite, ou leitura de fruição, a leitura inicial feita pelo professor antes do início das aulas. Como exemplo disso, podemos citar o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que apresentava a *leitura deleite* como uma das principais estratégias formativas para incentivar a prática leitora. Entretanto, além de desenvolver o interesse pela leitura, a tarefa do professor alfabetizador frente à literatura é ainda mais ampla, e sobre esse aspecto esse artigo se estrutura.

2. A PRÁTICA DE LEITURA PELA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS E AÇÃO NO MUNDO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental professores e alunos encontram-se envolvidos em uma tarefa: aprender a ler e a escrever. Para que esse objetivo seja concretizado, existem diferentes discussões teóricas que dialogam sobre o conjunto de métodos e não-métodos para a alfabetização. Em meio a esse contexto, os professores precisam avaliar quais as formas de desenvolver em seus alunos o interesse e o hábito pela leitura, considerando-a como essencial à formação e à constituição humana.

Ao evidenciar a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas em torno da leitura que considerem os participantes, leitores e ouvintes, como sujeitos históricos e ativos de todo o processo e não apenas receptores passivos, Cosson (2014) utiliza o termo letramento literário, referindo-se ao alcance do ensino da leitura em consonância com o contexto em que ela se dá e com as demais demandas sociais.

Nessa mesma perspectiva, para Vygotsky (2005), o processo de ensino e aprendizagem, que inclui a formação leitora, está estritamente relacionado à interação entre as pessoas e o meio do qual fazem parte, o que precisa ser lembrado ao se planejar e se pensar as ações pedagógicas voltadas à leitura que considerem a emancipação, a democratização e a participação ativa dos sujeitos na sociedade.

Há muitos pontos para a análise da leitura inicial realizada nos primeiros anos escolares: a escolha das histórias, o silenciamento existente e almejado para o momento da prática, o cuidado excessivo com o objeto livro, o distanciamento e a dificuldade para acesso a leituras diversificadas e o conjunto de sentidos e significados oriundos dos enredos. As histórias lidas e ouvidas propiciam o encontro do leitor consigo mesmo e com o outro, porque a partir da escuta das histórias há a oportunidade de se estabelecer relações com o conjunto de vivências presenciadas na trajetória subjetiva e com o mundo em que se vive.

Para além desses fatores, o cuidado com a escolha e a preparação das histórias lidas na escola também precisa acompanhar o ritmo acelerado de transformações da sociedade, para que desse modo as práticas literárias possam cumprir o proposto por Passarelli (2019): “se imbuir do espírito de mudança que enfatiza o diálogo, articula conhecimentos, valores e competências”. Logo, a prática de leitura, seja ela qual for, não deve ser vista como um hábito ingênuo, pois ao ler ou ouvir uma história o sujeito aciona diferentes conhecimentos prévios que possibilitam a compreensão e o diálogo com outros tantos enredos existentes. Somente com essas relações

estabelecidas se configura o letramento literário, que, segundo Cosson (2014), exige a construção de sentidos e a capacidade de se posicionar perante os textos literários.

Para que os objetivos de leitura sejam alcançados e a escola se torne um local que favoreça o letramento literário, é necessário proporcionar experiências, interações e mediações bem planejadas, primeiro aos professores, por meio das formações, depois, aos educandos, com a aplicabilidade das propostas. Propiciar esse conjunto de experiências permite que se conceba os sujeitos pertencentes ao âmbito escolar como ativos na e para a aprendizagem.

Por essa razão, é relevante considerar o exposto por Solé (1988, p. 2), ao ressaltar que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Além da relação estabelecida entre leitores e textos, há também a relação entre leitores, escritores e a própria vida. Consequentemente, a leitura pode despertar a atenção para realidades distintas das habitualmente vivenciadas, com um olhar mais sensível e humanizador.

3. APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DE PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de alfabetização pelo viés do letramento, segundo Freire (2017, p. 27), indica que as palavras e os textos que permeiam a escola devem ter como ponto de partida o universo vocabular infantil e dos grupos populares, para que, dessa forma, expressem-se por meio da linguagem seus anseios, necessidades e reivindicações. Portanto, ao se tratar do aspecto da escolha e da realização das leituras na escola, é importante que os textos selecionados possam ser carregados de significados que conversem com as experiências dos educandos, não apenas dos educadores.

A escola precisa abarcar em suas práticas a leitura literária como um dos meios de se entender o mundo em que se vive, e, nesse aspecto, a leitura deleite ou leitura de fruição tem um papel promissor. Porém, em meio a essas proposições, surgem alguns questionamentos, entre eles: quais as intencionalidades dos professores alfabetizadores ao promoverem esse tipo de leitura em sala de aula? Será que a leitura é considerada como formativa, além de propulsora de prazer?

Sobre essa particularidade, Paiva e Oliveira (2010, p. 24) criticam a escolha simplista de enredos lidos com frequência junto ao público infantil que subestimam a capacidade intelectual e que não consideram os sujeitos como ativos em suas aprendizagens. Essa atitude, de acordo com os autores, acaba por ocasionar o

desprezo da criança pelas obras e pelo ato de ler. Para que as abordagens em torno da leitura literária não adquiram o caráter reducionista, cabe aos professores mobilizarem estratégias que favoreçam a autonomia e criticidade dos educandos. Desse modo, com base na referência leitora apresentada pelos professores, os educandos aprendem a também questionar e interpretar o que leem com profundidade.

Para Freire (2017, p. 36), “assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também”. Dessa forma, a experiência leitora propicia um diálogo entre escritores e leitores e leitores e leitores, e é essa dialogicidade que permite a reflexão e o desenvolvimento de ações que instiguem a participação dos educandos.

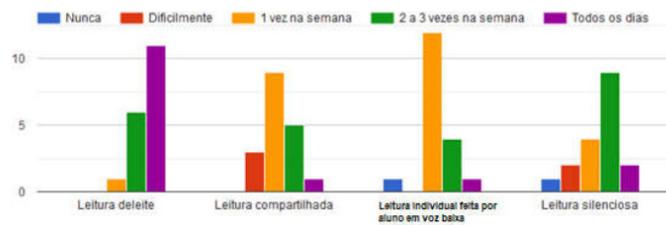
Além disso, há que se considerar o que diz Ferrarezi (2014, p. 77):

A leitura nas séries iniciais, aquela que a criança vai ter que fazer para se considerar alfabetizada, será a leitura que definirá seu gosto ou seu desgosto pelo ato de ler. É essa leitura que tem sentido para a vida da criança. Essa leitura tem que estar relacionada a algo da vida da criança, algo concreto, algo real, algo que interesse a ela e que lhe proporcione prazer (FERRAREZI, 2014, p. 77).

Portanto, a escolha criteriosa das obras literárias pelo professor, levando em consideração esses aspectos, é primordial. Além do próprio professor gostar de ler e mostrar esse gosto aos educandos, as leituras realizadas em sala de aula precisam abarcar suas especificidades e necessidades, relacionando-se aos seus contextos sociais e reais.

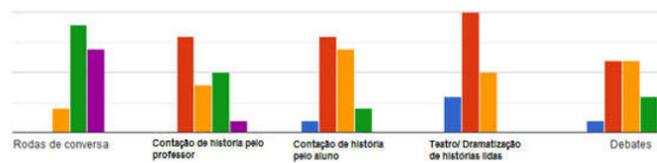
A partir da pesquisa desenvolvida com um grupo de 18 professores que será apresentada a seguir, é possível visualizar no gráfico a identificação da frequência das práticas com leitura nos primeiros anos escolares.

Figura 7- Gráfico da frequência de práticas pedagógicas com leitura e oralidade I



Fonte: Google Forms (2020)

Figura 8 - Gráfico da frequência de práticas pedagógicas com leitura e oralidade II



Fonte: Google forms (2020)

Fonte: FEITOZA, I. S. A. *Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos*, 2020.

Pela observação dos dados é possível analisar o quanto a leitura deleite se sobressai, e como outras práticas, como a contação de histórias tanto pelo professor quanto pelos educandos, a promoção de debates entre eles e a oportunidade de dramatizar e apresentar teatro das histórias lidas aparecem com menor evidência.

Ao se aprofundar nas justificativas para a expansão das práticas literárias, é possível a percepção de que a realização de debates em sala de aula, por exemplo, permite que os educandos possam fortalecer suas argumentações e suas percepções sobre os variados pontos de vista que se apresentam. Conviver com a diferença, compreendê-la e aprender a opinar criticamente também faz parte da formação de leitores.

O foco na leitura inicial tem se intensificado cada vez mais por sua gênese pedagógica e com o argumento apresentado pelos professores alfabetizadores de que essa é uma atividade prazerosa aos alunos e que permite a concentração e a atenção nos enredos lidos. Por outro lado, mesmo com a premissa de que o objetivo da leitura deleite seja instigar discussões e reflexões sobre as temáticas apresentadas nos livros, o que normalmente ocorre é a finalização da atividade e a reprodução da forma habitual sem os questionamentos que de fato fundamentam a prática.

De acordo com Cosson (2014, p. 30), “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. Essa construção de sentidos destacada pelo autor é beneficiada quando, além da realização da leitura por fruição, a colocamos em debate, em questionamento e em reflexão.

Por esse motivo, apenas a exposição a obras literárias e a escuta ativa da leitura realizadas pelo professor alfabetizador, por si só, não alcançam seu ápice e não são suficientes. Além da convivência com a literatura, são necessários organização, orientação, planejamento e direcionamento por parte do professor, para que dessa forma possam se aliar às propostas de alfabetização e letramento as práticas literárias.

Para Cosson (2014), quando se tem a crença de que o mundo está completo e não há mais nada que possa ser dito, a leitura perde seu sentido, e este está longe de ser o propósito educativo, especialmente nos primeiros anos escolares. Contudo, em uma proposta de alfabetização sob a perspectiva do letramento, a literatura permite que se possa dialogar com as tantas experiências possíveis, despertando um olhar reflexivo e participativo dos envolvidos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES: UM OLHAR PARA ALÉM DA LEITURA POR PRAZER

Pela identificação e análise das formações oferecidas nos últimos anos, tanto na formação inicial quanto na continuada, em especial aos professores alfabetizadores, observa-se que as formas de trabalhar a leitura e a literatura como desencadeadoras de novas reflexões têm apresentado certo silenciamento.

Algumas formações voltadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental prezam o caráter tecnicista ou diretivo. Dessa forma, muitas vezes o professor é estimulado a realizar determinadas práticas sem se aprofundar em suas razões e potencialidades. São poucas as oportunidades de reflexão sobre o que, e como e por que fazer trabalhos que envolvem a literatura na escola para além do prazer.

A leitura literária na escola deve abranger outras possibilidades, que mobilizem o posicionamento crítico dos educandos perante as obras, a afirmação ou retificação de valores culturais e a elaboração de sentidos. Por seu lado estético e lúdico, a literatura tem o poder de apresentar problemáticas de forma poética e abrangente.

Sobre isso, Leffa (1996) complementa:

A aceção de que ler é atribuir significado, põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O texto não contém a realidade. A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (LEFFA, 1996, p. 14).

Com esse trecho é possível perceber que a construção de sentidos e significados acerca dos enredos lidos emerge do próprio leitor. É com o contato com as histórias que o leitor materializa e processa os mais variados textos, que sempre serão acompanhados de suas expectativas e interpretações.

Nesse caso, o professor desempenha papel vital para a escolha de histórias que, pela sua diversificação, ampliem os repertórios não apenas linguísticos, mas reflexivos, ao se somarem aos contextos de seus educandos. Três aspectos são destacados por Leffa (1996, p. 17), ao considerar a formação de leitores. São eles: “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler”.

A intenção de ler será desenvolvida no educando se houver orientação e um objeto de desejo que o estimule (LIBERALI, 2018). Para representar esse objeto de desejo, além do objeto livro há muitas outras formas de se envolver em um ambiente literário, como, por exemplo, variar os tipos de linguagens literárias para além da leitura deleite e permitir a participação ativa dos educandos, não apenas como ouvintes.

Para que esse propósito de leitura se efetive, Kohan (2013) considera que a literatura voltada ao público infantil deve se envolver nas atividades e interesses do mundo da própria criança, sem desconsiderar o seu potencial criativo e de aquisição de novas aprendizagens. Em contrapartida, a aproximação com a realidade dos futuros leitores não implica na apresentação de enredos simplistas, pois a leitura na escola é formativa e instigadora de posicionamentos e engajamentos críticos.

4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA DELEITE: PROPOSTAS DE EXPANSÃO LITERÁRIA COM OS MULTILETRAMENTOS

O objetivo do presente artigo não é minimizar a importância da leitura deleite, e sim propor reflexões que possam vir a expandir o que já é realizado em torno da

leitura, para que o ato de ler seja realmente uma ação de construção de sentidos e significados, uma atividade essencialmente interativa.

Barros, Leite e Magalhães (2020) alertam que um dos perigos envolvidos na realização da prática de leitura deleite é realizá-la exatamente da mesma forma, todos os dias, sem que sejam traçados objetivos claros, sem um planejamento prévio por parte do professor antecipando quais os diálogos e reflexões que podem ser propiciados a partir dos textos. Pois se esses critérios não forem levados em consideração, os educandos podem concluir erroneamente que “ler consiste em uma atividade enfadonha e sem vida, que se limita a um exercício de responder perguntas” (BARROS; LEITE; MAGALHÃES, 2020, p. 12).

Soares (2011) discute a escolarização da literatura na escola. Para a autora, o problema não está em escolarizar a literatura, até porque as práticas escolares exigem a organização sistemática e o planejamento. O equívoco se encontra quando há a inadequada escolarização, pela “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 5). Essa inadequação pode ocorrer não apenas com respeito às práticas literárias, mas com todo e qualquer tipo de conhecimento que se reverta em saber escolar.

Oportunizar momentos em que sejam oferecidas oportunidades de fala e de escuta aos educandos sobre as leituras, antes e depois da prática, é imprescindível. É preciso a compreensão de que, ao se ler por prazer – mas não apenas com essa finalidade –, alcança-se um propósito, uma oportunidade de intervir e de inferir sobre os enredos, e essa premissa precisa ser fortalecida em apoio às concepções de formação leitora estabelecidas pelos professores.

Para Leffa (1996, p. 14), “o mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade. A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura”. Por esse motivo, a leitura de um mesmo texto realizada pelo professor, com suas percepções e entendimentos, difere da leitura feita pelo educando, pois cada um “reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo” (Idem).

Por conseguinte, a pesquisa da qual se derivou o presente texto apresentou um conjunto de propostas a partir dos pilares dos multiletramentos (NEW LONDON

GROUP², 1996) para estimular a reflexão pelo professor alfabetizador sobre a expansão das práticas de leitura na escola. Entre as ações expostas foram destacadas, além da leitura de obras literárias, a pesquisa prévia das temáticas presentes nos enredos para discussão e a presença de linguagens distintas para a exploração das histórias, como a dança circular, a contação de causos particulares, a contação de histórias coletivas a partir de objetos afetivos, a dramatização de situações reais e conflitantes, o envolvimento em estações rotativas de aprendizagem, a simulação de júri para estimular a argumentação, o estudo sobre as temáticas e o teatro.

Dentro dessas possibilidades, há a presença e a exploração da multimídia (diversos recursos), a multimodalidade (distintas formas de se fazer ou apresentar algo) e a multiculturalidade (um olhar para as diferenças entre as culturas acerca de um determinado tema).

O quadro abaixo sintetiza algumas das propostas em torno dos multiletramentos que podem servir como meio para se expandir as práticas literárias na escola.

Etapa	Tarefas	Multimídia	Multiculturalidade	Multimodalidade
Prática situada	Dramatizações; Contação de causos; Dança circular.	Uso do próprio corpo e objetos; Rádio.	Perspectivas diferentes sobre um tema e oportunidade de vivenciar situações.	Expressões faciais; Gestos; Sons.
Instrução evidente	Leitura prévia das obras literárias; Estações rotativas de aprendizagem.	Livros; Materiais para recorte, colagem e produção de cartazes; Computador; Celular;	Especificidades e relações entre os contextos.	Entonação de voz; Imagens.
Enquadramento crítico	Simulação de “júri”	Mesas e cadeiras	Escolha de recursos; Argumentação.	Conjunto de conhecimentos para defender determinados posicionamentos, optando por um gênero textual que o materialize.

Prática transformada	Contação de histórias/teatro.	Músicas; Figurinos; Tecidos; Objetos.	Retratar mudanças de comportamento e atitudes.	Diferenças nos figurinos; Tom de voz; Personalidades; Luminosidade; Movimentos corporais; Cenário.
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--	--

Quadro – Síntese das etapas da proposta com os multiletramentos

Fonte: Síntese do quadro exposto na pesquisa de Feitoza (2020).

Pela observação do quadro há a percepção de algumas etapas fundamentais que compõem os multiletramentos, levando em consideração que não existe uma ordenação linear das etapas, pois elas podem se sobrepor e se complementar conforme os objetivos que se propõem.

Conforme expresso, a **prática situada** pressupõe a experimentação e a vivência sobre as temáticas estudadas, o que permite o desenvolvimento de empatia pelos envolvidos em problemáticas e favorece a compreensão das situações e das temáticas presentes nos diferentes textos. Esse momento formativo possibilita aos participantes a imersão nas temáticas e a ocupação de diferentes papéis, oportunizando a sensibilização e a contextualização dos estudos.

Para a **instrução evidente** é proposto o aprofundamento dos temas com teor teórico a partir de pesquisas e o contato com a diversidade de textos e suas funções sociais, que podem ou não ser acompanhados de aparatos tecnológicos. O **enquadramento crítico** permite a elaboração e a reformulação de argumentos sobre distintos pontos de vista, e, por fim, a **prática transformada** complementa e materializa as novas aprendizagens de forma reconstruída pelos diálogos com o grupo, de modo que a dinâmica é essencialmente colaborativa e cooperativa.

De acordo com Busatto (2005), essa variação no trabalho com a leitura é primordial, pois existem diversas formas de se representar e contar uma história, tanto mais ao considerar as constantes transformações tecnológicas da atualidade, e são essas possibilidades que auxiliam na compreensão e no entendimento do que é lido de forma mais ampla. Além disso, a autora destaca a contação de histórias como uma ação social e coletiva que permite a escuta afetiva e efetiva dos envolvidos. Poder contar e ouvir histórias favorece a criação da identidade do sujeito em comparação com os outros sujeitos, além de levá-lo a ficar atento aos diferentes papéis que

pode desempenhar e que se entrelaçam em nossa sociedade. Dessa forma, as práticas literárias contribuem para a formação de sujeitos mais solidários, empáticos, tolerantes, compreensivos e críticos. A relevância do trabalho em torno da leitura e suas ramificações permite novas representações e posturas dos educandos e dos professores alfabetizadores, pois possui em sua essência o poder da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa permitiram esboçar a necessidade de conceber o trabalho com a leitura na escola como algo além do ato de codificar e decodificar palavras. Para que se possa explorar as potencialidades da leitura, o sujeito precisa sentir que encontrará no que lê a satisfação de seus anseios e necessidades.

É importante a compreensão de que “a leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses” (LEFFA, 1996, p. 14), de modo que, a partir do que será lido, criar-se-ão inferências e interpretações distintas.

Os enredos escolhidos pelo professor alfabetizador para compartilhamento com os educandos permitirão a reformulação de suas ideias e interpretações sobre a realidade vivida. Por esse motivo, é proposta uma sequência de ações com os multiletramentos como um meio de expandir as ações pedagógicas e proporcionar a participação dos envolvidos no processo educativo de forma crítica, ativa e participativa. As propostas apresentadas podem ser adaptadas conforme os diferentes contextos e não são de forma alguma um modelo estático ou tecnicista; antes, pretendem ampliar o olhar do professor alfabetizador para o trabalho e as finalidades educativas com a leitura, a fim de auxiliar no desenvolvimento e na formação dos sujeitos, além de despertar o interesse e o prazer pelo ato de ler. Por conseguinte, esboçar um plano formativo e voltado para a prática dos professores alfabetizadores que considere os multiletramentos – objetivo principal da pesquisa desenvolvida no mestrado – auxilia na compreensão do poder de transformação da realidade e da sociedade como um todo. Esse gesto também fomenta a ideia de emancipação e intervenção cidadã e democrática nas problemáticas vivenciadas dentro e fora da escola, aspectos inerentes à formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Marinete Maria da Guia Campos; LEITE, Erotildes Pereira; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. *Leitura Deleite: o que pensam os professores do Ciclo Básico de Alfabetização*. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 21, n. 1, p. 8-13, 2020.
- BUSATTO, Cléo. *Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Dissertação (Mestrado) em Literatura – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FEITOZA, I. S. A. *Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- FERRAREZI, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2017.
- KOHAN, Silvia Adela. *Escrever para crianças: tudo o que eu preciso saber para produzir textos de literatura infantil*. (Coleção guias do escritor, 5). Trad. Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2013.
- LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: Questões Fundamentais*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada vol. 8. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, v. 66, p. 60-92, 1996
- PAIVA, Silvia C.; OLIVEIRA, Ana. *A leitura literária na escola*. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), 2010.
- PASSARELLI, L. G. *Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: Ler e escrever para interagir na vida em sociedade*. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.; (Org.). *Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVAGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

SOBRE A AUTORA

Iranara Saraiva Alves Feitoza é graduada em Pedagogia (Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos). Possui especialização em Psicopedagogia (Universidade de Guarulhos) e Mestrado em Educação,

Formação de Formadores (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atualmente é formadora de professores alfabetizadores no programa “LEIA – Leitura, Emancipação, Interação e Alfabetização”, instituído e desenvolvido pela Rede Pública Municipal de Guarulhos.

E-mail: iranara.saraiva@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6682-8068>.

Recebido em 28 de abril de 2021 e aprovado em 13 de fevereiro de 2022.

A leitura na escola: uma proposta de abordagem multidisciplinar

Reading at school: a proposal for a multidisciplinary approach

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p151-165>

JOÃO CLAUDIO ARENDT¹

FABIANA KAODOINSKI²

RESUMO: Ler desempenha um papel fundamental nos processos de interação crítica com o mundo social e com a cultura, fomenta a ampliação da autonomia e contribui para a percepção de singularidades humanas diversas. No entanto, as poucas oportunidades de formação continuada dos professores e as escassas interlocuções da universidade com a comunidade escolar vão na contramão da consolidação de políticas públicas voltadas à promoção dessa aprendizagem. Diante disso, este artigo objetiva discutir espaços e ampliar possibilidades de encontro e de pesquisa com professores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas a mobilizar subsídios teóricos e ações práticas diferenciadas que culminem na implementação de um projeto multidisciplinar de tematização da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de leitura; ensino fundamental; multidisciplinaridade.

ABSTRACT: Reading plays a fundamental role in the processes of critical interaction with the social world and with the culture, fosters the expansion of autonomy and contributes to the perception of diverse human singularities. However, the few opportunities for continuing teacher education and the lack of dialogue between the university and the school community contradicts the consolidation of public policies aimed at promoting this learning. Therefore, this article proposes to discuss spaces and expand possibilities for meetings and research with teachers and students from the final years of elementary school, with the

aim to mobilizing theoretical subsidies and differentiated practical actions that culminate in the implementation of a multidisciplinary project on the theme of reading.

KEYWORDS: Reading project; elementary school; multidisciplinary.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas políticas educacionais brasileiras voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se uma grande preocupação com o alargamento do repertório e com o aprimoramento das habilidades de leitura dos estudantes. A relevância dispensada ao tema certamente resulta do fato de a leitura desempenhar um papel essencial nos processos de interação crítica com o mundo social e com a cultura construída pela humanidade ao longo do tempo.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o hábito ou o prazer da leitura proporcionam ao estudante a ampliação da sua autonomia social, além de contribuir para a percepção de singularidades humanas diversas, a formação de identidades e a compreensão de si, dos outros e do mundo. No momento em que o jovem dos anos finais do Ensino Fundamental compreende que a leitura viabiliza tal constituição de si, forma-se um caminho profícuo para ele se tornar um leitor pelo resto da sua vida. Todavia, enquanto, nos anos iniciais da educação básica, a leitura geralmente é trabalhada de forma muito lúdica e integrada, geralmente alcançando bons resultados, na transição para os anos finais do Ensino Fundamental e durante todo esse período, em função da compartimentação do saber em disciplinas e da complexificação das aprendizagens – com a necessidade de apropriação de diferentes lógicas e objetos do conhecimento –, as estratégias de mediação de leitura nem sempre são eficazes.

Para tanto, entende-se como necessário investir de forma intensiva na mediação e na promoção da leitura, por meio da elaboração de práticas escolares diferenciadas – pressuposto da BNCC –, a fim de promover a ampliação das oportunidades de aprendizagem e da prática leitora dos estudantes. E é isso o que justifica a implementação de projetos de leitura nas escolas, em parceria com pesquisadores, tematizando-os multidisciplinarmente sob a óptica das culturas juvenis e com vistas a instituir a leitura como um bem simbólico em suas vidas.

A partir tanto de algumas pesquisas – as quais serão expostas no decorrer deste trabalho –, quanto da nossa própria prática docente, torna-se visível a dificuldade da maioria dos estudantes em relação à leitura e à escrita proficientes.

Ao se questionarem as formas de intervenção para solucionar o problema, muitas hipóteses podem ser lançadas.

Primeiro, parece ser importante destacar o papel do professor como agente de letramento. Porém, nem sempre o docente sabe lidar com os desafios do desenvolvimento dessa prática: não raras vezes, ele mesmo não é proficiente em leitura e escrita ou um leitor assíduo; em outros casos, deixa a desejar pelo fato de que não teve possibilidade de seguir seus estudos para aprimorar a prática docente; em algumas situações, tem acesso à teoria, mas carece de reflexões entre os pares para implementá-la e qualificar suas ações; outras vezes, também não se apropriou de novos suportes e formas de leitura, tendo dificuldades para planejar aulas nas quais a leitura contemple os multiletramentos e seja significativa dos modos de ser e de estar das culturas juvenis presentes no espaço escolar; finalmente, o docente pode se esforçar, mas se sentir desamparado diante das contradições do sistema de ensino e, até mesmo, sem subsídios para a elaboração e implementação de projetos multidisciplinares.

Em segundo lugar, o problema da leitura é diagnosticado entre os estudantes, conforme mostra, por exemplo, o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA-2018), que coloca o Brasil em 58º lugar, entre 79 países pesquisados. Já de acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2020), do Instituto Pró-livro, 45% dos brasileiros não gostam de ler, sendo que em torno de 30% nunca compraram um livro. No país, são lidos somente 4,95 livros por ano, *per capita*. Certamente, esses números derivam de diversas deficiências no ensino da leitura, que se iniciam na educação infantil e se estendem pelos ensinos Fundamental, Médio e Superior, e estão intimamente relacionadas aos já referidos desafios enfrentados pelo professor.

Em terceiro lugar, outro fator a ser considerado é que, em muitos casos, o trabalho com a leitura é relegado basicamente à disciplina de Língua Portuguesa. Diante disso, entende-se que planejar soluções para o desafio da ampliação dos multiletramentos relaciona-se com a necessidade de tornar o trabalho com a leitura um compromisso de todas as áreas do conhecimento, buscando, assim, alterar a perspectiva da centralidade da ação docente nos objetos de conhecimento dos componentes curriculares, rumo a projetos integrados.

Em quarto lugar, existe, entre professores e alunos, um grande desconhecimento em relação a aspectos materiais e imateriais da leitura. Se questionados sobre, por exemplo, “o que é leitura?”, “quais são suas funções?”, “como se produz um livro?”, “onde surgiu a escrita?” e “o que é uma letra capitular?”, docentes e discentes podem não saber responder. Acredita-se, por isso, que propiciar ao estudante um projeto

envolvendo pesquisas *sobre* a leitura pode gerar uma sensibilização quanto à sua dimensão simbólica e, assim, ampliar seu interesse pelo ato de ler.

Tomando, portanto, como foco a problemática aqui evidenciada, uma proposta de abordagem da leitura de forma multidisciplinar mostra-se relevante, à medida que pretende propiciar reflexões, discutir teorias e elencar ações concretas para ampliar as perspectivas teóricas dos docentes, com vistas tanto a elaborar projetos que fomentem a capacidade de leitura dos alunos, quanto a colocar a leitura como um bem simbólico na vida dos aprendentes.

OBSERVAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA

Conforme Saveli (2007, p. 113), “ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes”. Logo, na reflexão sobre a leitura, não cabe apenas enfatizar a alfabetização (no sentido estrito) do sujeito, mas, também, o fato de que o contato com diferentes textos promove a ampliação de perspectivas, de horizontes de interpretação e o encontro do eu com outros “eus”. As leituras realizadas, além de qualificarem o vocabulário e melhorarem a produção escrita, podem ajudar os estudantes em relação a diversos objetivos, tais como informar-se, ter acesso ao conteúdo veiculado em diferentes gêneros textuais, construir conhecimentos, aprimorar o gosto estético e integrar-se à sociedade.

Ademais, ler transcende o espaço escolar, superando a leitura das palavras, visto que possibilita ao sujeito maior consciência, autonomia e capacidade crítica em relação ao seu meio social. Como postula Paulo Freire (1998), o ato de ler precede a leitura da palavra, pois o sujeito é capaz de fazer diversas leituras da realidade circundante, compreendendo-a e apreendendo de forma mais efetiva.

Nesse contexto, na escola e fora dela, a leitura está intrinsecamente ligada à ampliação dos horizontes de expectativas e, portanto, ao exercício da cidadania. Em razão disso, tratar a leitura como possibilidade de compreensão do mundo e de análise da sociedade e de seus impasses parece ser um compromisso educacional. Na Antiguidade, Platão (2000), em *A república*, demonstrou conceber a educação com a finalidade de preparar o homem para conviver em sociedade. Atualmente, com a implementação do Novo Ensino Médio, a educação parece estar cunhada em perspectiva tecnicista, com direcionamento ao mundo do trabalho. Além disso,

abordagens cartesianas, que focalizam conteúdos no lugar de problemas, podem afastar a escola de uma formação de fato integral e humanística.

Nesse viés, não raro, práticas leitoras escolares tornam-se esvaziadas de sentido. Assim, nem sempre o estudante demonstra interesse em ler materiais propostos e até mesmo não gosta dos temas abordados, sendo que a mediação de leitura escolar pode ter pouca relação com os interesses das culturas juvenis. Muitas vezes, ler é associado à memorização de matérias para avaliações. Desse modo, corre-se o risco de a humanização e a constituição do sujeito que interage criticamente com a realidade não serem prioridades no âmbito educativo.

Soma-se a isso o fato de que, com mais autonomia e dinamicidade, a busca na *internet* por textos diversos conectados aos seus interesses, muitas vezes a partir de variados suportes, é uma prática constante de jovens que não se limitam ao conhecimento adquirido em sala de aula. Eles percebem na *web* a oportunidade de satisfazer curiosidades e de ter acesso a bens, serviços e informações, mesmo que nem sempre consigam ou saibam selecionar adequadamente as fontes para pesquisa e leitura. Nesse espaço, ainda, têm a possibilidade de se conectar e de interagir com outros que vivem em qualquer parte do mundo. Isso, para Levy (1996, p. 11), representa um novo modo de organização social e cultural afetado pelo movimento de virtualização. Conceituada pelo autor como “passagem do atual ao virtual”, a virtualização realizada pelos jovens amplia possibilidades de socialização e de elaboração do conhecimento e, portanto, das práticas de letramento. Mesmo que essa forma de organização sociocultural faça parte das culturas juvenis e seja um fator considerado importante para consolidação de políticas públicas, nem sempre ela é objeto de pesquisa e de construção de conhecimento na escola. Nessa perspectiva, Santos (2001) aponta a necessidade do estabelecimento de uma relação dialética entre o ensino e a realidade, que possibilita o surgimento de mudanças nas práticas escolares.

Considera-se, ainda, que o contexto propiciado pelas interações no ciberespaço interfere nas práticas de letramento, pois a rede possibilita variadas formas de leitura e troca de informações entre os sujeitos. Para Levy (1993, p. 33), essa troca forma hipertextos, caracterizados por conjuntos de nós ligados entre si por conexões, com as quais o emissor pode criar e compartilhar palavras, imagens, sons e documentos que serão interpretados por vários receptores e vice-versa. Segundo o mesmo autor (1993, p. 33), “navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira”.

Nesse espaço, as informações compartilhadas não estão conectadas de modo linear, mas de forma a estender suas conexões reticularmente. Com essas conexões, é possível diminuir a distância entre um sujeito e outro, já que o hipertexto é considerado um complexo documento do qual todos participam por meio das interações com o coletivo (LEVY, 1993). Isso, sem dúvida, revoluciona o modo de ler, indicando a necessidade de reflexão e pesquisa sobre a leitura e o multiletramento, em que, enfatizando a diversidade de linguagens da atualidade, elementos verbais e visuais funcionam como indícios para produzir sentido.

Levando em conta essas premissas, cabe refletir, também, sobre a mediação docente da leitura e da escrita na atualidade, a qual se mostra marcada por uma reconfiguração da sociedade, com certo apagamento de fronteiras e novas determinações da identidade individual e, até mesmo, coletiva (LEVY, 1996), em que leituras são realizadas em outros suportes (não no livro impresso apenas), e escritas surgem como forma de integração, opinião e recriação de outras escritas, suscitando o repensar da criatividade e da autoria e ampliando a gama de gêneros textuais/discursivos produzidos.

Destaca-se que nem sempre essas situações e contextos são considerados nas ações docentes. As aulas de língua materna, por exemplo, são pautadas, muitas vezes, em práticas de identificação de substantivos, adjetivos, verbos e numerais. Em alguns casos, os alunos têm de realizar as classificações morfológicas a partir de frases soltas, desconectadas dos usos dos falantes. Além disso, quando o trabalho em sala de aula utiliza textos, são realizadas, geralmente, abordagens que priorizam práticas metalinguísticas, sem um olhar atento para o sentido, para a seleção dos elementos linguísticos, para o propósito e para a situação na qual foram produzidos.

A partir desse contexto, pode-se inferir que os estudantes podem ter dificuldades para utilizar a língua em situações concretas, como ler de forma proficiente – ou seja, compreendendo informações postas e pressupostas e percebendo o sentido dos enunciados –, bem como expressar ideias e defender pontos de vista, apesar de a argumentação ser um pilar das competências da BNCC. Essa situação acaba sendo comprovada pelo inadequado desempenho dos alunos brasileiros em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, os quais revelam a necessidade de um olhar atento a essa questão.

Ainda nessa perspectiva, Fontana, Paviani e Pressanto (2009) afirmam que, no lugar de aprender a usar a língua, as atividades propostas pelo professor de português, há muito tempo, tendem a enfatizar essencialmente exercícios de cunho gramatical. Além disso, na maioria das vezes, a leitura e a produção textual são trabalhadas de

forma descontextualizada. No caminho inverso dessa prática, a BNCC (2017, p. 63) enfatiza que o componente curricular de Língua Portuguesa tem como objetivo “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

Para Soares, o letramento, superando a alfabetização (em que o estudante se apropria do sistema alfabético e ortográfico), permite ao sujeito utilizar de maneira efetiva a leitura e a escrita em situações sociais, em práticas situadas (SOARES, 2014). Já o multiletramento abarca as multiplicidades de linguagens (ou modos ou semioses) de constituição textual e a diversidade cultural implicadas na construção de significados. Assim, ser multiletrado requer, além do domínio da leitura e da escrita convencionais, a apropriação do uso e a compreensão da mobilização de áudio, vídeo, imagem e som, bem como a realização da análise crítica do conteúdo (ROJO, 2012).

Outro aspecto importante a ser considerado na formação de professores é o letramento literário, o qual é entendido como “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço” (SOUZA; COSSON, 2017, p. 103).

Para Cosson (2006, p. 17), quando se efetiva o letramento literário, o estudante se apropria da literatura como forma de construir sentidos para o seu entorno social. O autor enfatiza que, assim, o texto literário cumpre a função de “tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Com base nisso, é possível inferir que, fomentando a imaginação, a literatura propicia ao estudante melhor compreensão da realidade e de si mesmo.

Para o incentivo à leitura, a mediação tem um papel imprescindível. Assim, a adequada ação do professor materializa a conexão entre o estudante e o texto literário. “O vocábulo ‘mediador’ deriva do latim *mediatore*; significa aquele que ‘medeia’ ou ‘intervém’. A mediação é entendida como a relação do homem com o mundo e com os outros homens” (MORO; ESTABEL, 2012, p. 42). Nesse sentido, a mediação do texto literário amplia a experiência leitora do estudante e viabiliza o letramento literário, objetivo que se torna mais fácil de atingir quando o professor está devidamente preparado para aplicar estratégias de mediação.

Postas essas sucintas noções teóricas sobre leitura e (multi)letramento, convém assinalar que a proposta de projeto aqui apresentada supõe trabalhar a leitura em uma perspectiva multidisciplinar. Todavia, não se trata de uma abordagem

convencional, no sentido de as diferentes disciplinas escolares incentivarem aleatoriamente a leitura entre os estudantes, mas, sim, enfocá-la enquanto prática que envolve aspectos históricos, econômicos, linguísticos, cognitivos, materiais, espaciais, corporais etc. Conhecer esses diferentes aspectos contribuirá, de forma concreta, para construir um valor simbólico para a leitura nas vidas dos jovens.

Assim, a multidisciplinaridade é de suma relevância para a implementação do projeto, já que ela contribui para integrar os caminhos epistemológicos e metodológicos do ensino na escola (PIRES, 1998). Ao tomar a leitura como núcleo temático, as diferentes disciplinas trabalharão de forma integrada, trocando informações sobre os objetivos, o conteúdo, os procedimentos e a bibliografia utilizada no projeto, efetivando uma proposta de trabalho em que todas as áreas devem mostrar compromisso com o objeto.

AS ETAPAS DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA

No projeto de leitura que aqui se propõe para implementação de forma multidisciplinar nas séries finais do Ensino Fundamental, são previstas diversas etapas de trabalho, como as que seguem:

Primeira etapa: consiste em uma aprofundada sondagem com os alunos sobre o tema da leitura. Um questionário semiestruturado, com respostas dissertativas e de múltipla escolha, a ser elaborado pelos docentes participantes do projeto, deve ser aplicado a uma amostragem de pelo menos 10% da população escolar alvo. O instrumento de pesquisa deve sondar, entre outros, os conhecimentos que o aluno já possui sobre os seguintes aspectos relacionados à leitura:

1. o(s) conceito(s) de leitura;
2. os materiais utilizados para confeccionar livros impressos, como tipos de papel, de tinta e de fonte;
3. os formatos físicos e digitais dos livros, jornais e revistas;
4. os processos editorial e gráfico;
5. os processos de circulação de materiais impressos e digitais;
6. os direitos autorais;
7. os tipos de leitores;
8. a crítica literária;
9. a história dos livros e da leitura;

10. os espaços de leitura;
11. as ilustrações e letras capitulares;
12. os elementos paratextuais dos livros;
13. as livrarias físicas e virtuais;
14. os parques gráficos;
15. as estatísticas atuais sobre leitura e leitores;
16. as posições corporais da leitura;
17. os impactos ambientais da produção de livros e outros materiais de leitura;
18. o surgimento dos autores;
19. os processos de tradução interlingual e intersemiótica; etc.

Segunda etapa: os dados colhidos devem ser organizados em um quadro no programa Excel 2020 e, em seguida, introduzidos, por exemplo, no software IBM® SPSS® Statistics 19, que recolhe, organiza e analisa os dados. Conforme se lê no site de divulgação do próprio IBM® SPSS® Statistics 19, o programa analisa dados, faz previsões confiáveis e simplifica a introdução de informações, mesmo que o volume seja elevado ou com muitas variáveis. Além disso, ele é capaz de realizar testes e análises de vários tipos, e disponibilizar os resultados em quadros.

Terceira etapa: já de posse dos resultados da sondagem, inicia-se a interação efetiva entre os professores das disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso, para a elaboração de um projeto integrado a ser realizado ao longo de dois trimestres, congregando atividades multidisciplinares sobre o tema da leitura. Devem ser elaborados os objetivos do projeto e a metodologia, bem como reunidas bibliografias sobre leitura na perspectiva de cada uma das disciplinas³. É necessário enfatizar a importância de considerar, ao longo do desenvolvimento das ações, as culturas juvenis, bem como a promoção de trabalhos em grupos em que se incentive a promoção do “respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2017, p. 09).

Como exemplo de assuntos sobre leitura a serem pesquisados pelos alunos, em cada uma das disciplinas, sob a supervisão dos professores que participam do projeto, elenca-se o que segue no quadro:

<p>ARTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A iconografia sobre leitura e leitores; - As ilustrações de livros; - As capas dos livros; - Os projetos gráficos; - As letras capitulares; - Os materiais utilizados nos diferentes suportes de leitura, como o papiro e pergaminho; - A representação da diversidade cultural nas ilustrações e nas imagens dos impressos em geral; - Os livros de imagens; - As imagens de jornais, revistas e sites; - O corpo como suporte de leitura (a tatuagem); - O grafite, a pichação, o pixo e o outdoor como textos em espaços públicos. - Atividades práticas: criação de antigos suportes de leitura, como os tabletes de argila, o papiro e o pergaminho, e a confecção de livros em papel. <p>OBS.: Cada tema pode ser observado em perspectiva histórico-cronológica.</p>
<p>CIÊNCIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A tecnologia que envolve a produção de impressos, como os processos de produção do papel e de telas de computadores, <i>e-readers</i> e <i>smartphones</i>; - Os princípios operativos de impressoras; - O papel reciclado; - O manejo de florestas para produção de celulose e papel; - O papel clorado e o não clorado; - Os tipos de tintas para impressão; - As tintas usadas para tatuagem/texto corporal; - O destino social dos impressos; - O impacto ambiental da tecnologia do impresso e do digital; - As tecnologias tradicionais ou alternativas relacionadas ao impresso e ao digital; - A relação entre a leitura e a melhoria da qualidade de vida; - Atividades práticas: visitas guiadas a indústrias de processamento de celulose, a editoras e a gráficas.
<p>EDUCAÇÃO FÍSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A relação entre as olimpíadas gregas e a formação do intelecto humano; - Os ginásios como edifícios monumentais destinados não só ao desenvolvimento do corpo, mas ao cultivo da inteligência; - A relação entre o basquete e as bolsas de estudos nos EUA; - As posições corporais de leitura e o seu impacto sobre o corpo humano.

GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Os lugares do planeta em que surgiram: - os primeiros registros de escrita; - os suportes de escrita, como a pedra, a madeira, o papel e o eletrônico; - os formatos pergaminho, livro, jornal, revista e <i>ebook</i>; - a imprensa de tipos móveis. - Os espaços públicos e privados de leitura: onde se lia e ainda se lê; - A organização espacial das bibliotecas físicas e digitais.
HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> - A história dos suportes de leitura; - A história dos espaços de leitura; - A história das representações de leitura; - A história dos editores e editoras; - A história dos autores; - A história dos leitores; - A história das edições; - A história das ilustrações; - A história das capas dos livros; - A história dos projetos gráficos; - A história da censura.
LÍNGUA PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> - O papel das linguagens oral e escrita; - A importância da comunicação para a vida social; - A relação entre leitura e sociedade; - O livro e a comunicação humana; - Os meios de comunicação impressos e digitais; - Os diversos gêneros textuais e a leitura; - A estrutura de um livro: capa, orelhas, contracapa, página de rosto, ficha catalográfica, sumário, apresentação, introdução, capítulos, bibliografia, anexos etc.; - O surgimento do gênero literário; - As literaturas oral e escrita; - O clássico, o lançamento e o best-seller; - A edição, a reedição e a reimpressão; - O surgimento/formação do escritor; - A literatura de massa; - As funções da literatura; - Os textos literários que abordam a leitura; - As diferentes temáticas dos livros, como a representação do negro, do índio, da mulher, da criança, do idoso. Etc.

MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> – Mobilização de conhecimentos sobre tipos de gráficos e tabelas, médias aritméticas, amostragem, distribuição e frequência, para realizar pesquisas quantitativas sobre leitores, leitura e livros, com posterior interpretação dos dados; – As pesquisas podem abranger: <ul style="list-style-type: none"> – o número de leitores no Brasil; – o número de livros vendidos por ano no Brasil; – o número de editoras no país; – a quantidade de exemplares que existem nas bibliotecas Nacional, Municipal ou Escolar; – o número de exemplares vendidos de um best-seller; – os livros mais lidos nas bibliotecas municipal ou escolar. Etc. OBS.: Analisar os gráficos, tabelas e quadro da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.
ENSINO RELIGIOSO	<ul style="list-style-type: none"> – A relação entre a religião e os livros; – As religiões sem livros e que se sustentam apenas na oralidade; – Os livros sagrados, como <i>Analectos de Confúcio</i>, <i>Mahabharata</i>, <i>Bhagavad Gita</i>, <i>Upanishad</i>, <i>Shruti</i>, <i>Guru Granth Sahib</i>, <i>Bíblia</i>, <i>Velho Testamento</i>, <i>Novo Testamento</i>, <i>Livro dos Mórmons</i>, <i>Bíblia Satânica</i>, <i>Alcorão (Corão)</i>, <i>Torá</i>, <i>Cabala</i>, <i>Tao Te Ching</i>, <i>Principia Discordia</i> e <i>Avesta</i>; – O <i>Índex Librorum Prohibitorum</i> (livros proibidos); – Outros livros usados nos cultos e celebrações em geral. – Iconografia de celebrações religiosas.
LÍNGUA ESTRANGEIRA	<ul style="list-style-type: none"> – As técnicas de tradução de textos; – Os tipos de tradução; – A comparação entre diferentes traduções de um texto; – A relação entre a tradução e a circulação de textos. Etc.

Fonte: quadro elaborado pelos autores

Quarta etapa: as pesquisas e atividades desenvolvidas pelos alunos devem ser socializadas em um evento voltado à comunidade escolar e avaliadas com base em instrumentos vigentes na rede escolar. Nesse processo, os estudantes também terão a oportunidade de ampliar habilidades de oralidade e argumentação, conforme competências previstas na BNCC.

Quinta etapa: o questionário semiestruturado, com respostas dissertativas e de múltipla escolha, aplicado na primeira etapa, deve ser reaplicado na mesma amostragem de 10% da população escolar que frequenta os anos finais do Ensino Fundamental.

Sexta etapa: os dados colhidos devem ser novamente organizados em um quadro no programa Excel 2020 e introduzidos no software IBM® SPSS® Statistics 19, que recolhe, organiza e analisa os dados. Os novos resultados serão disponibilizados à comunidade escolar, comparando-os com a primeira sondagem.

Para a criação e a implementação do projeto, sugere-se que os docentes participantes tenham acesso à seguinte bibliografia básica para leitura e estudo:

- BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CAMPOS, Arnaldo. *Breve história do livro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Leitura como objeto de investigação, *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 13-22, jan./jun. 2004.
- FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura, *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.
- LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. (Capítulo 1).
- LEYVA, Elsa Maria Ramírez. ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, México, v. 23, n. 47, p. 161-188, enero/abril 2009.
- LLOSA, Mario Vargas. A literatura e a vida. In: LLOSA, Mario Vargas. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2005.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não restam dúvidas de que o ato de ler deve ser incentivado por todos os setores da sociedade, especialmente pela instituição escolar. Todavia, a falta de conhecimentos básicos por parte de professores e alunos sobre os aspectos materiais e imateriais do universo da leitura conduz a projetos que, mesmo bem intencionados, costumam apresentar baixos resultados qualitativos. Nenhuma atividade de incentivo à leitura será realmente eficiente, se o próprio professor não tiver um conhecimento sólido sobre ela e se não deixar de ser um generalista replicador de clichês. Além disso, o estudante só se tornará um leitor efetivo se ele colocar a leitura na mesma perspectiva valorativa de outros elementos que lhe são caros, ou seja, como um bem simbólico do qual nunca abrirá mão, para não ter mutilada a sua humanidade.

A fim de romper, portanto, com as técnicas tradicionais e, geralmente, pouco frutíferas de abordagem da leitura na escola, a proposta aqui explicitada pode ser

uma alternativa viável. Primeiro, destaca-se que não se trata de propor novas técnicas ou métodos para ensinar o estudante a ler mais ou melhor, mas, sim, a pesquisar e a conhecer os aspectos materiais e imateriais de uma prática mensurada em diferentes testes de proficiência e que lhe é cobrada no (e para o) desempenho social e profissional. Em outros termos, trata-se de construir um conjunto de conhecimentos sobre a leitura, de forma a transformá-la em um elemento efetivo de valor e de cultivo. Em segundo e último lugar, a natureza multidisciplinar do projeto possibilita que os docentes das diferentes disciplinas atuem conjuntamente no seu desenvolvimento, mobilizando, construindo e integrando conhecimentos sobre a leitura a partir das suas áreas de formação e atuação.

REFERÊNCIAS

- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO É A BASE. Ministério da Educação (2017). Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: Educus, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- NEVES, I. C. B. *et al.* (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 1998.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ENEM 2015 por escola. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/enem>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO: fomento à leitura e acesso ao livro. 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”. Disponível em <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuaacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- LEVY, P. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. Mediadores de leitura na família, na escola, na biblioteca, na bibliodiversidade. In: NEVES, I. C. B.; MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. (Org.). *Mediadores de leitura na bibliodiversidade*. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012.
- PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface – Comunicação, saúde, educação*, v. 2, p. 173-179, fev. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

- PLATÃO. *A república*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, M. M. C. dos. *Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- SAVELI, E. de L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: BAGNO, M. et al. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos* (2004). Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16to7.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.
- SOUZA, R. J. da; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/*123456789/401430. Acesso em: 12 nov. 2020.

SOBRE OS AUTORES

João Claudio Arendt é Doutor em Letras da PUCRS com Estágio Pós-doutoral na FU-Berlin. Docente voluntário permanente no PPGL da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: joaoarendt@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2587-2521>.

Fabiana Kaodoiniski é Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul e aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: fkaodoin@ucs.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9452-9719>.

Recebido em 02 de abril de 2021 e aprovado em 31 de janeiro de 2022.

A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Receptional no Ensino Fundamental I

The time and the voice of the literary reader: application of the Receptional Method in Elementary School

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v4on84p167-182>

ELISA MARIA DALLA-BONA¹

DAIANA LIMA TARACHUK²

RESUMO: Este artigo relata a implantação do Método Receptional, de Aguiar e Bordini (1993), no processo de formação do leitor literário. Este método, com base na teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (2003), e do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996), orienta processos pedagógicos dinâmicos que extinguem o comportamento passivo diante da experiência de leitura literária. A partir da apresentação das cinco etapas previstas no Método Receptional são detalhadas as atividades desenvolvidas com contos de fadas em uma turma do 3º ano (7 a 9 anos) do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Curitiba (Brasil). Neste artigo é analisado o potencial do Método Receptional para promover a consolidação da relação entre o texto literário e o leitor iniciante.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do leitor literário; Método Receptional; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT: This article reports the implementation of the Reception Method, by Aguiar and Bordini (1993), in the process of formation the literary reader. This method, based on the theory of the Aesthetics of Reception, by Hans Robert Jauss (2003), and the Aesthetic Effect, by Wolfgang Iser (1996), guides dynamic pedagogical processes that extinguish passive behaviour in the face of the experience of literary reading. From the presentation of the five stages foreseen in the Reception Method, the activities developed with fairy tales in a 3rd year class (7 to 9 years old) of Elementary School, from a municipal school in Curitiba (Brazil),

are detailed. In this article, the potential of Reception Method to promote the consolidation of the relationship between the literary text and the beginning reader is analysed.

KEYWORDS: Literary reader education; Reception Method; Elementary School.

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), envidam esforços para aproximar o conhecimento acadêmico do ensino público básico, propiciam uma sinergia entre a teoria e a prática, bem como colaboram para a formação continuada de professores. Neste artigo são apresentados os resultados de uma destas pesquisas (TARACHUK, 2018), que objetivou compreender o processo de formação do leitor literário, a partir da aplicação de uma unidade de ensino à luz do Método Receptional (MR) proposto por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993).

O método de pesquisa utilizado foi do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012), que permitiu uma imersão num universo cultural – a sala de aula. Uma pesquisadora permaneceu no campo de pesquisa por cinco meses, no segundo semestre do ano letivo de 2017, em uma turma de 28 alunos, com idade entre 7 e 9 anos, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Curitiba. Eram alunos de um meio social desprivilegiado, sendo que quase metade deles era originária de áreas de risco e suas famílias haviam sido realocadas para um bairro da região da escola.

Foram desenvolvidas três etapas de pesquisa de campo: a de observação do trabalho realizado pela professora da turma, com a constatação do grande interesse dos alunos pela leitura literária; a diagnóstica, com a realização de uma roda de conversa com os alunos e aplicação de um questionário para conhecer seu perfil leitor, quando constatado o seu interesse por ouvir histórias e ler contos de fadas, gibis, histórias engraçadas, de aventuras, de terror, diários e fábulas; e a da implementação de um planejamento fundamentado no MR com vistas à formação do leitor literário, a partir de atividades que estavam de acordo com a afeição coletiva daqueles alunos.

MÉTODO RECEPTIONAL: ALICERCES METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

O MR foi desenvolvido pelas autoras Aguiar e Bordini (1993), as quais contribuíram com o aperfeiçoamento da prática docente com o texto literário. A principal fonte teórica que alicerçou o MR advém da teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss

(2003) e do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996). Os autores transferem o foco, antes dado ao texto e ao autor, para o leitor, reconhecendo-o como elo vital dessa tríade. É o intercâmbio entre leitor e texto que torna viva a obra literária. O sentido não está apenas no texto ou na mente do leitor, mas ocorre na troca entre ambos no momento da leitura.

A partir dessa perspectiva, o MR dá destaque ao leitor, considerando como imprescindível a “[...] interação ao mesmo tempo receptiva e criadora” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 14) entre ele e a obra – uma relação dialógica necessária para que ocorra o jogo que permeia o processo de leitura de um texto literário. Assim, no MR os alunos não são vistos como consumidores inativos, mas leitores que produzem sentidos, renovando-se o texto literário. A leitura é resultado dessa interação, do diálogo entre autor e leitor, envolto pelo texto.

Aguiar e Bordini (1993, p. 14) retomam um conceito-chave difundido por Iser, ao reconhecerem que a obra literária é feita por lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor: “constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados”. Os processos desencadeados por essas lacunas efetivam a interação dialógica entre o texto e o leitor. O rompimento das expectativas e as convenções não-familiares do discurso ficcional orientam o receptor a reagir e a construir referências para as diferentes convenções, dando sentido ao texto.

Segundo as autoras, o texto literário se diferencia dos demais pelos espaços em aberto que possui, o que denota uma pluralidade de significados a partir do ponto de vista de diferentes leitores. Contudo, as construções de sentido não são arbitrárias, pois, conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 15), “a obra apresenta uma série de indicações em potência, que o sujeito atualiza no ato da leitura”. Dessa forma, o conceito de atualização, já traçado por Jauss (2003), atravessa a obra das autoras, e reafirma a potencialidade do leitor como um elemento ativo no processo da leitura, visto que este reconstrói o texto, no momento de sua recepção, com base em suas experiências, e, assim, reformula suas expectativas, de acordo com os aspectos textuais que o desestabilizam. De acordo com Compagnon (2010), a experiência da leitura modifica a individualidade histórica do leitor (suas normas e valores) e provoca a ampliação de suas fronteiras culturais e existenciais (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Entretanto, para que a literatura cumpra sua função transgressora e rompa com as convenções já familiares para o leitor, o trabalho desenvolvido em sala de aula, segundo o MR, parte da realidade dos alunos; a princípio, atendendo aos interesses que movem o sujeito, para, então, promover questionamentos que o façam refletir sobre os padrões que o dominam, flexibilizando seu horizonte para o novo. Com

isso, seu quadro de interesses é expandido para leituras cada vez mais desafiadoras. Dessa estratégia resulta a mudança de horizonte do leitor, pois, quando a obra o desafia a repensar e a refletir sobre suas experiências leitoras, ela expande os limites de sua percepção, o que o fará exigir textos com graus mais complexos.

As autoras, ao tratarem da literatura em sala de aula, assinalam a presença de outro personagem nesse processo que envolve a leitura literária: o professor. Apontam como decisiva para a formação de hábitos leitores a construção de práticas dinâmicas, que motivem o aluno a fazer parte da construção de seu conhecimento, o que ocorre por meio de atividades que privilegiam as trocas de ideias e os debates sobre as leituras, como rodas de conversa, permitindo aos leitores assumirem-se como protagonistas desse processo. Desse modo, é recomendado planejar ações pedagógicas que, gradativamente, ampliem a relação estabelecida entre o aluno e a literatura, a partir do trabalho com a diversidade de autores, de gêneros literários e de temas explorados, oportunizando experiências esteticamente distintas.

Conforme o MR, o professor precisa alinhar as práticas de sala de aula aos interesses dos alunos, o que impulsionará o desejo para a vivência do texto literário, que atende as expectativas e faz parte da realidade do leitor. Ao satisfazer essa necessidade inicial, abre-se um leque de possibilidades, pois, ao se estabelecer o elo entre o leitor e a obra, acontece uma experiência significativa e prazerosa; enfim, o leitor em potencial que há no aluno é despertado.

Para consolidar essa relação entre o texto e o leitor, as autoras propõem momentos de questionamento sobre a obra lida, conferindo ao aluno espaço para assumir seu papel de provedor de novos sentidos ao texto, contrapor pontos de vista, vislumbrar novas perspectivas, abalar suas verdades e expandir as fronteiras de seu horizonte de expectativa.

Dessa forma, as autoras colocam a necessidade de se assumir uma metodologia capaz de promover o contato efetivo entre o aluno e a literatura, com o objetivo de prepará-lo para que se torne um leitor crítico. Tal metodologia norteará o professor a desenvolver atividades com o texto literário diante das necessidades, e, posteriormente, das novas aspirações da turma. Logo, trata-se um processo dinâmico, que extingue o comportamento passivo diante da experiência de leitura literária, resultando em um fazer transformador, “[...] leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 43).

O MR parte dos conhecimentos já presentes no repertório da turma para, então, introduzir novos saberes por meio de textos variados capazes de desequilibrar as

expectativas uma vez consolidadas pelo leitor, abrindo espaços para sua atuação. Tais obras serão questionadas e comparadas com as experiências leitoras realizadas anteriormente. Nesse cenário, o aluno participa da concretização do sentido do texto, concebendo-o a partir de debates estabelecidos com a comunidade leitora. Ao apropriar-se das obras que antes não lhe eram familiares, o leitor desenvolve novos parâmetros de comparação e reflexão que não eram acessíveis, exigindo leituras mais complexas, alargando, assim, as fronteiras de seu horizonte.

Diante de tais colocações, compreende-se que ler é um ato interativo entre o texto e o leitor; por meio desse diálogo, a literatura assume sua função transgressora, uma vez que o renascimento da obra a partir do ato da leitura sustenta a transformação dos horizontes de expectativa do intérprete. Há uma troca que é revitalizadora para o texto, que ganha sentido ao ser lido, e para o aluno, que se renova como leitor.

Aguiar e Bordini (1993) delineiam o MR em cinco etapas, a seguir explicitadas. A primeira delas é a **determinação do horizonte de expectativas**. Nessa etapa, é proposto que o professor perceba os interesses da turma, angariando informações sobre as preferências que satisfaçam suas necessidades. Para isso, ele pode se utilizar de inúmeras estratégias, como dinâmicas, rodas de conversa, questionários, entrevistas, jogos que permitam ao aluno expor suas referências de mundo e, conseqüentemente, as experiências que fundamentam seu horizonte literário.

Ao identificar os interesses de leitura do aluno, sendo ele um tema ou gênero literário, o professor projeta estratégias e elenca obras que, gradativamente, abalem e rompam com as expectativas dos alunos, a fim de ampliá-las ao final do processo. Contudo, inicialmente, ele identifica os textos que estão em conformidade com as aspirações da turma e em consonância com sua realidade, para evitar o demasiado distanciamento com seus horizontes como leitores.

O **atendimento do horizonte de expectativas** é a segunda etapa, em que são apresentados os textos que vão ao encontro do aluno, pois lhe são familiares. A turma precisa se sentir segura e confortável em explorar as obras; assim, o grande desafio do professor, nesse momento, é motivar os alunos a se comprometer com o processo, para que assumam uma posição ativa perante as atividades. Por isso, é fundamental que esse comportamento atuante seja aguçado, progressivamente, desde o início, fomentando a troca de ideias e a reflexão sobre as diferentes perspectivas que obtiveram das leituras, incentivando uma postura crítica.

A etapa seguinte é a **ruptura do horizonte de expectativas**. Após responder as situações referenciais do aluno, a terceira fase se caracteriza pela desestrutura

causada, ao propor uma obra que destoa do que a turma estava acostumada, seja pela estrutura, linguagem ou tema. Porém, é preciso ter a cautela de manter aspectos familiares, que orientem o leitor a construir as referências necessárias, para que não seja suspensa, totalmente, a relação estabelecida na fase anterior.

O professor precisa balancear o rompimento com as convenções familiares do aluno para que a turma não recuse o novo campo que lhe está sendo apresentado. É importante que o leitor sinta a necessidade de se abrir para o diferente, com o desejo de quem possui instrumentos para decifrá-lo; mas respeitar seus limites é essencial. A leitura mais complexa irá exigir maior criticidade e capacidade de questionamento; além disso, as atividades também podem solicitar maior envolvimento dos alunos, já que essa etapa permite desafiar com mais ênfase a turma, preparando-a para a ampliação.

O **questionamento do horizonte de expectativas**, por sua vez, requer uma análise, por parte dos leitores, do processo realizado até o momento. Eles devem refletir sobre as obras lidas e questionar a validade dos textos diante das novas perspectivas conquistadas, comparando-os entre si para que reorganizem seus anseios antes estáveis e assim flexibilizem seu próprio horizonte de expectativas.

Buscam-se, pois, estratégias (como o debate, rodas de conversa, entre outras) para que a turma avalie as experiências com a leitura literária, identificando os textos que exigiram maior esforço e reflexão, e verificando se estes também levaram a um maior grau de satisfação.

Sendo assim, ao tomar consciência dos desafios e conquistas, das habilidades desenvolvidas e de dificuldades a serem superadas, o aluno é capaz de autoavaliar sua formação como leitor, o que é imprescindível para a transformação pretendida com o método.

Por fim, a última etapa, **ampliação do horizonte de expectativas**, é o resultado da experiência com a leitura literária, que liberta o sujeito-leitor de uma percepção comum, concedendo-lhe uma nova realidade. Assim, a literatura emancipa seu destinatário, superando os limites do texto, dado que o nível de compreensão de mundo se eleva, bem como se aprimora a percepção sobre a obra.

O professor, como mediador desse processo, deve criar condições que permitam aos alunos perceberem a expansão do seu horizonte de expectativas, reconhecerem suas potencialidades como leitores e estarem abertos para o novo, o que faz as exigências leitoras se intensificarem.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 91), “[...] o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.” O MR, portanto, assevera

que a literatura precisa romper com sistemas fechados e recusar padrões dominantes, pois tem caráter emancipatório, visto que a realidade do leitor é rompida para que sejam desveladas perspectivas que antes não eram possíveis de serem contempladas.

Um processo tão intenso com a leitura literária viabiliza ao próprio aluno a autonomia de fazer-se leitor.

VIVÊNCIAS COM O MÉTODO RECEPCIONAL

Esta seção do artigo foi reservada para descrever algumas atividades desenvolvidas durante a aplicação do método em uma unidade de ensino. A aplicação ocorreu de 05 de julho a 06 de dezembro de 2017, em geral às quartas-feiras (das 8h às 9h50 e, de acordo com a necessidade, das 8h às 12h), por 15 aulas, totalizando 47 horas de atividades.

O trabalho contou com a presença da professora da turma em sala de aula, o que contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades, principalmente no início da aplicação na unidade de ensino, quando a turma ainda não havia estabelecido um vínculo mais estreito com a pesquisadora. Desse modo, com base nas cinco etapas do MR foram planejadas as atividades que são abordadas a seguir.

Para a **determinação do horizonte de expectativas** (05 e 26/07/2017) foi realizada uma roda de conversa em que a turma pôde falar especialmente de suas experiências com a leitura literária. Essa atividade ocorreu em um espaço externo e cada aluno recebeu uma almofada, sendo instruídos a sentarem em círculo. Ressaltou-se o objetivo da atividade e a necessidade de ouvir os colegas, respeitando a vez de cada um falar, bem como o direito que tinham de não participar, caso achassem melhor. Para tanto, foi construído um roteiro com questões que permitissem perceber a realidade em que os alunos estavam inseridos, se possuíam livros em casa, se gostavam de ouvir histórias, quais as suas histórias preferidas e quais os principais agentes que os incentivavam a ler.

Depois, eles registraram suas respostas por escrito. Com isso, foi possível conhecer com maior propriedade o grupo e o seu interesse pelo gênero conto de fadas e, a partir das aspirações dos participantes, delinear as demais etapas do MR. Conforme Aguiar e Bordini (1993), ao evidenciar o aluno como protagonista do processo, tornando suas preferências o foco da aula, propicia-se maior envolvimento da turma com as atividades, uma vez que seus anseios correspondem às suas necessidades.

A segunda etapa, **atendimento do horizonte de expectativas** (20, 25, 27/9, 04 e 09/10/2017), consistiu em corresponder aos interesses de leituras literárias dos alunos. Para facilitar o acesso, a pesquisadora procurou utilizar obras que estivessem

disponíveis no acervo da biblioteca da escola e, frequentemente, eram emprestadas pelos alunos. Ela se preocupou também com a qualidade dos contos, observando se conservavam as ideias principais em relação ao texto original. Selecionou o livro *Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm* (2012), que continha histórias como *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Chapeuzinho Vermelho*, de Jacob e Wilhelm Grimm, e também o livro *A Bela e a Fera ao redor do Globo*, organizado por Betsy Hearne (2003), com texto original da Madame de Beaumont.

Para apresentar tais obras, a pesquisadora organizou uma dinâmica em grupos e expôs seis caixas coloridas para a turma, que não sabia o que havia dentro delas, provocando muita curiosidade. No interior das caixas misteriosas havia elementos característicos de cada um dos contos: *Cinderela* (mini abóbora), *Branca de Neve* (espelho), *A Bela Adormecida* (mini travesseiro), *Rapunzel* (escova de cabelos), *Chapeuzinho Vermelho* (cesta de piquenique) e *A Bela e a Fera* (rosa vermelha).

Inicialmente, os grupos levantaram hipóteses sobre o conteúdo das caixas e, em seguida, foi solicitado que escolhessem um deles; só então a pesquisadora revelou que havia elementos correspondentes às narrativas e que os alunos deveriam identificar o conto de acordo com cada um deles. Os grupos foram orientados a abrir uma caixa por vez, o que possibilitava a integração dos participantes para solucionar o desafio. O intuito foi alcançado, pois todos associaram os objetos às histórias correspondentes. O mistério proporcionado favoreceu o envolvimento da turma e gerou entusiasmo pela atividade.

Além disso, nas tampas das caixas havia a imagem dos autores ou dos compiladores daqueles contos, sobre os quais a pesquisadora expôs informações gerais. Foi feito um mural com tais imagens. Em seguida, foram entregues aos grupos as histórias, que foram lidas individualmente ou em duplas, como preferissem. Após esse momento, os alunos realizaram por escrito a atividade de identificar os aspectos principais que estruturavam o conto lido (protagonista, antagonista, cenário, problema, as consequências do problema para a personagem principal, estratégia para solucionar o problema e o desfecho). Em seguida, realizaram o reconto das histórias para a turma.

Para dar continuidade ao trabalho, ocorreu uma votação para definir, entre os contos explorados, sobre qual gostariam de aprofundar as reflexões. Dos 24 alunos presentes, 11 optaram pelo conto *Cinderela*. A sala foi organizada em duplas, que receberam uma cópia do conto, para acompanharem a leitura realizada pela pesquisadora. Foram feitas pausas durante a leitura para que os participantes pudessem externar impressões, sanar dúvidas, compartilhar interpretações e reconhecer a

estrutura do gênero literário conto de fadas (COELHO, 2012), ressaltando aspectos como: a protagonista e suas características, a antagonista e suas características, a situação inicial de desequilíbrio, o desafio ou obstáculo, a viagem (quando o protagonista se desloca para um ambiente estranho, não familiar), a mediação (quando surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural) e a conquista ou resolução do problema. Após a leitura, foi solicitado que desenhassem, na cópia que receberam, esses aspectos que compõem a estrutura básica dos contos e os colorissem.

Tais atividades propiciaram que os alunos conseguissem visualizar com os desenhos o que haviam localizado na história, reconhecendo certos padrões nas leituras anteriores, o que favoreceu a realização de conexões e de comparações entre as funções dos personagens, contribuindo, dessa maneira, para a construção de sentidos sobre o texto literário.

Posteriormente, eles elaboraram um cartaz com um quadro comparativo, a fim de salientar a percepção de que a estrutura básica era comum a todos os contos de fadas lidos. Na sequência, foi realizado um jogo. Ainda em grupos, os alunos receberam um dado que possuía, em cada uma de suas faces, uma das seis protagonistas dos contos trabalhados (*Cinderela*, *Bela Adormecida*, *Bela*, *Rapunzel*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Branca de Neve*); também foram entregues cartas com os elementos que constituem a estrutura do conto. Assim, o jogador lançava o dado e a face (protagonista) que caía para cima definia a história que estava em foco; em seguida, ele tirava uma carta do monte e o elemento nela presente deveria ser identificado no conto. Depois da resposta dada, a carta era recolocada no final do monte, passando a vez para o próximo jogador.

Para finalizar a segunda etapa do método, foi realizada uma roda de conversa para que os alunos refletissem sobre os contos de fadas lidos e fizessem conexões entre eles, a partir de perguntas norteadoras, tais como: o que você faria no lugar do protagonista quando se deparasse com o desafio? E se você estivesse no lugar do antagonista? O que faria? Você imagina como eram os costumes da época em que essas histórias eram contadas? A partir dos conhecimentos prévios, a turma fez inúmeras relações com os contos de fadas, conexões com outros textos e com a sua vida.

Para dinamizar a roda de conversa, a pesquisadora colou o cartaz com o quadro comparativo na lousa e explicou como seria a dinâmica. As perguntas estavam em uma caixa, que passava de mão em mão enquanto uma música tocava; quando a música era interrompida, o aluno que estava com a caixa a abria e sorteava uma das perguntas e a lia para que todos refletissem a respeito. Caso o aluno optasse por não

responder, qualquer outro colega poderia se dispor a participar. A atividade propiciou o desenvolvimento de uma relação de troca de experiências entre os alunos e a ampliação do horizonte de expectativa da turma, pois foram compartilhadas diferentes perspectivas e descobertas novas maneiras de compreender o que foi lido.

Para a **ruptura do horizonte de expectativas** (19/10/2017) foi introduzida uma nova obra, cuja experiência proporcionasse a segurança de um texto que desse continuidade em um dos aspectos familiares aos alunos, porém fosse inovador nos demais. Dessa forma, a pesquisadora optou pelo conto *A moça tecelã* (2004), de Marina Colasanti, pelo seu teor poético e por possuir um final diferenciado dos contos de fadas clássicos, dado que nele a moça “destece” e tira da sua vida o companheiro ganancioso, autoritário e que não a fazia feliz.

Um dos pontos-chave dessa fase foi a aproximação conquistada entre a turma e a autora. Naqueles dias, a pesquisadora participou de uma palestra com Marina Colasanti, quando apresentou a ela a saudação dos alunos gravada em vídeo. Ela foi bastante gentil e os respondeu por meio de um vídeo gravado no celular da pesquisadora. Eles ficaram extremamente empolgados e satisfeitos por terem sido ouvidos e respondidos pela autora de um livro que leriam, o que provocou o interesse em conhecer a biografia da autora e o envolvimento com a leitura de *A moça tecelã*, que foi realizada em duplas.

Como em *A moça tecelã* a personagem usa um tear para tecer tudo de que precisa, e este não era um equipamento familiar para os alunos, antes de lerem a história foi exposto na sala um tear manual. Para provocar a curiosidade da turma foi solicitado que formulassem hipóteses sobre o que seria aquele objeto e qual a sua relação com a história que leriam. Também foram exibidos vídeos de um tear em funcionamento, expondo imagens de tecelões, motivando a reflexão sobre essa profissão, para, então, chegar na capa da obra. Ao final da aula, as hipóteses lançadas sobre a história foram revisitadas, confirmando-as ou refutando-as, fazendo-os refletir a respeito do que haviam lido.

A pesquisadora também organizou um espaço com as obras de Marina Colasanti que faziam parte do acervo da biblioteca da escola, o qual, desde o início da aula, havia sido alvo de curiosidade – inclusive, muitos alunos já estavam com alguns destes livros em mãos.

Na quarta etapa do método, **questionamento do horizonte de expectativas** (20 e 26/10/2017), foi proposto que os leitores comparassem as vivências de leitura das fases anteriores com a realizada na etapa de ruptura. Para tanto, o objetivo da aula era provocar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a obra *A moça tecelã* e os contos de fadas clássicos lidos.

A pesquisadora realizou a contação de *A moça tecelã* utilizando objetos, como novels de lã e carretéis, para representar os personagens e ilustrar o cenário, lenços, para caracterizar a passagem do tempo e os elementos da natureza (dia, noite, chuva etc.) tecidos pela protagonista na história. Durante a contação, confirmou-se a assertiva de Amarilha (2004), quando aponta que uma história, lida ou contada, desempenha função catalisadora, visto que os alunos se envolveram com o momento, dialogando com olhares e expressões; assim, estiveram abertos para a experiência, acolhendo a leitura como ato solidário.

Depois, foi reservado um momento para reflexão coletiva, quando a turma foi instigada a expor as opiniões sobre a história. A atividade seguinte era a construção de um quadro comparativo na lousa entre os contos de fadas clássicos trabalhados e o conto de fadas contemporâneo, *A moça tecelã*. Por meio do diálogo estabelecido, os alunos perceberam que os elementos estruturantes dos contos de fadas trabalhados anteriormente também estavam presentes no conto de Marina Colasanti; além disso, o fato da protagonista tecer e destecer seu destino, sendo dona da sua própria história, surpreendeu e desestabilizou a turma, enriquecendo e ampliando suas experiências leitoras.

Ainda para atingir os objetivos desta etapa do MR, a pesquisadora elaborou um jogo de percurso gigante. Nele constavam questões sobre as leituras dos contos de fadas clássicos (lidos na segunda etapa do método) e a leitura do conto de fadas contemporâneo de Marina Colasanti. Algumas delas eram: o que caracteriza a situação inicial de desequilíbrio no conto *A moça tecelã*? Há um antagonista na história? Se sim, quem seria e quais as suas características? Nos contos de fadas clássicos é mencionada a função das protagonistas? O que você faria no lugar da moça tecelã quando ela se depara com o problema? Se você pudesse “destecer” algo na sua vida, o que seria? Você encontra alguma semelhança entre os contos clássicos e *A moça tecelã*?

A turma foi dividida em grupos; o tabuleiro foi organizado com casas que possuíam as perguntas como as elencadas acima, as quais geravam a reflexão sobre os elementos do gênero conto e solicitavam argumentos sobre as perspectivas das leituras realizadas. Cada grupo recebeu um pino que marcava a sua localização no jogo, dependendo da quantidade indicada na face do dado que caísse voltada para cima. A ludicidade gerada pela proposta contribuiu para a participação dos alunos, envolvendo-os na construção de sentido das obras trabalhadas.

O jogo propiciou o compartilhamento das conexões que realizaram, o diálogo sobre as semelhanças e diferenças na estrutura do texto e na linguagem utilizada, a exposição

de suas opiniões sobre as histórias, em suma, promoveu a troca de sentidos encontrados, fortaleceu a compreensão e possibilitou a interpretação dos textos literários lidos.

Para a **ampliação dos horizontes de expectativas** (01, 10, 13, 24, 29/11 e 06/12/2017), última etapa do MR, foram reservadas seis aulas, pois o objetivo maior do método é o caráter emancipador. Logo, tendo percorrido todas as etapas anteriores, a pesquisadora concluiu que os alunos estavam em condições de enfrentar uma leitura literária mais desafiadora. Desse modo, selecionou a obra *O fantástico mistério de Feiurinha* (1999), de Pedro Bandeira. Diversas atividades foram realizadas ao longo dessa fase, mas apenas as principais serão relatadas. Não foram detalhadas aqui as atividades de construção de títulos dos dois primeiros capítulos, o jogo de adivinha para identificar os personagens do conto, a exibição de cenas do filme *Xuxa e o Mistério de Feiurinha*.

Inicialmente, foi organizada uma caça ao tesouro. Os alunos estavam fascinados pelo desafio de encontrar o tesouro, estimulados pela ideia de decifrar os enigmas como verdadeiros detetives. A cada etapa, um dos grupos estaria à frente da procura de pistas; com isso, receberam lupas, incorporando a personagem de investigadores durante toda a atividade. A busca foi iniciada na própria sala e se deslocou pelo refeitório, sala dos professores, horta, sala de teatro, pátio, sala da direção, sala dos inspetores e, por fim, pela biblioteca. O tesouro foi encontrado em um baú na biblioteca, o qual continha 30 exemplares do *O fantástico Mistério de Feiurinha*, para que cada aluno tivesse o livro em mãos. No baú havia, também, um convite, elaborado a partir do texto da quarta capa do livro, propondo a solução do mistério que move a história. A nova obra literária fascinou as crianças, ao mesmo tempo em que perceberam o desafio da leitura de um livro com muitas páginas, ou seja, com dimensões superiores àquelas das obras que tinham lido até o momento.

O autor Pedro Bandeira foi apresentado com a projeção de um vídeo, em que ele expõe como se deu sua formação como leitor; em seguida, a pesquisadora explorou brevemente sua trajetória, finalizando a exposição com sua foto no mural de autores da sala. Além disso, disponibilizou para os alunos as obras do autor, presentes no acervo da biblioteca.

A leitura do texto passou a ser feita em voz alta pela pesquisadora e acompanhada pelos alunos, que tinham cada um o seu exemplar. A cada novo capítulo faziam a retrospectiva do que foi lido anteriormente. Vários suspenses foram criados; por exemplo, a leitura do quinto capítulo foi interrompida para que construíssem hipóteses com base no que haviam lido até o momento. A pesquisadora provocou os alunos a registrarem individualmente o que achavam que

aconteceria, por meio da elaboração de uma frase e de um desenho que representasse o que imaginavam. Essa atividade requer usar os conhecimentos prévios, as dicas dadas pelo autor e as particularidades do texto, ações que fortalecem a conexão com a leitura literária e geram a elaboração de significados, ampliando a capacidade de compreensão do que foi lido. A aula seguinte foi destinada ao compartilhamento das hipóteses dos alunos, à leitura do final do quinto capítulo e à confirmação ou refutação de suas hipóteses.

A leitura do sexto capítulo ocorreu com a pesquisadora caracterizada como o autor (bigode, colete, peruca). Após a leitura do nono capítulo, os alunos, que estavam organizados em duplas, receberam envelopes coloridos contendo a sequência dos fatos narrados, especificamente dessa parte, visto que há o desvelar da história de Feiurinha. Foi entregue a cada dupla uma frase correspondente a uma parte da história. Os alunos foram orientados a fazerem a leitura da frase para a turma, envolvendo todos na organização de um roteiro com a ordem dos acontecimentos. Concluída essa dinâmica, leram os dois últimos capítulos. Vários alunos demonstraram se sentir extremamente orgulhosos pela grande conquista de finalização da leitura do livro.

Foram retomadas as hipóteses construídas antes da leitura da obra, as quais foram coladas no quadro para a verificação. Os alunos buscaram comprovar suas suposições, ao citar partes do conto, mas aceitaram que muitas delas não se confirmaram. Ao fim, foi possível constatarem que o ato da leitura requer frequentes reformulações e confronto de expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa fundamentada em uma dimensão interativa entre a obra e o leitor (ISER, 1996; JAUSS, 2003) e alicerçada nas etapas do MR vislumbrou uma proposta metodológica viável para a formação do leitor literário. As aulas promoveram o debate, a argumentação, o compartilhamento e permitiram a construção de sentido do texto lido, expandindo as aprendizagens do leitor em formação.

Os resultados obtidos apontam para o indicado por Aguiar e Bordini (1993) sobre a necessidade de fomentar alguns pré-requisitos indispensáveis que orientem as atividades em sala de aula, como professores com repertório, com experiências de leitura e senso crítico, conscientes dos pressupostos teóricos que

guiam a prática pedagógica, com vistas a propiciar ao aluno a participação ativa na expansão de seus horizontes de vida.

No caso relatado, o processo de envolvimento da turma contribuiu para a conclusão de todas as leituras propostas. Os leitores iniciantes aceitaram enfrentar suas dificuldades, amadurecendo a cada novo desafio literário. Ao final do processo, eles se colocavam com propriedade diante dos textos e não se intimidavam para exporem questões, como um personagem que lhes causou estranhamento, a construção de um enredo não linear, a transição entre o mundo real e o mundo dos contos de fadas. A experiência literária vivenciada lhes apresentou um novo horizonte leitor, o que provocou o desejo de ler mais e a preferência por textos desafiadores.

Ao se debruçarem sobre o conhecimento da estrutura dos contos de fadas foi gerada uma identificação com a sua própria vida, pois o leitor também é acometido por mudanças e crises, e possui o desejo de superação e prosperidade. Eles foram levados a sair de um lugar cômodo para superar os desafios impostos e vencer os obstáculos, como os protagonistas dos contos lidos.

A leitura dos contos também proporcionou o envolvimento com um mundo simbólico, mas que é forjado nos anseios que o ser humano de fato possui, o que contribui para um sentimento de autorrealização. Os contos ofereceram novas dimensões à imaginação do aluno, bem como permitiram confrontar as dificuldades e realizações dos personagens com as da sua própria vida e condição humana, num processo de empatia.

Nota-se que o compromisso da pesquisadora como mediadora de leitura foi vital para que se fortalecessem os laços entre o leitor e a literatura. Inicialmente, a atividade se valeu de textos conhecidos, para que, na medida do desenvolvimento da autoconfiança dos alunos e do domínio da capacidade leitora e de penetração nos meandros do texto, eles tivessem despertado o desejo por experiências de leitura mais profundas. Foi estabelecida, assim, uma relação terna com a literatura, a qual será base para uma imersão no universo literário ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de.; BORDINI, M. da G. *Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

- BANDEIRA, P. *O fantástico mistério de Feiurinha*. 23. ed. São Paulo: FTD, 1999.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COLASANTI, M. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- CHAPEUZINHO *Vermelho e outros contos de Grimm*. São Paulo: Yoyo Books, 2012.
- HEARNE, B. *A Bela e a Fera ao redor do globo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, H. R. *A literatura como provocação*. História da literatura como provocação literária. 2. ed. Lisboa: Vega, 2003.
- O *FANTÁSTICO mistério de Feiurinha*. Direção: Tizuka Yamasaki. São Paulo: Xuxa Produções: Dist. PlayArte Home Video, 2009. 1 filme (78min), sonoro, legenda, color., 16mm.
- TARACHUK, Daiana Lima. *A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Receptional no Ensino Fundamental I*. 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Curitiba, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Elisa Maria Dalla-Bona é graduada em Pedagogia (Universidade Tuiuti do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná), e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Paraná), é Pós-Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É professora da Universidade Federal do Paraná lotada no Setor de Educação, onde atua no curso de Pedagogia, no mestrado profissional em educação, no mestrado e doutorado acadêmico em educação. Tem experiência na área do letramento literário, com pesquisas nos seguintes temas: leitura e escrita literária nos anos iniciais da educação básica.

E-mail: elisabona2@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4589-9040>.

Daiana Lima Tarachuk é graduada em Pedagogia (Faculdade Doutor Leocádio José Correia) e Letras (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), tem Especialização em Docência no Ensino Superior (Faculdade Doutor Leocádio José Correia), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná). É professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, atuando na Secretaria Municipal da Educação. Tem experiência na área de formação de professores

e contação de histórias, com pesquisa nos seguintes temas: letramento literário, literatura infantil, anos iniciais da escolarização.

E-mail: dailima.t@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1960-4432>.

Recebido em 27 de janeiro de 2021 e aprovado em 18 de abril de 2022.

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2021

A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.

Adriana Lia Frizman de Laplane, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Adriana Varani, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.
Alexandra Santos Pinheiro, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.
Alexandro Henrique Paixão, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Aline Maria Pacífico Manfrim, Universidade de Franca, Franca, SP.
Ana Cristina Fricke Matte, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.
Ana Lúcia Guedes Pinto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Ana Lúcia Horta Nogueira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Ana Maria Hoepers Preve, Universidade do Estado de Santa Catarina, SC.
Andrea Braga Moruzzi, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
Andrea Rodrigues Dalcin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Andreia Regina de Oliveira Camargo, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, SP.
André Luiz Paulilo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Atilio Bergamini Junior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP.
Carlos Henrique Silva de Castro, UFJVM.
Celia Abicalil Belmiro, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.
César Donizetti Pereira Leite, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP.
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.
Dagoberto Buim Arena, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.
Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP.
Elenise Cristina Pires de Andrade, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA.
Eliana Kefalás Oliveira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL.
Eliane Teresinha Peres, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.
Fernanda Castelano Rodrigues, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Filomena Elaine Paica Assolini, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
Francisca Izabel Pereira Maciel, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
Gisele Novaes Frighetto, Universidade Estadual Paulista – UNESP, SP.
Heloísa Helena Pimenta Rocha, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Josefina de Fatima Tranquilin-Silva, Núcleo de Estudo e Pesquisa em Tecnologia, Cultura e Sociedade, UFScar, Sorocaba, SP.
Kátia Maria Kasper, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
Laisa Guarienti, Prefeitura de Itajaí, Itajaí, SC.
Luciane Moreira de Oliveira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Marcelo Vicentin, Universidade São Francisco, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, Colégio Educap, Campinas, SP.
Maria Betanea Platzer, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
Maria Carolina Scartezini Cruz, pesquisadora independente, Itaberaba, BA.
Maria Iolanda Monteiro, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP.
Marly Amarilha, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
Mônica Cristina Garbin, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, SP.
Norma Sandra de Almeida Ferreira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), MS e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP.
Sebastian Wiedemann, UPB – Universidad Pontificia Bolivariana, BOL.
Sheila Hempkemeyer, psicóloga educacional na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau, Blumenau, SC.
Valéria Cristina Bezerra, Universidade Federal de Goiás, GO.
Vanessa Ferraz Almeida Neves, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
Wenceslao Machado de Oliveira Junior, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
2. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
3. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<http://alb.org.br>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

1. Professores Universitários – R\$ 240,00
2. Estudantes de Pós-Graduação – R\$ 180,00
3. Estudantes de Graduação e Professores de Educação Básica – R\$ 100,00

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

§ Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

§ Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).

§ Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

§ Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.

§ Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

§ Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).

§ Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.

§ Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.

§ Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.

§ Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.

§ Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.

Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Seres, coisas e desimportâncias: pra inventar de novo
a vida que é função principal da poesia

LEITURAS PLURAIS, ESCRITAS EQUILIBRISTAS – TEXTOS LITERÁRIOS

De Caboclo e poesia

sete variações de improviso sobre o mote:

“Cardar nuvem e fazer tecido de vento: a poesia é dar de comer ao imaterial”

LEITURAS PLURAIS, ESCRITAS EQUILIBRISTAS – ARTIGOS INTERNACIONAIS

Pizarnik, Bagioni, Viel Temperley y Calveyra:
leer lo ilegible en la poesía argentina contemporánea

LEITURAS PLURAIS, ESCRITAS EQUILIBRISTAS – ARTIGOS

Leitura expandida: caminhos para a promoção global da língua portuguesa

LITERATURA E EXPERIMENTAÇÃO – ENSAIO

(Des)lembrar-se e(m) gestos OU A menina...

LITERATURA E EXPERIMENTAÇÃO – ARTIGOS

Um olhar sobre a ideia de natureza na produção de Raymond Williams

Lima Barreto e uma sistematização necessária:
reflexões metodológicas sobre o ensino de literatura

ESCRITA, LEITURA E ESCOLAS – ARTIGOS

A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem?

Leitura deleite: reflexões para a expansão das práticas
de leitura na alfabetização com os multiletramentos

A leitura na escola: uma proposta de abordagem multidisciplinar

A vez e a voz do leitor literário: aplicação do
Método Recepcional no Ensino Fundamental I

