

Universidade Estadual de Santa Cruz



**Anais da Oitava edição do
Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras**

18 e 19 de maio de 2016
Campus Soane Nazaré de Andrade, Ilhéus - BA



Anais da Oitava edição do Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras

18 e 19 de maio de 2016

Comissão Organizadora

Prof. Me Juan Facundo Sarmiento
Prof. Dr. Maurício Beck
Profa. Dra. Paula Regina Siega
Bárbara Luiza Menezes Lago
Deise Damasceno Silva
Fernanda Cristina Fetal Santiago
Giselle Bomfim Cerqueira
Ingrid Bomfim Cerqueira
Lais Silva Santos
Luana Castelo Branco Alves
Renato Gonçalves Peruzzo
Shirlei Costa Pacheco
Yasmin Evellin dos Santos Barbosa
Yuri Andrei Batista Santos

Edição e organização do Caderno de Resumos

Prof. Me Juan Facundo Sarmiento
Luana Castelo Branco Alves
Renato Gonçalves Peruzzo

Comitê Científico

André Luis Mitidieri Pereira
Arlete Vieira da Silva
Claudia Paulino de Lanes
Claudio do Carmo Gonçalves
Cristiano Augusto da Silva Jutgla
Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas
Glória de Fátima Lima dos Santos
Isaías Francisco de Carvalho
Jocilene Santana Prado
Juan Facundo Sarmiento
Lenilza Teodoro dos Santos Mendes
Lúcia Regina Fonsêca Netto
Lucília Santos da França Lopes
Ludmila Scarano Coimbra
Maurício Beck
Nair Floresta Andrade Neta
Patrícia Argôlo Rosa
Paula Regina Siega
Raildes Pereira Santos
Raquel da Silva Ortega
Rodrigo Camargo Aragão
Rogério Soares de Oliveira
Sandra Maria Pereira do Sacramento
Siomara Castro Nery
Wolney Gomes Almeida
Zelina Marcia Pereira Beato

Apresentação:

Um pouco da história da Oitava edição do Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras

No ano de 2016, ocorreu a Oitava edição do Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras, realizada na UESC durante os dias 18 e 19 de maio. Assim como as edições anteriores, o Seminário foi composto pela divulgação de conhecimentos desenvolvidos no âmbito dos estudos da linguagem.

Todo o evento versou acerca do tema **Tecnologias de linguagem:**

Segundo o historiador das ideias linguísticas, Sylvain Auroux, o surgimento da escrita foi uma real revolução tecno-linguística responsável por desencadear uma série de outras revoluções e de reflexões sobre a linguagem no transcurso dos séculos. Entre elas, está o processo de gramatização das línguas que, para Auroux, foi uma revolução tecnológica tão importante na história da humanidade quanto o surgimento da agricultura ou a Revolução Industrial. Pode-se incluir também nesta série a linguagem literária transformada e difundida em inúmeros suportes, desde os manuscritos até os contemporâneos livros digitais. Nessa perspectiva, escrita, gramáticas, dicionários, manuais didáticos, softwares, tradutores automáticos, são entendidos como tecnologias - enquanto conjunto de técnicas com vistas a resolver dados problemas tendo em conta certas necessidades - de linguagem.

Com o objetivo de promover as pesquisas e as ações de extensão realizadas no curso de Letras, projetamos uma programação composta por mesas redondas, minicursos e apresentações de trabalhos, além de momentos culturais, literários e artísticos.

Iniciamos a nossa programação científica com a mesa redonda **Tecnologias de linguagens no curso de Letras**. Nela, a professora Dra. Gessilene Silveira Kanthack e o professor Dr. Maurício Beck ministraram as palestras, respectivamente, *Gramáticas: recursos tecnológicos?* e *Tecnologias de Linguagem: história, escrita e subjetividade*.

Na segunda manhã do evento, contamos com a mesa redonda responsável por discutir **Literatura e minorias**. Ocorreram as apresentações *Violência e gênero: as dores de Marília no Romanceiro da Inconfidência de Cecília Meireles*, pela professora Dra. Sandra Maria Pereira do Sacramento; *Poesia política, poesia menor?*, pelo professor Dr. Cristiano Augusto da Silva

Jutgla; e, *Fronteiras (in)visíveis: outras vozes e epistemologias em literaturas anglófonas*, pelo professor Dr. Isaías Francisco de Carvalho.

Para encerrar as mesas do evento, intitulamos a conferência de encerramento **Tecnologias de ensino de Línguas Estrangeiras**. E, para debater esse tema, contamos com a participação da professora Esp. Lucília Santos da França Lopes, com a apresentação *A Língua Brasileira de Sinais e os recursos da tecnologia a ela associados*. Em seguida, a professora Dra. Tatiany Pertel Sabaini Dalben apresentou *A contribuição da tradução para a formação linguística, intercultural e crítica do professor de língua inglesa*. E, por fim, a professora Dra. Élide Paulina Ferreira falou da *Linguagem e representação: a escrita e a tradução em Jacques Derrida*.

As tardes dos dois dias de evento foram preenchidas pelos minicursos:

1) *Vamos falar do professor de línguas do século XXI? -Por quê? Quem? Como? Onde?*, com a professora Ma. Patrícia Argôlo Rosa;

2) *Funções da linguagem: um modelo para a educação linguística*, com a professora Ma. Siomara Castro Nery;

3) *Leitura e letramento na educação de jovens e adultos em Paulo Freire*, com a professora Dra. Arlete Vieira da Silva;

4) *Metodologia do ensino do francês: origem, princípios e evolução do enfoque comunicativo*, com a professora Ma. Jocilene Santana Prado;

5) *Poesia de resistência à ditadura civil-militar (1964-1985)*, com o professor Dr. Cristiano Augusto da Silva Jutgla;

6) *Gramática para quê?*, com a professora Dra. Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros; e,

7) *Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, cultura e aspectos linguísticos*, com a professora Esp. Lucília Santos da França Lopes.

Contamos ainda com o lançamento dos livros *Mosaico de si: experiências, narrativas e formação no estágio*, da professora Arlete Vieira da Silva, e *Teorias linguísticas e aulas de português*, dos autores Lucas Campos e Vivian Meira.

Em outros momentos, houve a divulgação dos desenhos dos artistas Givanildo Silva Santos, Isabela Santos Dias e Lorena Roberta Soares da Cruz. E, ainda, a estreia do curta-metragem, do professor Dirceu Martins Alves, intitulado *O presente*.

Em relação às apresentações de comunicações orais, obtivemos trabalhos inscritos que compuseram 25 sessões de comunicação e dividiram-se em três momentos do evento. A seguir, os trabalhos completos enviados para compor os Anais da Oitava edição do Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras.

Em tempo, agradecemos a todos que colaboraram direta e indiretamente para a elaboração, produção e execução deste evento. Em especial, agradecemos a toda equipe de monitoria que trabalhou nesta edição do SEPEXLE.

Renato Gonçalves Peruzzo

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

LEITURA E AFETIVIDADE

A DIMENSÃO AFETIVA DO/NO FAZER DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DO SEU LUGAR NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Rosângela Moreira Andrade¹
Nair Floresta Andrade Neta²

RESUMO: Pesquisas recentes têm demonstrado a notória influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que cognição e afeto não podem ser dissociados da prática docente, já que entre eles existe uma estreita relação. No entanto, na análise do cotidiano escolar, temos constatado que os professores ainda carecem de competências e habilidades relacionadas com a dimensão afetiva. O presente trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa de Iniciação Científica intitulado: “A dimensão afetiva do/no fazer docente: qual é o seu lugar nos documentos de concretização curricular e na Pedagogia da Autonomia?”, tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa que pretende, entre outros propósitos, avaliar o lugar que a afetividade ocupa na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, defensor da inseparabilidade entre cognição e afeto na sala de aula. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de corte qualitativo, que utiliza a Análise de Conteúdo como procedimento para tratamento dos dados. Do ponto de vista teórico, fundamenta-se nas principais correntes psicológicas e neurocientíficas (biológica e cognitiva) que estudam os fenômenos afetivos em geral, e as emoções e sentimentos, em particular.

Palavras-chave: Afetividade. Formação docente-discente. Pedagogia da Autonomia.

1. Introdução

A afetividade é abordada sob diversas concepções: histórica, biológica, social, cultural, etc. Segundo os estudiosos, aqui pesquisados, é na dimensão afetiva do ser humano que se encontra a chave para o entendimento dos processos cognitivos necessários para a formação do indivíduo nas diversas etapas de seu desenvolvimento. Entretanto, a inserção dos conhecimentos

¹Autora, discente do curso de Filosofia pela UESC e Bolsista CNPq. E-mail: andrade235@hotmail.com

²Coautora, orientadora, docente do curso de Letras do DLA/UESC. E-mail: nairandrade@hotmail.com

sobre a dimensão afetiva na formação e prática docentes, assim como a consideração de sua relevância, não se fazem presentes de modo significativo no contexto educacional.

Por isso, com o projeto de pesquisa, do qual se origina este trabalho, pretendemos prestar nossa colaboração na superação dessa carência, oportunizando aos licenciandos sua iniciação à pesquisa sobre a dimensão afetiva do/no fazer docente. Concretamente, objetivamos, neste artigo, refletir sobre o lugar que a afetividade ocupa na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, defensor da inseparabilidade entre cognição e afetividade na sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de corte qualitativo, que utiliza a Análise de Conteúdo como procedimento para o tratamento dos dados. Este trabalho fundamenta-se em estudos de autores que defendem a ideia de que afetividade e cognição não se dissociam. Entre eles, além de Freire (1996), objeto central de nossa pesquisa, citamos: Rousseau (2008), Bechara (2000), Luckesi (1999), Leite (2006), Andrade Neta (2011).

2. Discussão dos dados

Para uma maior compreensão acerca do papel da afetividade na obra analisada, compusemos um corpus com algumas das principais reflexões de Paulo Freire a respeito da afetividade e de sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, selecionadas de sua obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (1996), na qual o autor, em diversas ocasiões, destaca a importância da dimensão afetiva e de sua relação com a cognição. Ao longo do texto, as ideias de Freire irão dialogar com as de outros estudiosos do tema. Inicialmente, podemos afirmar que Freire (1996) considera a afetividade como um aspecto intrínseco ao fazer docente. Nesse sentido, o autor afirma que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (FREIRE, 1996, p. 145).

A partir dessa citação, podemos perceber que, para esse educador, a afetividade deve estar presente no fazer docente, uma vez que, se bem compreendida e vivenciada, não lhe prejudica, ao contrário, pode atuar beneficentemente, tanto para o professor quanto para o aluno. Essa mesma linha de pensamento é compartilhada por outros educadores pesquisadores, como será visto ao longo deste texto.

Leite (2006), na mesma linha de raciocínio de Freire, critica a dualidade entre afetividade e inteligência, ao dizer que: “Pedagogia, com base em concepções racionalistas e dualistas, tem caracterizado a aprendizagem como produto exclusivo da inteligência formal, sendo desconsiderada a influência dos aspectos afetivos.” (p.17). E não encerra por aí. Em outro texto, acrescenta mais informações sobre a afetividade e a prática escolar, pois, para ele:

nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um **enorme poder de impacto afetivo** no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas (LEITE, 2012, p. 364-365, grifo nosso).

Conforme essa citação, observa-se que os elementos afetivos, como os acima apresentados, são fatores que permeiam as atividades pedagógicas, e, por este motivo, não se pode querer pôr enfoque somente na dimensão racional-cognitiva, já que a dimensão afetiva é tão importante quanto aquela.

A defesa da relação entre afetividade e cognição não é recente. Encontra-se, embrionariamente, nas ideias do filósofo Rousseau, a defesa dessa relação, além das suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para esse pensador, seriam necessárias ao educador algumas competências na prática pedagógica que o ajudariam a conhecer o aluno e a contribuir para o processo de formação deste, a saber: "Um grande interesse em conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las" (ROUSSEAU *apud* STRECK, 2008, p. 86).

Acreditamos que essas competências poderiam ser adquiridas durante o processo de formação docente, por meio de conhecimentos sobre as emoções e outros fenômenos afetivos, e de como elas podem atuar/alterar as percepções ou condicionar os comportamentos dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno, dentre outros aspectos que serão explanados mais adiante.

Apesar de o debate sobre a afetividade na prática docente não ser novidade na área educacional, sem dúvida alguma, continua atual e relevante. Encontramos, na literatura, um volume considerável de estudos sobre a afetividade e suas implicações na prática pedagógica como um todo. No entanto, a problematização em torno da temática sobre a afetividade do/no fazer docente é algo ainda indispensável e primordial para que a afetividade, interrelacionada com a cognição, seja realmente absorvida pela ação pedagógica.

Os estudos aqui referenciados denotam ser imprescindível, no que tange à dimensão afetiva, a sua total inserção em todas as esferas que envolvem a formação humana na qual a educação formal, por meio da escola, atua.

Paulo Freire (1996) ressalta a importância dessa dimensão na conduta do professor em sua prática escolar, na qual, a nosso ver, deve-se levar em conta a dimensão afetiva do sujeito que está em formação, dando ênfase à autonomia do aprendiz como modo de desenvolvimento integral do ser. Este é partícipe, não mero receptor de conhecimentos. Sendo o professor um importante mediador entre o aluno e o objeto cognoscível, deve saber que sua atuação em sala de aula pode alterar o estado afetivo daquele que aprende de modo a contribuir ou dificultar a aquisição de conhecimentos, como também na conduta do aluno em relação à disciplina e ao professor.

Por conseguinte, levar em conta a dimensão afetiva na docência não seria uma opção, já que esta é uma condição *sine qua non* para o exercício da prática educativa, que exige do professor um comportamento mais adequado para quem trabalha com pessoas em processo de formação e construção de conhecimentos em relação a si mesmo e ao seu entorno. Daí, então, Freire defende que: “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, a sua timidez, que não devo agravar com **procedimentos**

inibidores exige de mim o cultivo à humildade e à tolerância” (FREIRE, 1996, p.67, grifo nosso).

Esses processos inibidores podem estar presentes nos discursos realizados pelo professor quando não considera ou desconhece que a dimensão afetiva está presente também em seu discurso. Os trabalhos de Patto denunciam "que o fracasso escolar se produz no interior das relações cotidianas do universo escolar" (PATTO *apud* KUPFER, 2003, p. 49). Essa afirmação é exemplificada com um comportamento –do tipo que não podemos dizer que seja algo que ocorra raramente na sala de aula –, de uma professora que, diante de uma pergunta de uma aluna, “[...] reagiu com fúria [...], desqualificou-a, julgou-a absurda – como ela não sabe que existe lata? – e fez a aluna calar-se talvez para sempre." (PATTO *apud* KUPFER, 2003, p. 50). Esse fato mostra que, ao mediador de conhecimentos, falta saber como se dá o processo de aprendizagem, além de essa postura revelar uma "carência de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber" (FREIRE, 1996, p. 67).

Posturas como essa, em relação ao sujeito aprendiz, ferem a sua dignidade, podendo gerar nele um bloqueio emocional, muitas vezes, inconsciente, que o acompanhará, ou não, para o resto de sua vida, acadêmica, social e profissional. No papel de docente, deve-se desejar semear, na mente do aluno, experiências nas quais se observe uma postura respeitosa, ética, humilde e compreensiva de sua parte, pois os professores são importantes mediadores da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível.

Sendo assim, defende-se, neste estudo, que os pares do processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno, têm o direito, e, mais precisamente o docente, tem o dever, de conhecer sobre a dimensão afetiva na perspectiva de melhorar: as relações com os alunos, consigo mesmo e a produção de conhecimentos na sala de aula, já que, muitas vezes, o que acontece é que "Os sujeitos educador e educando não se colocam como *aliados* da construção bem sucedida da aprendizagem – o que seria ideal" (LUCKESI, 1999,p.170).

Com relação a esse direito, Andrade Neta e García García (2012, p. 345) argumentam que "aprender sobre a emocionalidade, e poder fazê-lo nos espaços de educação formal, é um direito legitimamente estabelecido na

legislação brasileira". Ao se validar este direito no espaço de educação formal, se poderá ter como resultado que os sujeitos do processo de ensino, professor e aluno, saibam gerir suas emoções, evitando comportamentos prejudiciais em qualquer esfera de atuação.

Segundo Freire (1996), das várias dimensões necessárias à função do docente que forma o discente enquanto se forma a si mesmo, destacam-se, aqui, a cognitiva e a afetiva. Desse modo, como mediador desse processo, deve: “conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que [lhe] pode tornar mais seguro no [seu] próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p.68).

Sérgio Leite (2006) também defende a inserção consciente da afetividade no contexto escolar:

As dimensões afetivas são, portanto, aspectos do processo de mediação pedagógica que não poderão ser ignoradas: devem ser incluídas na agenda de discussão dos professores comprometidos como processo educacional e com o desenvolvimento de seus alunos (LEITE, 2006, p. 43).

Por conseguinte, além de conhecer essas dimensões e de saber que estão implícitas em todo processo educacional, é dever docente saber que ao rechaçá-las, poderá estar cometendo uma transgressão ética. Freire levanta essa questão em suas reflexões acerca das atitudes docentes que não levam em conta a dimensão afetiva.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...] o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, [...] que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 60).

Sendo assim, quando o docente desconsidera a influência da afetividade do/no seu fazer docente, seja com relação a si mesmo, seja com relação aos alunos, dentro da ótica freireana, estaria sob sério risco de distanciar-se do comportamento ético que dele se espera em seu trabalho. É sabido que isso não deve ocorrer em nenhuma profissão, menos ainda na educação, visto que esta forma pessoas que atuam na sociedade. Nela, apresentam-se/representam-se os valores, conhecimentos, normas adquiridos, também e cada vez mais, nas instituições de ensino.

Assim, pois, convém entender que afetividade permeia a prática docente também no que se refere ao comportamento ético, especialmente, quando ocorre a avaliação. Isso pode ser um problema na prática educativa, quando mal ministrada ou rechaçada, a interferência da afetividade no momento de avaliar o sujeito que aprende. Zabala (1998, p.219) assinala que "todo o processo de ensino/aprendizagem tem alguma coisa, para não dizer muito, de relação pessoal. E todas as relações têm a dimensão pública, uma dimensão privada e uma dimensão íntima". A essas três dimensões, propomos acrescentar os termos dimensão ética e dimensão afetiva, posto que, a nosso ver, envolvem todas as anteriormente citadas.

Ainda dentro da perspectiva ética, voltamos a Freire, quem, ainda sobre a relação entre afetividade, cognição e ética, defende que:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 141).

Luckesi (1999), ao tratar mais especificamente da parte avaliativa do processo de ensino, propõe que "o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é um ato amoroso" (p.168). Em outro trecho da obra ora referenciada, complementa-o, dizendo que este ato, como amoroso, deve ser "acolhedor, integrativo, inclusivo". (p.172). Da mesma forma que fizemos com relação à citação de Zabala, acima, acrescentamos, a esta fala de Luckesi, a proposta de que a avaliação deve ser um ato afetivo e ético, em defesa de que não seja a avaliação, uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem, apenas selecionadora e excludente. Na concepção de Luckesi, "A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário" (p.172).

Ainda com relação ao componente afetivo presente no ato de ensinar-avaliar, voltamos a Zabala, quem considera que "a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os 'mais aptos' para a universidade, mas que **abarca outras dimensões** da personalidade" (ZABALA, 1998, p. 197, grifo nosso). Infere-se que, dentre essas "outras dimensões", a dimensão afetiva tem o seu lugar na sala de aula. Portanto, uma das necessidades do educador

seria ter esses conhecimentos e saber como considerá-los dentre o rol de procedimentos avaliativos da aprendizagem do seu alunado. A importância desse conhecimento na educação vem sendo ratificada com o advento das pesquisas neurocientíficas.

A neurociência traz em suas pesquisas resultados que são convergentes com as ideias de muitos dos estudiosos que defendem a estreita relação entre afetividade e cognição. Como afirmam Consenza e Guerra (2001, p. 76), “as neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados”. Como resultados dessas pesquisas, houve um avanço considerável nos conhecimentos sobre as emoções e suas interferências na conduta, no entendimento dos processos emocionais, que já se sabe, relacionam-se com a cognição, e de que as emoções são atuantes e, algumas vezes, determinam a forma como o sujeito se relacionará com o seu objeto de estudo.

De acordo com essas investigações, as emoções são geradoras de processos mentais que contribuem para uma ação reflexiva e decisões lógicas, podendo contribuir para um comportamento racional rumo à realização da meta que se pretenda atingir. Essa informação rompe com a ideia de que as emoções são unicamente prejudiciais para o aprendizado. Segundo (BECHARA, 2003, p. 196), “elas proporcionam os sinais de seguir, parar e voltar necessários para tomar decisões proveitosas”. Na sala de aula, tanto o professor como o aluno estão quase todo o tempo deliberando sobre alguma questão. Sabendo que as emoções guiam o processo de tomada de decisão de ambos, não há como dizer que não influenciam no processo de ensino e aprendizagem, porque agem na deliberação e na atuação do sujeito, em suas escolhas simples ou complexas, sendo que o cérebro atua de forma interligada, não havendo uma cisão entre emoção e razão, visão dualista e, de certo modo, ainda não superada.

Observa-se que as ideias de Freire dialogam com outros estudiosos quando ligam questões afetivas com o processo cognitivo. Esses saberes podem ajudar o docente a produzir, na vida escolar, experiências de aprendizagem que culminem na formação de cidadãos inteligentes emocionalmente, desde que sua prática não se restrinja à dimensão cognitiva, mas que considere também a afetiva. Desse modo, os seus alunos, ainda que

passem por situação de fracasso, terão em seu professor um respaldo afetivo que possibilitará, por considerar a subjetividade dos sujeitos discentes, ajudando-os a reagir de modo menos traumático às diversidades causadas pelas dificuldades de aprendizagem, sem se prejudicarem nem gravarem em suas memórias algo negativo oriundo do período escolar-acadêmico com um determinado docente, em uma determinada disciplina.

Destaca-se também, neste artigo, um fenômeno afetivo chamado de *gostatividade*, influente na prática docente, o qual emergiu de dados das pesquisas realizadas por Andrade Neta (2011). Essa pesquisadora, tomando por base estudos da neurociência realizados por Damásio, define a *gostatividade* como:

una reacción emocional no deliberada, de origen inconsciente, que se conforma a través del aprendizaje, durante el desarrollo individual y se manifiesta automáticamente con relación a personas, grupos objetos, actividades, lugares y situaciones cotidianas (ANDRADE NETA, 2011, p. 246).

Ainda segundo a autora, esse fenômeno interfere no processamento cognitivo e, conseqüentemente, na relação do professor e/ou da disciplina ministrada por ele, no que tange à sua aceitação ou rechaço por parte dos alunos. Segundo a pesquisa de Andrade Neta, quando os alunos gostam do professor ou da disciplina, e vice-versa, tendem a transferir esse afeto para o docente ou para a disciplina ministrada, ou ainda para ambos. Desse modo, defende-se que este fenômeno deve ser mais um fator afetivo considerado na prática docente, porque nela está implícito e porque atua de forma direta na aquisição de conhecimento. Encontramos em Freire (1996, p.67) uma menção entre a relação do gosto e a prática docente, quando diz: "Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem". Esse fazer bem, na sala, pode gerar na mente do aluno o pensamento motivador em relação à disciplina, mas o contrário também pode ocorrer. Assim, ainda que indiretamente, é encontrada na obra freireana menção ao fenômeno da *gostatividade*. Outro que, indiretamente, aborda essa temática é Leite (2012, p.362), quando diz ser "a qualidade da mediação desenvolvida [...] um dos principais determinantes da relação que se vai estabelecer entre sujeito e o objeto de conhecimento". Quer

dizer, essa qualidade poderá interferir na questão do gostar da disciplina e do docente que a leciona, ou só da disciplina ou só do docente.

Em pesquisas realizadas por um grupo de pesquisa chamado Grupo do Afeto, Leite aborda questões acerca da relação entre sujeito-objeto-mediador como marcadas por relações afetivas que podem ser positivas ou não. Ainda segundo esse autor, "tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva" (LEITE, 2012, p. 362.). Esse raciocínio encontra respaldo nas ideias defendidas por Freire em sua obra, neste trabalho analisada.

De posse dessas informações, das ideias freireanas e de outros estudiosos, acreditamos que a educação deve abarcar todas as dimensões sem excluir a afetiva, já que, na experiência, esta não se dissocia das outras. O seu conhecimento e reconhecimento na prática pedagógica, certamente, contribuirá para um processo de ensino-aprendizagem mais agregador e verdadeiro, no qual sejam contempladas as características dos seres que devem formar os pilares da educação: professor e aluno devem ser respeitados dentro de qualquer modelo educacional que se pretenda digno e humanizador. Portanto, deve-se reivindicar para a educação uma de suas facetas mais importantes, já que trabalha com gente: o seu lado afetivo tem que estar implícito em qualquer projeto de formação humana. A validade desse discurso pode ser comprovada pelos estudos aqui referenciados e por tantos outros, realizados por grandes pensadores da educação. No entanto, esses conhecimentos só podem mudar o *status quo* por meio do principal produtor de mudanças na educação que é o docente crítico, ator de sua ação e autor do seu discurso.

A prática afetiva só será possível para o professor que queira passar do desejo à ação, no intuito de melhorar o seu desempenho e o de seu alunado, agregando o tratamento da dimensão afetiva ao seu cotidiano escolar. O docente que é altamente ríspido poderá ensinar muito bem os conteúdos, todavia, corre o risco de gerar emoções que poderão marcar emocionalmente de forma negativa o seu aluno, quando age de modo grosseiro, por exemplo, nas indagações, aparentemente tolas, feitas pelo aluno - como mostramos ao citar Patto. Por outro lado, aquele professor mais gentil e respeitador poderá

gerar emoções que contribuam para o aprendizado e, ao mesmo tempo, bem-estar do educando. Sobre os docentes arrogantes, Freire tece uma crítica: "Não nego a competência, [...] de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente" (FREIRE, 1996, p.146).

Desse modo, compreendemos que na prática educativa o rigor e a disciplina intelectual não devem ser desculpas para um mau comportamento do mediador no processo de ensino, e muito menos, para uma postura puramente racionalista perante a função docente, na qual relute sobre a importância da dimensão afetiva. Não sabendo este professor que afeto e cognição não se dissociam, provavelmente poderá incorrer em insucesso, mesmo que seja detectado depois de findado o trabalho.

Considerações finais

A partir da revisão das obras pesquisadas, em especial, a Pedagogia da Autonomia (1996), torna-se manifesto o quanto a afetividade está presente na sala de aula, embora se ignore o seu impacto, seja ele benéfico ou prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é cabível e primordial inserir o tratamento sistemático das questões afetivas no bojo das atividades educacionais.

Como pudemos ver, a dimensão afetiva, na perspectiva freireana, faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, cognição e afeto servem-se mutuamente e são atuantes na construção e formação das pessoas. A partir da leitura e análise da obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (1996), entendemos que, para esse educador, a afetividade tem um papel social e integrador que, se considerada devidamente no fazer docente, poderá contribuir para uma melhor relação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, assim como, entre aluno e professor.

Por fim, a partir de nossa análise, podemos afirmar que a obra Pedagogia da Autonomia aborda algumas ideias freireanas, entre elas a importância de se levar em conta, na educação, a inconclusão do sujeito

educando e a de que a prática docente é mais do que uma transferência de conhecimentos. Entendemos que a subjetividade do sujeito não deve ser ignorada e deve o aprendiz ser tomado integralmente, levando em conta a sua dimensão afetiva, em todas as etapas de formação e construção do ser. Outro aspecto que ficou evidente, é que afetividade e cognição não se dissociam da prática docente e nem do fator ético e moral. Já que temos essa concepção em Freire e a compartilhamos, o fator ético-moral, assim como o afetivo, devem ser elementos a serem considerados na prática educativa. Além disso, ressaltamos que os pares do processo devem estar conscientes dessas outras facetas que permeiam o espaço educacional.

Diante de tudo o que foi exposto e discutido neste trabalho, propomos que a dimensão afetiva deve ser considerada como mais um elemento agregador ao trabalho do professor, posto que, conforme vimos, muitos educadores como Freire e os estudos neurocientíficos demonstram que, na vivência, não há como separar a emoção da razão, a cognição do afeto. Daí então, acreditamos que considerar em nível de igualdade tanto a dimensão afetiva quanto a cognitiva fará o aluno aprender mais e melhor e o professor ensinar e re/aprender aquilo que ensina, conhecer o sujeito-aluno, para melhor instruí-lo. Tudo isso só será possível por meio da atuação do mediador entre aluno e conteúdo querendo adquirir este saber como ferramenta para a sua práxis. A máxima que se busca divulgar é a de que cognição e afeto não se dissociam, então é natural considerar a subjetividade, a emocionalidade, e tudo que envolve a afetividade na formação do sujeito formador e do que está sendo por este formado.

Para além da Pedagogia da Autonomia, a afetividade tem o papel de pilar de todo e qualquer processo de formação, produção e transferências de saberes para um melhor viver consigo mesmo e com os outros.

Referências

ANDRADE NETA, N.F; GARCÍA GARCÍA, Emílio. As emoções e sentimentos na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira. **Anais do I Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras**, 2012.

ANDRADE NETA, N.F. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera**. 2011, 484 p. Tese (Doutorado em Didáctica de la Lengua y la Literatura) - Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha, 2011.

BECHARA, A: O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo. Summus. 2003.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Allegro Moderato: a emoção e suas relações com a cognição e aprendizagem. In: **Neurociência e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KUPFER, Maria Cristina M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo. Summus. 2003.

LEITE, Sérgio A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul.2016.

_____. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Marta K. de; REGO, Teresa C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2003.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & Educação**. Coleção Pensadores & Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE

Tania Silva Santos (Universidade Estadual de Santa Cruz)³

Nair Floresta Andrade Neta (Universidade Estadual de Santa Cruz)⁴

RESUMO: Alguns autores defendem que a qualidade da mediação é capaz de promover a aproximação ou a aversão do aluno pelo conteúdo escolar, posto que, cognição e afetividade são aspectos indissociáveis, e que os procedimentos metodológicos são ações decorrentes de escolhas realizadas pelo professor, a partir de decisões também afetivas. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar um recorte de nossa pesquisa de Mestrado, vinculada ao Profletras-UESC, que pretende investigar como a mediação do professor no ensino da leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, no ensino fundamental II, dificulta ou favorece a aproximação afetiva entre o aluno e a prática leitora. A pesquisa está ancorada teoricamente em autores que tratam dos fenômenos afetivos e sua influência no contexto educacional (ANDRADE NETA, 2008; 2011; 2012; 2014; ANDRADE NETA; SILVA, 2005; ANDRADE NETA; GARGÍA, GARCÍA, 2012; LEITE, 2006; 2010, dentre outros). Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa. Os dados serão coletados mediante entrevistas semiestruturadas de grupo e observações passivas e analisados com o apoio da Análise de Conteúdo. Como resultados, esperamos identificar como os alunos reagem à metodologia utilizada pelo professor e quais procedimentos despertam-lhes o interesse, aproximando-os, afetivamente, das práticas leitoras, promovendo sua formação como sujeitos leitores.

PALAVRAS –CHAVE: Afetividade. Formação do leitor. Língua Portuguesa. Ensino fundamental II. Mediação docente.

³**Tania Silva Santos** Mestranda do programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC , professora da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia.

⁴**Nair Floresta Andrade Neta** tem Doutorado em Educação (UCM, Madri, 2011), é professora de Espanhol “Assistente B”, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Santa Cruz, docente do “Mestrado Profissional em Letras” (PROFLETRAS-UESC), Coordenadora da Especialização em “Didática de ELE na Educação Básica”, membro dos grupos de pesquisa PROELE (UFBA) e ELLE (UESC).

1 Introdução

Alguns autores consideram como equivalentes no processo de aprendizagem as dimensões cognitivas e afetivas, porque ambas são constitutivas do ser humano. Os que compartilham dessa opinião defendem, também, que o desenvolvimento da inteligência depende da interação entre as esferas cognitiva e afetiva.

Na escola, a qualidade da mediação pedagógica nas aulas de Língua portuguesa, pode promover tal interação, favorecendo o processo de aprendizagem, pois alunos que estudam felizes se interessam mais pelo objeto de aprendizagem, que, em nossa pesquisa, é a leitura.

O trabalho com a leitura em sala de aula tem, entre tantas indicações, uma bem relevante e que pode auxiliar em todo o processo de aquisição de conhecimento e formação do ser, a formação do sujeito leitor, leitor que não apenas decodifica os signos, mas os interpreta de forma reflexiva e crítica, como ser social que age e interfere em seu cenário social.

Diante do exposto, apresentamos nesse artigo um recorte teórico de nossa pesquisa de mestrado, vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, que pretende investigar como a mediação do professor no ensino da leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, no ensino fundamental II, dificulta ou favorece a aproximação afetiva entre o aluno e a prática leitora.

Para alcançar o objetivo proposto, delineamos uma pesquisa de campo, qualitativa, da qual participarão doze alunos, de uma turma do nono ano do ensino fundamental II, do Colégio Municipal de Coaraci, selecionados pelo critério de conveniência. Os dados serão coletados a partir de observações passivas e entrevistas semiestruturadas e serão analisados com o apoio da Análise de Conteúdo Simplificada.

Como produto final da pesquisa, ao amparo dos resultados obtidos e interpretados, produziremos um caderno pedagógico contendo orientações metodológicas e atividades que promovam um maior envolvimento entre os alunos e a prática leitora, nas aulas de Língua Portuguesa, facilitando a formação do sujeito leitor, através da mediação afetiva.

2. Leitura e formação do leitor na escola

Muito se tem discutido sobre a formação do sujeito leitor, principalmente considerando-se que, na escola, as aulas de Língua Portuguesa são o cenário mais propício para a realização dessa tarefa, ainda tão difícil, em pleno século XXI, em que a informação circula numa velocidade acelerada e num volume gigantesco. Mesmo com esse volume de informação, de textos de todos os tipos, gêneros e formatos, em inúmeros suportes, a dificuldade do professor – aqui tomaremos como referência o da disciplina de Língua Portuguesa – em convencer e atrair os alunos para a prática da leitura persiste e mostra-se como uma das preocupações frequentes nos discursos desses professores.

Sabe-se da relevância da leitura para a aquisição do conhecimento, sobretudo para o desenvolvimento integral do aluno, seu desempenho na vida escolar e em sociedade, pois a leitura, além de ser uma atividade objeto de aprendizagem nas aulas Língua Portuguesa, também propicia o acesso ao conhecimento pertencente às outras disciplinas do currículo escolar.

Entretanto, ler não se configura como uma atividade natural ao homem, ela precisa ser aprendida, exercitada, e como pondera Bem (2009, p. 8):

As dificuldades com a leitura e com a escrita são compreensíveis, tendo em vista exigirem habilidades que não são inerentes ao estudante. Ao longo do seu percurso, essas habilidades receberão reforços, podendo atingir excelentes níveis de competência. A leitura é uma dessas habilidades. Em condições ideais, trata-se de experiência que já tem início no lar e deve continuar na escola, num processo permanente e progressivo.

Na tentativa de ajudar os alunos a superarem essas dificuldades, a escola busca sempre uma diversidade de estratégias para envolvê-los no universo da leitura, na esperança de que eles desenvolvam o prazer de ler.

Sabemos que a formação do leitor deveria ser uma atividade iniciada no convívio familiar, assim como incentivada por diversos agentes sociais, porém nem sempre acontece assim. Daí a necessidade de a escola empenhar-se no sentido de formar sujeitos leitores, posto que se trata de uma instituição, convencionalmente, destinada a essa função (Antunes, 2009), ou seja, a de formar indivíduos que se apropriem da leitura e a utilizem instrumento de interação e intervenção no meio social e que o façam de modo crítico, reflexivo,

visto que, segundo Andrade Neta e Silva (2005), “ler nos torna mais autônomos e socialmente engajados”.

Segundo Antunes (2009), em sala de aula pouco tempo é destinado a atividades de leitura, dispensa-se mais tempo com questões sobre a gramática da língua do que com a própria língua. Entretanto, para se pensar em formação de leitores é imprescindível que se privilegie a prática constante da leitura em sala de aula, pois só se aprende a fazer algo, bem, com a sua constante prática.

2.1 Afetividade e leitura

Na perspectiva de atrair os alunos para o envolvimento com a prática leitora em sala de aula, de forma espontânea e prazerosa, nos deparamos com a necessidade de considerarmos como equivalentes as dimensões de caráter cognitivo e afetivo, ambas constituintes estruturalmente do ser humano.

No entanto, por muito tempo, apenas a dimensão cognitiva foi considerada fator preponderante no desenvolvimento da inteligência do ser. No que concerne à leitura, sendo uma atividade cognitiva, não tem sido diferente. Andrade Neta e García García, (2013) após uma ampla revisão da literatura sobre o tema, constatam a inexpressividade, em termos quantitativos, de pesquisas relacionando a influência da leitura sobre a formação do leitor, no que tange a aspectos morais, emocionais, atitudinais e comportamentais. Em corroboração a essa constatação, citam uma crítica de Navarro a esse respeito, que reproduzimos textualmente. Para esse autor,

[...] Muito pouco se tem interrogado sobre a importância da leitura no processo de desenvolvimento da personalidade e da manutenção de seu equilíbrio homeostático durante o período adulto. Quando muito, ela é identificada com o estudo, como um requisito básico para prover-se de uma profissão e com o seu conseqüente status social. Mas, poucos são os que se detêm a refletir sobre a leitura como meio para criar motivações, formar uma estrutura cognitiva rica e flexível, adquirir ou mudar padrões de comportamento, deleitar-se no plano afetivo-intelectivo, desenvolver habilidades para a comunicação e estabelecer destrezas cujo uso conduza à identificação e resolução de problemas de uma maneira adaptativa (NAVARRO, 1991, p.42 apud ANDRADE NETA; GARCÍA GARCÍA, 2013, p. 157-158).

Assim, concluem Andrade Neta e García García, que, "no ambiente escolar, a leitura está associada, quase exclusivamente, à aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo que há pouco espaço para conceitos como *emoção, sentimento, desejo, prazer, motivação*" (2013, p. 154). Os autores justificam essa ruptura entre as dimensões afetiva e cognitiva na escola como uma continuidade de uma forma de pensar que afetou a sociedade como um todo, durante muitos séculos, ao se considerar apenas a influência negativa das emoções e sentimentos na cognição. Assim, "essa concepção se manteve na psicologia durante algum tempo e, de certo modo, isso explica a carência de pesquisas sobre o componente emocional na leitura" (p.154).

Contrariamente a essa ideia dualista, estudos mais recentes confirmam que tanto a cognição quanto a afetividade são fatores que, juntos, auxiliam na construção dos saberes. Quanto a essa proposição, Aita e Araújo, (2006 p. 54) enfatizam que, "visando o desenvolvimento integral do educando, o processo educativo deve buscar harmonizar as três dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora, respeitando o aluno como ser uno e indiviso", ou seja, como ser que se desenvolve integralmente, e não de forma compartimentada.

Em uma de suas pesquisas, Andrade Neta e García García (2013) demonstram que, ao ser uma "atividade *evocativa* por natureza" (p.157), cuja compreensão só se dá efetivamente quando ocorre "uma *interpenetração psíquica* entre o leitor e o autor" (p. 157), mesmo quando realizada como atividade de ensino, em um contexto educacional formal, a leitura de um texto pode influenciar na emocionalidade do leitor, gerando estados emocionais favoráveis à aprendizagem, além de, simultaneamente, contribuir para a formação integral do educando. Nesse sentido, concluem os autores: "a leitura pode promover o autoconhecimento, estimular a reflexão e a mudança de atitudes e comportamentos diante da vida, que poderiam colaborar na manutenção da saúde física e psicológica dos alunos" (ANDRADE NETA; GARCÍA CARCÍA, 2013, p. 174).

A afetividade, segundo o dicionário Aurélio *on line* significa "1. *Faculdade afetiva; qualidade do que é afetivo; 2. Função geral, sob a qual se colocam os fenômenos afetivos*", como aspecto motivador no processo de aquisição da aprendizagem, como dimensão motivadora da cognição.

Assim, sendo a leitura uma atividade que se realiza pela linguagem, e esta considerada como elemento de humanização, nada mais natural que considerar no processamento de tal atividade o envolvimento, a reciprocidade entre o fator cognitivo e o afetivo (emoções e sentimentos), pois:

Entender como os fenômenos afetivos em geral e, as emoções como fenômenos afetivos nucleares em particular, influenciam nos processos de ensino-aprendizagem e nas interações entre os pares do processo, poderá incidir, direta ou indiretamente, na melhoria da educação de diversas formas e em diferentes níveis de incidência, abrindo novas perspectivas para a atuação docente (ANDRADE NETA, 2014, p. 7).

Destarte, cabe à escola o papel de incorporar em seu cotidiano, a compreensão acerca da inseparabilidade entre cognição e emoção, respeitando o aluno como ser integral, indivisível, porém com suas peculiaridades, a exemplo das manifestações dos fenômenos afetivos em cada ser.

2.2 O papel da mediação

Na escola, no espaço da sala de aula, cabe ao professor decidir qual metodologia, quais estratégias utilizar para desempenhar sua função de mediadora, de ponte entre o conhecimento (leitura) e o aluno durante as aulas de Língua Portuguesa. Portanto, pertence ao professor o poder de escolher como se dará o processo de transposição dos conteúdos escolares, transformando-os em aprendizagem significativa, através da contextualização desses conteúdos, aproximando-os dos protagonistas desses eventos, os alunos.

Dessa forma, percebemos a importância da mediação docente, para a formação do sujeito leitor nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que pela mediação realiza-se, efetivamente, a aprendizagem. Como adverte Leite (2006, p. 25-26),

A natureza afetiva da experiência (prazerosa ou aversiva) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto; na escola, as condições de mediação são planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor.

Sendo assim, o resultado da mediação pode influenciar no sucesso ou no fracasso do processo de aprendizagem, especialmente, quando os aspectos afetivos não forem considerados no planejamento da ação docente. Ainda, segundo Leite (2006), o fazer pedagógico é resultado das escolhas do professor e os aspectos afetivos incidem sobre todas essas escolhas, desde a organização, o planejamento até as ações realizadas em sala de aula.

Em consonância com tais ideias, Leite (2006, p. 25-26) acrescenta que: “Os efeitos da mediação não são somente cognitivos, mas simultaneamente, afetivos, e esses efeitos subjetivos determinarão as futuras relações que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos de conhecimento”.

Assim, no ambiente escolar, a mediação docente configura-se como um dos fatores de relevância para determinar o gosto dos alunos pelos objetos de aprendizagem ou conteúdos escolares, em nosso caso, a leitura. Nessa perspectiva, consideramos que “a mediação pedagógica pressupõe, dessa forma, a ação de um docente que ajuda a desenvolver no aluno a curiosidade, a motivação, a autonomia e o gosto pelo aprender” (MACHADO; FERREIRA; AQUINO, 2010, p. 3), ou seja, a mediação docente deve apresentar uma proposta de trabalho que desperte no aluno a sua atenção ao que será objeto de conhecimento, conduzindo-o a uma aprendizagem significativa, o que, via de regra, acontece pela via afetiva.

3 Caminho a ser percorrido

O objetivo geral da pesquisa, que ora apresentamos, é investigar como a mediação do professor no ensino da leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, no ensino fundamental II, dificulta ou favorece a aproximação afetiva entre o aluno e a prática leitora, uma vez que as dificuldades em promover essa aproximação são assuntos constantes nas falas de professores, especialmente, de Língua Portuguesa, na perspectiva da formação de leitores proficientes.

Para o desenvolvimento da pesquisa e alcance dos objetivos, geral e específicos, optamos pelos procedimentos metodológicos que explicitaremos a seguir.

Quanto ao método, optamos pela realização de um estudo de campo qualitativo, em que o pesquisador precisa de uma proximidade maior com os sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, vai a campo, tendo como fonte direta de dados, o ambiente natural onde o fenômeno ocorre.

Os dados serão coletados a partir de observações passivas, em que o observador não interfere na rotina do cenário da pesquisa, em uma turma regular, na sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa e através de entrevistas semiestruturadas a serem feitas com os alunos dessa mesma turma, com a intenção de identificar quais procedimentos metodológicos utilizados durante as aulas de leitura mobilizam os alunos para envolverem-se, espontânea e prazerosamente, com a atividade de prática leitora.

Para a análise dos dados coletados, faremos uso do procedimento de Análise de Conteúdo Simplificada, proposto por Guerra (2008), a fim de comparar os dados coletados com o referencial teórico.

Como produto final da pesquisa, ao amparo dos resultados obtidos e interpretados, produziremos um caderno pedagógico contendo orientações metodológicas para o professor de Língua Portuguesa e sugestões de atividades que promovam um maior envolvimento entre os alunos e a prática leitora, nas aulas de Língua Portuguesa, facilitando a formação do sujeito leitor, através da mediação afetiva.

4 Considerações Finais

Propusemos, como objetivo deste trabalho, apresentar um recorte de nossa pesquisa de Mestrado, vinculada ao Profletras-UESC, que pretende investigar como a mediação do professor no ensino da leitura na sala de aula de Língua Portuguesa, no ensino fundamental II, dificulta ou favorece a aproximação afetiva entre o aluno e a prática leitora. Para tanto, procuramos, apresentar, em linhas gerais, o delineamento de nossa pesquisa e discutir, de forma ainda embrionária, a relação entre leitura, afetividade e mediação.

Quanto à execução da pesquisa, ainda estamos na fase de construção do marco teórico e preparação dos procedimentos e instrumentos de coleta. Até onde pudemos chegar, constatamos a importância da afetividade para a construção do conhecimento a partir do arcabouço teórico das pesquisas sobre

emoção e sua estreita relação com os processos cognitivos. No entanto, constatamos também a pouca incidência direta dessas pesquisas no ambiente escolar. Observamos que pouco se encontra, dessas produções, em eventos relacionados à divulgação de pesquisas na área de Língua Portuguesa. Assim, esse conhecimento, tão importante e necessário para a formação de sujeitos leitores, função ainda muito difícil de cumprir através da escola, fica armazenado, apenas, teoricamente sem, efetivamente, chegar ao professor.

Nesse contexto, a divulgação dos resultados da pesquisa que estamos desenvolvendo e, como desdobramento da mesma, a produção de um caderno pedagógico que contenha os fundamentos da relação entre leitura, afetividade e mediação docente, assim como algumas orientações para o professor e sugestões de atividades que favoreçam a relação positiva entre esses três componentes do fazer docente e discente, poderão tornar mais acessíveis para professores da educação básica, as discussões sobre a influência da afetividade no processo de construção da leitura pelos alunos, em sala de aula.

Referências

AITA, G; ARAÚJO, C. S. A. Afetividade e aprendizagem no ensino superior. **EDUCERE – Revista da Educação**, Umuarama, vol. 6, n. 1, p. 49-60, jan./jun., 2006.

ANDRADE NETA, N. F. **Se gosto, gosto. Se não gosto, não gosto. E isso influencia mesmo? Um estudo da dimensão afetiva na formação docente.** In: IV Simpósio Baiano das Licenciaturas/IV Seminário Baiano do PIBID/IAT, 2014, Ilhéus. Formação de Professores/Professoras: currículos, saberes e práticas inovadoras. Ilhéus, 2014. v. 1. p. 1-8.

ANDRADE NETA, N. F.; GARCÍA GARCÍA, Emilio. A influência entre leitura e emocionalidade: Um estudo da dimensão afetiva. **ECOS DE LINGUAGEM**, v. 2, p. 153-175, 2013.

ANDRADE NETA, N. F.; SILVA, L. C. **Leitura e saúde emocional.** In: IV Congresso Internacional da ABRALIN, 2005, Brasília. Livro de Resumos do Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN, 2005.

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

BEM, Daiane Madalena de. Dificuldades de leitura: professor e aluno no Ensino Fundamental. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense – unesc, 2009. Disponível em <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D7E.pdf>> Acesso: 07/01/2016.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Portugal: Principia, 2008.

LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

MACHADO, Michelle; FERREIRA, Sandra Mara Bessa; AQUINO, Vânia. A mediação pedagógica à luz do pensar complexo: uma análise comparativa da aula em ambiente virtual e presencial. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, ISSN 1519-8529 Volume 6, Número 23, Julho de 2010.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A LEITURA NA TELA, A MEDIAÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daiane Simões (UESC)⁵
Élida Paulina Ferreira (UESC)⁶

RESUMO: Neste estudo visou-se destacar importância da mediação do professor de língua portuguesa entre a leitura na tela dos suportes tecnológicos e a formação do leitor na Educação Básica contemporânea. A leitura é um direito de todo cidadão. Oportunizá-la e incentivá-la são algumas das funções da escola, enquanto principal agência de letramento. A competência leitora é uma forma de inclusão social, possibilita a construção de conhecimento sobre o mundo, o desenvolvimento do olhar literário e também a compreensão dos elementos próprios da modalidade escrita, que compõe os textos de circulação pública, conforme Irandé Antunes (2003). Além das contribuições dessa autora, para realizar este estudo, nos fundamentamos teoricamente nas ideias de Chartier (1999), Coscarelli e Ribeiro (2011). No mundo contemporâneo, os suportes tecnológicos estão gradativamente modificando as práticas de leitura, ao fazer parte do cotidiano dos estudantes. Sendo assim, ressalta-se a importância de se pensar sobre a mediação dessa leitura pelo professor de Língua Portuguesa, tendo em vista formação do leitor e também o letramento digital, que é um requisito da contemporaneidade.

Palavras-chave: Leitura. Mediador. Formação do leitor. Suportes tecnológicos.

1. INTRODUÇÃO

Para Antunes (2003, p. 70), “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético, e ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Nessa ótica, pode-se dizer que o acesso à leitura propicia a ampliação de informações, possibilitando construir conhecimento sobre o mundo e desenvolver a competência da escrita. Nesse

⁵ Daiane Conceição Simões Santos é professora da rede municipal de Ilhéus-Bahia e está cursando Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional- PROFLETRAS- pela Universidade Estadual de Santa Cruz.

Contato: daysimoes1@hotmail.com

⁶ Élida Paulina Ferreira Dr^a em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. Orientadora no Mestrado Profissional em Letras.

Contato: epferreira@uesc.br

sentido, afirma-se que ler possibilita a compreensão dos elementos próprios da modalidade escrita, pois leitura e escrita são indissociáveis.

E para desenvolver a competência leitora, assim como a escrita, é preciso o contato com diversos gêneros, compreendendo que a linguagem é sempre atrelada a um dos níveis de linguagem - formal\informal- conforme a situação específica de comunicação. Enfatiza-se que na escola é preciso oportunizar aos alunos o contato com diferentes tipologias textuais e diversos gêneros característicos da linguagem formal e da informal em atividades de leitura e também de produção escrita, já que uma atividade fomenta a outra. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no eixo da discussão acerca da melhoria da qualidade da educação no nosso país centra-se há muitos anos, principalmente, o domínio da leitura e da escrita pelos alunos na Educação Básica.

E vale ressaltar que a linguagem formal é a que, institucionalmente, compõe os textos de circulação pública, por isso todo cidadão deve dominá-la. Sendo assim, é função da escola conduzir seus alunos a tornarem-se letrados, levando-os a valorizar todas as variedades da língua, mas dominando o uso da norma padrão, reconhecendo-a na leitura e sabendo utilizá-la na escrita, conforme a situação em que se encontre inserido.

Partindo desse ponto de vista, ressalta-se que no mundo contemporâneo as situações de interação social envolvem a leitura e a escrita, ocorrendo com muita frequência em ambientes virtuais, oportunizados pelo avanço tecnológico e pelo acesso, cada vez mais disponibilizado, dos seus recursos. Por essa razão, é necessário desenvolver a competência leitora e escritora também nos suportes tecnológicos, ou seja, desenvolver o letramento digital.

Ainda refletindo sobre o significado da leitura, de acordo com Antunes (2003, p. 66), ela “é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” Nessa ótica, compreende-se que o ato de ler exige que o leitor aproprie-se do que está escrito, construindo e reconstruindo o sentido, tendo em vista num primeiro momento trazer à tona o que é proposto pelo autor. E esse resgate do sentido posto pelo autor realiza-

se na interação com o conhecimento de mundo do leitor, no momento em que ele lê.

Pode-se dizer também que o hábito de ler proporciona o prazer estético, viabiliza o desenvolvimento do olhar literário e o acesso a conhecimentos advindos de outras épocas, de várias civilizações. Ou seja, ler é ter acesso à cultura, é conhecer diversas realidades.

Chartier (1999) também define a leitura, acrescentando a ideia de que o leitor não possui liberdade total no ato da interpretação, pois há limites estabelecidos. Então, ainda que seja difícil a recuperação total do sentido pretendido pelo autor, o leitor precisa lançar mão princípio da informatividade textual, da contextualização e da coerência para interpretar o sentido de um texto escrito, que obviamente se apresenta na ausência do seu autor. Chartier (1999) afirma que ler é apropriar-se, e produzir significados. E acrescenta que “toda a história da leitura supõe [...] esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta”. (CHARTIER, 1999, p. 77)

Essa liberdade do leitor a que Chartier se refere não é absoluta porque se assim fosse não haveria a interação autor/leitor na construção de sentido. Desse modo, o leitor não buscaria reiterar a essência do que está dito no texto, mesmo que fosse para discordar em seguida, porque bastaria a sua própria interpretação, baseada somente no seu conhecimento de mundo. E esse processo ocorre tanto na leitura do livro quanto na tela.

Partindo de tais reflexões sobre o significado da leitura, propõe-se neste estudo refletir sobre a importância da mediação para a leitura em suportes tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica, visando a formação do leitor. Nessa ótica, refletindo sobre o que significa ter domínio da leitura, buscamos orientações nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

Nesse documento, consta que o aluno deverá ler de maneira autônoma diferentes textos e gêneros, acionando procedimentos de leitura adaptados a diferentes objetivos e as particularidades do gênero e suporte. Além disso, o leitor proficiente deve saber socializar impressões de suas leituras com outros leitores, posicionando-se criticamente a partir do próprio texto e de seu conhecimento de mundo. Compreender também que ele pode ter diferentes

posturas diante do texto: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler e que também saiba concordar ou rejeitar as posições ideológicas contidas nos textos.

A competência leitora deve desenvolvida na escola, tendo em vista que ela promove o empoderamento do sujeito, já que as formas de participação social exigem domínio pleno da leitura e da escrita em todos os suportes, os antigos e os novos. E esse momento da história da civilização requisita que essa competência seja desenvolvida não somente através do contato com variados textos nos livros, mas também na tela suportes tecnológicos, como computadores, *tablets* e *smartphones*.

Isso significa que se as práticas leitoras se modificaram, a mediação pedagógica da leitura na sala de aula também precisa se modificar. “Na seleção dos gêneros textuais a serem tomados como objeto de ensino [...] devem ser incluídos aqueles que emergem da tecnologia digital e/ou que dela dependem”. (ASSIS, 2011, p. 210). Os professores de todas as áreas devem estar preparados para essa nova realidade, especialmente os de Língua Portuguesa, adequando as suas concepções e métodos de ensino, tendo em vista atender a mais um tipo de letramento que emerge da sociedade digital.

2. A LEITURA NA TELA, A MEDIAÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura como prática social se insere em diversas atividades que transpõem os limites do espaço escolar. Entretanto, é fundamental que nesse espaço, ao longo da Educação Básica, ocorra a mediação da leitura, possibilitando a formação de futuros leitores proficientes. Essa mediação deverá ocorrer por meio da interação entre professor e aluno, num processo colaborativo. Sobre isso, Freitas (2012) comenta:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante a leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras de uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. (FREITAS, 2012, p. 68)

Segundo a autora, o professor deve apoiar o leitor que, ao longo da educação básica, deverá tornar-se autônomo, acionando competências e habilidades específicas para a leitura em situações de interação social. Sendo assim, quando o aluno consegue ler e fazer uso dessa habilidade, em diversos contextos, torna-se letrado, apto à efetiva participação social.

Mas porque e como desenvolver essa proficiência leitora tendo como suporte a tela dos suportes tecnológicos? Trata-se de tornar o processo educativo condizente com a realidade. Isso quer dizer que vivemos numa sociedade tecnológica e a educação precisa “caminhar” na mesma direção. Isso está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Além disso, outro fator não menos importante é tornar as aulas mais atraentes para o seu público alvo, estudantes nativos digitais, que de modo geral, têm interesse por práticas de interação em suportes tecnológicos.

Gradualmente, a sociedade tem incorporado várias práticas de interação em meio virtual que, fatalmente, requerem leitura e escrita on line. E a escola enquanto principal agência de letramentos? Tem acompanhado essas transformações? Segundo Vieira,

atravessamos um momento de profundas transformações tecnológicas, que afetam diretamente as formas de letramento. A escola, contudo, ainda não se apropriou plenamente dessas inovações, seja no uso da tecnologia para ler e escrever em suporte eletrônico, seja no conhecimento do perfil desse novo leitor. Muito menos há um consenso escolar sobre conceber a leitura em meio virtual, ou de pensar aspectos instrucionais envolvidos em seu ensino. (VIEIRA, 2009, p.246)

Nesse contexto, é urgente a necessidade de realizar mudanças nas práticas de ensino, já que a cidadania, atualmente, também é exercida *on line*. Isso implica letrar também por meio do contato com textos de gêneros variados advindos do mundo digital, como o *e-mail*, as páginas de sites, os blogs, as páginas de redes sociais, os formulários, etc.

E na medida do possível mediar a leitura na tela de suportes tecnológicos na sala de aula, envolvendo esses recursos nas metodologias de ensino. Nesse processo, adaptar as estratégias de leitura para antes, durante e depois também na tela. Planejar aulas que possam ocorrer no laboratório de informática da escola, nos computadores, quando houver, utilizando a internet

também para o uso de aplicativos nos *tablets* e *smartphones*. Pois, o domínio dos gêneros que circulam nesses novos suportes e sua efetiva utilização social promovem o desenvolvimento da competência leitora, e o que atualmente chama-se letramento digital. Coscarelli e Ribeiro (2011, p.9) definem esse termo como “a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Outrossim, soma-se à necessidade do contato com a tela, a familiarização, tanto do professor quanto do aluno, com seus recursos visando sua utilização autônoma. Trata-se de um conjunto de ações que, em âmbito escolar, acarreta desafios para o professor, considerando as deficiências de infraestrutura das escolas públicas, em geral, no Brasil, já que ler na tela em sala de aula demanda que os alunos tenham acesso aos suportes tecnológicos dentro da escola. Contudo, é preciso pensar em alternativas e colocá-las em prática, dentro das possibilidades de cada contexto.

Por exemplo, nas escolas que dispõem de aparelho *data show*, o professor que primeiro precisa dominar o uso desse recurso, pode apresentar a tela à turma sempre que utilizar nas aulas, mostrando suas especificidades. Pode também preparar aulas que incluam o uso dos *smartphones*, ou *tablets* dos alunos para determinadas tarefas planejadas de leitura *on line*, no caso de haver possibilidade de uso da internet.

Ademais, levar textos para a sala que constituam os novos gêneros digitais, dentro das possibilidades de recursos que a escola ofereça, considerando que se trata de desenvolver um letramento requisitado pela sociedade atual, atendendo a uma diretriz dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É preciso que o professor reorienta sua prática nesse sentido, considerando que essa contribuição poderá apresentar bons resultados ao longo de vários anos, como é próprio das transformações que perpassam a Educação Básica.

Segundo Marcuschi e Xavier (2010, p.149), “o final do século 20 ficou marcado pela aceleração do processo de globalização, derrubando fronteiras, nos vários campos do universo de conhecimento cultural, social e histórico”. Essa derrubada de fronteiras envolve a superação de obstáculos como tempo e distância, por meio da disponibilização, em ritmo acelerado e abrangente, da

internet como a biblioteca universal, possibilitando a construção do conhecimento a partir da leitura *on line*.

Para Rangel e Freire (2012), um dos desafios que se impõem à formação de leitores hoje se constitui na necessidade de que a escola, em todos os níveis, acompanhe a dinâmica dos meios de comunicação amparados na tecnologia, na qual é cada vez menor o tempo necessário para a troca de informações, a partilha e a reconstrução de conhecimentos, tamanha velocidade das inovações tecnológicas. Enfrentar esse desafio que inclui mediar a construção de conhecimento no mundo digital; superar a metodologia dos conteúdos transmitidos; perceber o aluno como centro do seu próprio processo aprendizagem.

O leitor contemporâneo dispõe de várias opções, entre elas estão os antigos e os novos suportes. É possível ter acesso a livros físicos e praticar a leitura em bibliotecas, na escola, em casa, na praia, etc. Também é possível ler livros digitalizados na tela do computador, do *tablet*, do *smartphone* em qualquer lugar. Ademais, essa leitura acontece na interação com imagens, com símbolos, com textos de tamanhos variados, não apenas por livros inteiros.

Para Zilberman e Silva, (2005, p. 27), “o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A questão da compreensão não é só no nível da informação. Faz entrar em conta o processo da interação, da ideologia”. E esse processo ocorre hoje também diante da tela. Por isso, o professor precisa considerar que mesmo fora da escola, o uso de recursos tecnológicos mesmo em bairros periféricos é crescente. Isso precisa ser levado em consideração pela escola atual. Cada vez mais o leitor, na tela, realiza a leitura hipertextual, que acontece de forma não linear. E tais possibilidades de leitura constituem-se como realidade consolidada. Por isso, pode-se afirmar que o leitor vive hoje um processo de adaptação à tela e suas especificidades.

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais radicalmente visíveis, como no livro que encerra no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como das maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 12-13)

Haja vista a consolidação dessas mudanças nas maneiras de ler, como o professor de língua portuguesa pode incentivar o hábito da leitura considerando que há hoje mais suportes disponíveis?

Com esse leque de possibilidades, é preciso auxiliar os jovens leitores. A figura do professor de Língua Portuguesa exerce grande influência no que se refere à formação de leitores na escola. E esse potencial deve ser explorado na sala de aula por meio de recursos variados, como revistas, jornais, livros didáticos, idas regulares à biblioteca para o contato com obras literárias clássicas e contemporâneas.

Ademais, obviamente, o professor deve valorizar os textos de circulação virtual, também o contato com a própria tela dos suportes tecnológicos, considerando que essa prática leitora tem se cristalizado em nossa cultura. Com isso, naturalmente deve ser incorporada às metodologias de ensino.

É fundamental ressaltar que estudos apontam que a leitura na tela não substituirá a leitura no papel. Os dois modos coexistem. Nesse aspecto, Ribeiro (2012, p. 95) relata que, “cumulativamente, o leitor atual conhece mais práticas de ler do que um leitor de séculos atrás”. E naturalmente, as práticas já conhecidas e utilizadas para a leitura no papel são adaptadas à leitura na tela. Chartier (1999, p. 77) afirma que as mudanças nas maneiras de ler ao longo da história “colocam em jogo a relação entre corpo e livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão”.

Nesse cenário de transformações, muitos pesquisadores da leitura buscam respostas para conhecer em que medida os mecanismos cognitivos são afetados por essas novas práticas como dominar o uso do *mouse*, do teclado e compreender os signos que compõem as interfaces gráficas. E o professor no aguardo dessas respostas precisa começar a refletir sobre como tornar sua prática diária conectada com as transformações.

Sendo assim, pensando sobre as novas formas de ensino, o professor pode se amparar na pedagogia dos multiletramentos, cuja representante atual é Rojo (2013). Ela sinaliza que essas práticas letramento contemporâneas envolvem tanto a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação e significação para os textos multimodais quanto envolvem também pluralidade e diversidade cultural.

Muitos alunos da Educação Básica utilizam novos suportes de leitura para entretenimento, por meio de jogos virtuais e interação em redes sociais como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, e aplicativos como o *Whatsapp* e também para veicular produções de seus vídeos amadores de cenas do cotidiano em *blogs* e *sites* como o *Youtube*. Nesse contexto, estar diante da tela, seja do computador ou de outros suportes como o *tablet* ou do *smartphone*, está visivelmente mais acessível para alunos da escola pública, considerando a realidade da cidade de Ilhéus, na Bahia. Seria incoerente afirmar que todos os alunos das escolas públicas já possuem esses suportes, já que infelizmente vivemos num mundo de desigualdade social.

Mas, apesar disso, é perceptível nas salas de aula o aumento desse uso nos últimos anos. Isso significa que esses estudantes estão, de forma autônoma, desenvolvendo o letramento digital e a escola enquanto principal agência de letramentos precisa colaborar para ampliá-lo.

De um modo geral, para Rangel e Freire (2012, p. 50), “observamos o acúmulo crescente das mídias digitais e a possível dispersão do foco nas leituras e constatamos a necessidade de uma orientação para a análise crítica.” Sob esse ponto de vista, os autores enfatizam que essa cultura digital precisa ser alvo de apropriação pedagógica. É preciso que o professor, destacando neste estudo o de Língua Portuguesa, atente ao fato de que a leitura na contemporaneidade está acontecendo de forma hipertextual. Isso acarreta refletir sobre a mudança de práticas leitoras. Como essas novas práticas irão colaborar para a formação do leitor na contemporaneidade?

A orientação para a análise crítica, conforme Rangel e Freire (2012, p. 51) implica traduzir “práticas educativas que propiciam a formação de leitores-ouvintes-espectadores críticos, mas também, e principalmente, de emissores produtivos e criativos de textos diversos”. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica precisam incorporar também a prática de pesquisa e interpretação de textos típicos de ambientes digitais, textos multimodais. O professor precisa estabelecer critérios de busca e seleção de informações, sinalizando fontes confiáveis. Já que o aluno hoje lida com excesso de informação e precisa ser orientado a selecionar. Nesse contexto, a internet deve contribuir para a formação de hábitos de leitura, além da produção textual.

Conforme Martins (1994), a visão que restringe a formação do gosto de ler exclusivamente aos livros deve muito à influência, que ainda persiste no nosso sistema educacional, de uma formação jesuítica, baseada somente no contato com o livro didático e defasada em relação à realidade. Nesse contexto, o que é considerado como leitura obrigatória nas aulas de Língua Portuguesa pode estar longe de despertar mais atenção que os textos que circulam socialmente, no cotidiano da família, no grupo de amigos, nos meios de comunicação de massa, ou seja, no contexto social em que se inserem os leitores, conforme Martins (1994). E não é difícil perceber que os leitores se interessam muito mais pelo que escolhem espontaneamente fora da sala de aula, que pelo que lhe é imposto como leitura dentro da sala de aula.

O professor mediador deve atuar como intermediário entre o leitor o texto. E considerando a convivência com textos multimodais, de acesso facilitado pela internet, é preciso ampliar a noção de texto para além do texto escrito. De acordo com Martins (1994, p. 34)

A função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo suas dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. [...] Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias.

Sob essa ótica, o professor precisa encontrar momentos para dialogar sobre a leitura com sua turma, conversar sobre suas preferências, sobre o que costuma ler no papel e o que costuma ler *on line*. Pois, formar leitores perpassa também pela influência positiva do professor e essa mediação espontânea que acontece nas conversas durante a aula, na sala de aula, na sala de vídeos ou na biblioteca é fundamental.

O ser humano lê o mundo desde que nasce. Lê emoções, lê a natureza, lê um filme, assim como lê livros no papel ou na tela. É preciso que o professor esteja ciente de que é preciso ampliar a noção de leitura, considerando as novas práticas de interação que envolvem novos modos de ler e escrever. Nesse aspecto, Coscarelli e Ribeiro (2011, p 33) afirmam que

Juntamente com a emergência dos novos suportes e novos recursos, mais confortáveis e mais ágeis, surgem novos leitores, mais rápidos e mais íntimos de todo tipo de material impresso ou registrado pela escrita. O suporte em que o texto se encontra também influencia a emergência de novos gêneros de escrita, e o leitor amplia seu leque

de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esses suportes e gêneros reconfigurados, que por vezes são híbridos, 'cruzamento' de algo conhecido com alguma possibilidade nova.

Para as autoras, as novas práticas de leitura não modificam tudo que diz respeito ao ato de ler, pois as novas tecnologias se utilizam de elementos textuais já conhecidos, realizando o que se chama de hibridização. Desse modo, o leitor que utiliza a tela reconhece os antigos gêneros nos novos, que assumem outras características para adaptar-se aos novos modos de interação. Elas afirmam ainda que (2011, p.138), “se a invenção do livro encontrou acomodações na história da relação entre o leitor e o objeto de leitura, a tela também está a caminho de encontrar suas formas mais eficientes e confortáveis.” Ou seja, esse leitor dos novos suportes está no processo de adaptar-se à tela.

Além disso, acrescenta-se que conforme Barreto (2001 apud COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p 148), o professor formador de leitores precisa ser antes de tudo um leitor e, nesse aspecto, contagiar os alunos positivamente. Ademais, deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura e com as leituras das tecnologias, orientando sobre as posturas diante do texto ou do hipertexto, partindo de objetivos bem delimitados. Dessa forma, ele poderá auxiliar na formação leitora de jovens que lidam hoje com diferentes suportes e configurações textuais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura no papel e a leitura na tela tendem a coexistir na sociedade. O desafio do leitor proficiente, na contemporaneidade, é dominar uso dos novos gêneros hipertextuais que estão sendo transpostos do papel para a tela e originando novas práticas sociais, adequando a linguagem às situações de uso formal e informal em que ele se encontrar inserido.

Do ponto de vista da mediação da leitura ao longo da Educação Básica, enfatiza-se que o processo de ler e de construir sentidos seja em textos tradicionais no papel ou em textos multimodais em suportes tecnológicos deve constituir uma rotina na escola. Nesse contexto, leitura hipertextual ou não

linear não despreza as estratégias e posturas diante do texto utilizadas para ler no papel.

Assim, o desafio do professor de Língua Portuguesa é mediar esse processo, orientando o estudante leitor que, na contemporaneidade, possui acesso à informação em apenas um clique, e precisa ser orientado a construir conhecimento a partir disso. Desse modo, visa-se ampliar a perspectiva do letramento, aumentando as possibilidades do uso efetivo da leitura e escrita por meio dos suportes tecnológicos na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, Juliana Alves. **Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula**. In: COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. (organizadoras). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** -3ed. - Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões práticas e teóricas**. - 1ed. - São Paulo. Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. – São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (organizadoras). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. -3. ed. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.)... [et al.]. **A Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. -19 ed.- São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: NETO, Adolfo Tanzi... [et.al].; organização Roxane Rojo. Escola conectada, os multiletramentos e as TICS – 1. ed.- São Paulo: Parábola, 2013.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares**. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**- 2. ed.- Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ZILBERMAN, Regina. SILVA Ezequiel Teodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. -5. ed-. São Paulo: Editora Ática, 2005.

O APRENDIZADO NOS ESPAÇOS SOCIAIS E A PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA: TODA CRIANÇA É ESPECIAL”

Rosely Vieira de Jesus⁷ (Universidade do Estado da Bahia- UNEB)

RESUMO: O presente artigo visa analisar o filme indiano “Como estrelas na terra: toda criança é especial”, mostrando a trajetória árdua de um educando com dislexia, que encontrou em seu caminho professores tradicionalistas que o taxavam de incapaz sem ao menos investigar os reais motivos pelos quais o educando não se desenvolvia. O artigo também analisa os diversos espaços sociais por onde esse educando circula e o seu encontro com um professor visionário que acreditou nas suas possibilidades de aprendizagem. Pretende também discutir, à luz de teóricos que discorrem sobre a importância dos aspectos cognitivos e neurobiológicos, como acontece o aprendizado da leitura e da escrita. Teceremos considerações ao longo do texto sobre a prática docente e o papel do professor observador e consciente de suas responsabilidades enquanto educador, além de refletir sobre a importância da família no processo educativo formal e emocional da criança. Neste artigo nos atentamos para a importância da reflexão sobre a aprendizagem, os processos que podem auxiliar ou dificultar o desenvolvimento da criança, além de perceber que através de um trabalho engajado e consciente podemos ajudar no desenvolvimento de nossos alunos nos mais diversos aspectos.

Palavras-chave: Dislexia; Prática docente; Família; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

O filme indiano “Como estrelas na terra: toda criança é especial” de 2007, traz uma abordagem reflexiva sobre a prática docente e a tradicionalidade dos sistemas de ensino que, geralmente, não tratam o educando como sujeito do seu aprendizado e sim como mais um elemento constituinte do espaço escolar dentre tantos outros.

Pontos importantes no desenvolvimento educacional como a compreensão dos aspectos físicos e emocionais que envolvem a aprendizagem são deixados de lado, e estes são de suma importância para o entendimento do processo de aprendizagem e também o melhoramento da prática docente.

No enredo, com características dramáticas, percebemos que a discussão central gira em torno de um aluno chamado Ishaan que apresenta

⁷ Mestranda do programa PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus V, graduanda em Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual) professora, e-mail: lylynegreiros@hotmail.com.

problemas de comportamento e de aprendizagem, e por não aprender a ler ou escrever, é tachado de desleixado e arreado sem que se investigue a fundo o que causa essa falta de interesse.

O presente trabalho terá como foco a análise do filme e a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças podem apresentar no decorrer de sua vida educacional, bem como o papel do professor no processo educativo dos alunos.

Um filme bastante atual, “Como estrelas na terra: toda criança é especial” discute de maneira muito clara a importância da percepção do professor frente ao alunado e a relevância deste na formação do ser humano dentro do espaço escolar e social.

1 “COMO ESTRELAS NA TERRA: TODA CRIANÇA É ESPECIAL”: O APRENDIZADO NOS ESPAÇOS SOCIAIS E A PRÁTICA DOCENTE

O filme em questão cujo título original é *Taare Zameen Par*, do diretor Aamir Hhan, é ambientado na Índia e trata-se da história dramática de um garoto chamado Ishaan Awasthi, 9 anos, educando disléxico que era considerado incapaz de aprender. Ninguém a sua volta preocupava-se em compreender o que se passava com o menino, e o contexto repressor e tradicional no qual estava imerso podava sua liberdade criadora e suas possibilidades de aprendizagem.

As personagens principais que enredam a história são: Ishaan Awasthi (aluno disléxico incompreendido no espaço familiar e escolar que apresenta dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento), Maya Awasthi (mãe de Ishaan, amorosa, mas que não se dava conta das dificuldades enfrentada pelo filho), Nandkishore Awasthi (pai de Ishaan, extremamente competitivo, tradicionalista, que acreditava que seu filho era simplesmente preguiçoso, ardiloso e difícil), Yohaán Awasthi (irmão de Ishaan, ao qual Ishaan era sempre comparado pelo fato daquele sempre obter excelentes notas, ao contrário do menino), Rajan Damodran (amigo que o garoto conheceu na escola para qual foi mandado), Ram Shankar Nikumbh (professor que ao perceber as dificuldades do garoto buscou realizar uma trabalho diferenciado para que o aprendizado fosse significativo).

Logo no início, na vinheta de introdução do filme observamos imagens, sons, letras “dançarinas” emaranhadas, números e duas professoras com fisionomia austera expondo as notas dos seus alunos. Ao falar o nome de Ishaan, personagem principal, e a nota baixa, soa uma sirene e surge o olhar de reprovação além da expressão “fail” que em tradução livre significa falha, fracasso. Esse começo já nos dá uma ideia da reflexão que será feita ao longo do drama.

Ishaan era cobrado todo tempo a corresponder às expectativas de uma escola tradicional, de um pai com instinto competidor e de uma sociedade que o impelia a mostrar resultados e a disputar para ser o melhor em todos os aspectos. Certamente é uma cobrança demasiada para uma criança de 9 anos, que apresentava um distúrbio neurobiológico.

O garoto era visto como incapaz e preguiçoso chegando a se comportar de forma agressiva e arredia quando se sentia acuado ou provocado. O que aos olhos dos professores da família era desleixo, na verdade era uma dificuldade de aprendizagem denominada dislexia, que poderia ter causas diversas e afetava o sistema neurológico.

A dislexia é caracterizada como transtorno da leitura e da escrita, que interfere no rendimento escolar, deixando-o inferior ao esperado em relação à idade cronológica do indivíduo, ao seu potencial intelectual e à sua escolaridade. Estima-se que afete em torno de 5 a 10% de escolares (3-5). Tanto o TDAH⁸ como a dislexia são condições genéticoneurológicas que podem apresentar, em sua história acadêmica, o fracasso escolar, quer seja determinado por alterações na entrada, como ocorre no TDAH ou no processamento cognitivo da leitura, como na dislexia. (CAPELLINI, 2007, p.114)

Como a dislexia acarretava dificuldades de aprendizado, o aluno necessitava de um acompanhamento educacional diferenciado para garantir que ele tivesse acesso ao aprendizado e, assim, pudesse construir conhecimento significativo que lhe possibilitasse ler e escrever. O educando não aprendia porque seu cérebro não conseguia relacionar os sons aos símbolos e, dessa forma, apreender o significado das palavras.

⁸ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em: 22 dez2015.

Estudar tornou-se uma tortura para o pequeno aprendiz. Este estava imerso em um ambiente totalmente hostil e repleto de humilhações e subjugação. O menino camuflava suas dificuldades com um comportamento agressivo e indisciplinado, maneira que encontrou para defender-se das críticas constantes que sofria tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar.

Essas duas instituições, que são de suma importância para o progresso da criança em todos os sentidos, apresentavam problemas que afetavam o desenvolvimento do garoto. Uma criança não pode construir significado em ambientes que lhe são hostis. A família e a escola devem trabalhar juntas no auxílio aos educandos para sanar suas dificuldades e ajudá-los na sua formação de ser humano.

Ambas são responsáveis pela construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 22).

Pelo fato de não corresponder às expectativas referentes ao desenvolvimento da leitura e escrita, Ishaan, que demonstrava muita criatividade em áreas que envolvessem desenho e pintura, era depreciado em relação ao seu irmão mais velho que era tido como referência por seu desempenho quase sempre impecável. As melhores notas, bom desenvolvimento nos esportes, Yohaán era considerado o modelo que condizia com os anseios do pai.

Assim como o Sr. Nandkiashore, comumente, em nosso dia a dia de professor, comparamos educandos, turmas, como se todos tivessem a obrigação de corresponder da mesma forma às nossas aulas. É também um erro muito comum acreditar que nossos alunos progredirão se apontarmos insistentemente seus erros e ressaltarmos o acerto de outrem. Quando comparamos o nosso aluno, as nossas turmas, estamos estabelecendo, mesmo que implicitamente, uma espécie de competição em que aquele que de sobressai é considerado o melhor. Costumamos não nos atentarmos para os pequenos avanços, e isso pode prejudicar o aprendizado dos nossos educandos de maneira permanente.

Ao estabelecer um padrão dentro da família, o Sr. Awasthi reforça indiretamente o mau comportamento do filho, pois este não consegue corresponder às expectativas estabelecidas e é constantemente reprimido, depreciado e humilhado, negando, assim, a sua própria capacidade de aprendizado.

Uma passagem do filme que nos leva a refletir sobre a nossa prática mostra a professora da primeira escola do menino debochando quando este não consegue realizar uma atividade que envolve leitura e destaque de palavras (adjetivos), pois, segundo Ishaan, as letras “dançam” à sua frente. Num tom jocoso, a professora exige que o aluno leia as “letras dançarinas”, o que provoca risos nos demais colegas.

Considerando o espaço da sala de aula como um nicho cognitivo que “são *loci* dinâmicos estabelecidos e associados às relações adaptativas entre as pessoas (entre outras espécies) e o meio ambiente”. (GERHARDT, 2012, p.8), percebemos que a professora não se preocupa em criar um espaço envolvente e adequado para promover a aprendizagem. A sala de aula é

[...] um universo delimitado onde os aprendizes estão, a um só tempo, afetando e sendo afetados pela organização estrutural, que inclui os conteúdos a serem ensinados e também os artefatos materiais e simbólicos escolhidos para instrumentalizar o aprendizado. Eles atuam (ou seja, agem significativamente) sobre os artefatos materiais e simbólicos oferecidos pelo professor e pelo material didático, e os transformam em coisas que eles podem compreender, utilizar. (GERHARDT, 2012, p. 18).

Quando os artefatos escolhidos não são adequados ao ambiente, o aprendizado não acontece e o educando, mesmo estando num local que seria propício ao desenvolvimento formal, não está situado num contexto favorável à aprendizagem.

Esse tipo de prática é chocante, mas ainda corriqueira em instituições escolares. Ainda hoje, mesmo com todas as discussões teóricas e novas práticas de ensino, o aspecto tradicional e engessado ainda aparece no contexto escolar, podendo o educando e muitas vezes causando danos que o acompanharão por toda sua trajetória de aprendizagem.

Devemos sempre estar atentos ao tratamento dispensado ao nosso aluno, sendo vigilantes e observadores, selecionando as palavras mais adequadas, não utilizando adjetivos que taxem uma ou outra turma, não prejudgando o aluno sem ao menos dar-lhe a chance e o tempo necessários

para que ele desenvolva suas capacidades e deixe aflorar suas habilidades. Um ambiente adequado de aprendizagem auxilia no processo e faz com que tanto a criança quanto o professor construam significados importantes no desenvolvimento emocional, social e educacional.

Sabemos que a realidade a qual pertencemos de salas superlotadas, escolas sem estrutura etc., torna o trabalho é ainda mais difícil de ser realizado. Contudo, o professor deve ser persistente, inovador e além de tudo um agente de mudança dentro de um contexto adverso.

Não temos a pretensão de resolver todos os problemas dos educandos, até porque alguns não nos competem, mas sim observar o nosso aluno com um olhar não autoritário, promovendo atividades que possam despertar a criatividade, deixando de lado a formalidade tradicionalista que não analisa o discente como um sujeito que carrega consigo expectativas, conhecimentos prévios, elementos que o torna ímpar no contexto escolar e social.

A família que deveria dar apoio no desenvolvimento de Ishaan e ser base sólida para um aprendizado consistente e natural tem a figura autoritária do pai que possui características peculiares e delega a educação do filho a outrem. Viaja sempre a trabalho, está imerso num mundo frenético dos negócios e da competição, cobrando de seus filhos, de maneira errônea, respostas que os mesmos ainda não teriam maturidade para dar. A mãe, carinhosa, mas ocupada com as atividades domésticas e com a organização familiar não se atenta para as necessidades do filho. Embora nutrisse um amor muito grande pelo garoto, não foi capaz de perceber que as dificuldades de Ishaan não eram somente problemas de comportamento.

No ambiente em que cada um está preocupado com suas atribuições e tarefas a realizar, está Ishaan, que não progride na escola, por não ser estimulado adequadamente e não encontrar apoio no seio familiar, sendo constantemente taxado de preguiçoso e relapso.

Quando o Sr. Awasthi resolve colocá-lo em um colégio interno com regras mais rígidas, depois de uma conversa com a diretora da escola que o garoto estudava, observamos a falta de diálogo familiar, já que a decisão foi tomada unilateralmente e comunicada à família, apesar dos protestos da Sra. Awasthi.

Os professores de Ishaan apontavam o aluno como único responsável pelo seu fracasso, e em nenhum momento os mesmos se questionavam sobre a sua prática e sequer tentaram descobrir porque o garoto não aprendia. Simplesmente corrigiam em vermelho, apontavam os erros sem nenhuma preocupação em descobrir a origem dele.

Alguns professores comumente permanecem passivos diante do fracasso escolar. Eximem-se das responsabilidades por achar que é inútil “perder tempo⁹” com aluno que não “quer nada¹⁰”. Sem tentar mudar a prática ou trazer inovações consideram qualquer empenho de promover ou recuperar o aprendizado de um aluno com características semelhantes ao do filme um esforço inútil. Os professores estão em uma zona confortável, em que cumprem suas atribuições e apresentam resultados quantitativos acreditando estar cumprindo com seu papel.

Enquanto esse pensamento não mudar, muitos alunos passarão pelas mesmas dificuldades de Ishaan no espaço escolar que deveria ser um ambiente agradável, mas, muitas vezes, é um lugar sem nenhum atrativo e desestimulante à construção da aprendizagem significativa.

Promover atividades que realmente propiciem a aprendizagem do educando é obrigação do professor comprometido com a sua prática e com o desenvolvimento significativo de cada educando em sua individualidade.

[...] preparar atividades de leitura e escrita, frequentes, a partir de um ensino explícito é fundamental para que a aprendizagem ocorra. E essa aprendizagem deve levar em conta o conhecimento prévio do aluno, seus interesses e necessidades, deve ser motivadora, desafiadora e prazerosa. (BORBA, 2015, p.18).

A ida para o colégio interno foi um golpe muito duro para o jovem estudante. A perspectiva de que teria que ficar longe de sua família o levava a acreditar que estava sendo abandonado, e, por esse motivo, mergulhou numa imensa tristeza. Nem pintar e desenhar, coisas que gostava de realizar outrora, fazia mais sentido. Gradativamente foi-se perdendo o brilho e o riso, tornando-se uma criança apática e desestimulada. A rigidez do trato com os alunos e os castigos físicos impostos só contribuía para o abatimento e indiferença de Ishaan no espaço escolar.

⁹ A utilização dessa expressão é bastante comum nas escolas em que trabalho, para taxar alunos que não tem o rendimento esperado pelo professor.

¹⁰ Idem.

Nas aulas de artes, os alunos eram obrigados a reproduzir formas que não privilegiavam sua liberdade criadora, elemento que deveria ser constantemente priorizado nessas aulas.

Ishaan sempre se distraía ao sentar próximo à janela. Sua mente viajava nas cores, nos movimentos. Num desses momentos ele foi castigado cruelmente pelo professor de artes, uma criatura desprovida de paciência e criatividade, que não se preocupava com o aluno enquanto sujeito.

A história começou a mudar quando esse professor precisou se afastar e outro foi contratado temporariamente para ocupar as aulas de artes. Este chegou trazendo consigo uma proposta diferenciada de ensino e um ideal de mudança pautado no aluno enquanto sujeito que necessita de atenção às suas peculiaridades.

2 A PRÁTICA DOCENTE: RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS E ATIVIDADES

O novo professor, chamado Nikunbh, chega a uma escola tradicional com uma proposta inovadora para os moldes até então vigentes. Percebe aquele menino calado, cabisbaixo, e resolve tentar aos poucos penetrar naquele mundo obscuro e silencioso.

O professor Nikunbh tem uma visão diferente de ensino e realiza também um trabalho em outra escola com alunos com deficiência. Sua sensibilidade é aguçada e ele trata o educando como protagonista do seu aprendizado, como indivíduo capaz de construir seu conhecimento ao ser auxiliado adequadamente.

A atitude tomada pelo professor de artes de ser a voz de Ishaan num pedido silencioso de ajuda foi louvável e deveria ser exemplo para todos os docentes que não se atentam aos diversos sinais que são dados pelos nossos alunos todos os dias em sala de aula. O professor deve ser um investigador, observador e atento a esses sinais para que possamos, na medida do possível, auxiliar os educandos num processo de aprendizagem significativa, além do desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano.

Ao pegar os cadernos do aluno e perceber a repetição das incorreções, o professor pôde perceber que Ishaan não aprendia pelo fato de ser disléxico. Por que ninguém havia percebido isso antes? Era mais fácil e cômodo rotular e

colocar a culpa no outro. Nikunbg pergunta: “Quando eles irão entender?” e segue refletindo que “Toda criança é diferente.” “Cedo ou tarde irão aprender”. “Cada um em seu tempo. Cinco dedos diferentes formam uma mão.”

Evidente que todas as crianças têm seu tempo de aprendizagem e possuem estruturas cerebrais distintas. Seria impossível que todos respondessem da mesma forma e no mesmo tempo.

[...] o cérebro de nossas crianças é uma formidável pequena máquina de aprender. Cada dia passado na escola modifica um número vertiginoso de sinapses. Preferências balançam, estratégias novas emergem, automatismos se estabelecem, redes novas se falam. [...] compreendendo melhor essas transformações os professores chegarão a conceber, com ajuda de psicólogos, novas estratégias mais eficazes para cada aluno. [...] entre uma infinidade de formas de alimentar o cérebro com palavras, algumas são bem melhores que outras. Cabe a cada professor experimentar com zelo e rigor a fim de identificar, dia após dia, os estímulos com os quais se alimentarão os alunos. (DEHAENE, 2012, p. 250).

O professor viajou até a família do garoto para tentar convencê-los de que Ishaan precisava de uma educação diferenciada, precisava de outra forma de “alimentar o cérebro” (DEAHENE, 2012, p.250). Nikunbh também pretendia questionar o fato de tê-lo mandado para longe quando o apoio da família seria imprescindível ao desenvolvimento da criança.

A grande preocupação do Sr. Awasthi era que o filho fosse considerado retardado, como alguns professores deram a entender, e que tivesse que alimentá-lo pelo resto da vida. Evidente que a postura do pai assustou o professor e assustaria qualquer um que estivesse preocupado com o desenvolvimento emocional, psicológico e social de uma criança. O que mais Ishaan precisava era do apoio da família e não ser afastado como se a solução de tudo fosse delegar a outros as responsabilidades da família no aprendizado e equilíbrio do aspecto emocional do menino.

O professor de artes promoveu uma verdadeira mudança na escola, que antes tinha professores autoritários e distantes e depois um pouco mais próximos e amigáveis. Nas diversas atividades promovidas pelo professor este sempre se atentava para a criatividade de Ishaan, e aos poucos foi conseguindo recuperar a autoestima que havia sido destruída por atitudes opressoras e impositivas. Com a colaboração do diretor, que no início foi um pouco reticente, o professor conseguiu aos poucos trabalhar a leitura e escrita

com métodos diferenciados que privilegiavam também a oralidade como forma de avaliação.

Em uma sequência de cenas sobre a forma como o professor ensina a Ishaan, podemos perceber que o trabalho desenvolvido por Nikunbh privilegia a memória do educando e realiza atividades que tem como característica para o aprendizado, “reforçar sinapses, ou seja, armazenar na memória as informações de forma a acessá-las sempre que desejar e for preciso” (BORBA, 2010, p.17).

[...] a aquisição do conhecimento se dá através do armazenamento das informações através de processos de ativação de redes neuronais, sendo que o mecanismo de armazenamento e recuperação dessas informações se dá através da rede em que foram engramadas. Assim o trabalho com leitura e escrita que tem por objetivo o desenvolvimento dessas habilidades, de forma a auxiliar o aluno a se tornar um leitor e escritor proficiente deve considerar como o armazenamento das informações pode ser promovido. (BORBA, 2015, p. 13).

É importante que o professor perceba a necessidade em adequar seu planejamento, modificar sua metodologia para alcançar aquele aluno que não compreende e não constrói significados durante o processo educativo. Perceber a importância da mutabilidade da práxis pode promover uma transformação que leve o professor a refletir no sentido de sempre investigar, pesquisar para o desenvolvimento conjunto dos participantes do processo educativo.

Como o professor de artes percebeu as dificuldades do aluno, pôde elaborar estratégias que favorecessem o aprendizado de Ishaan. Como garoto não conseguia decodificar por não conseguir encadear “uma série de operações cerebrais e mentais” (DEHAENE, 2012, p. 236), necessárias ao desenvolvimento da leitura, estagnava numa “etapa decisiva da leitura (que) é a decodificação dos grafemas em fonemas, e a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva.”, (DEHAENE, 2012, p.245) e “etapa chave da leitura” (DEHAENE, 2012, p.236). Assim, compreendemos que o processo de aprendizado da leitura e escrita deve privilegiar também a aprendizagem de grafemas.

Outro ponto interessante de ser discutido no drama é quando Yohaán perde a partida de tênis. A cobrança do pai é tanta que ele demonstra irritabilidade durante toda a partida. Com a perda do jogo podemos analisar

como atitudes negativas podem desestruturar o psicológico de uma criança a ponto dela sentir culpa e frustrada por não corresponder às expectativas dos adultos. Esse tipo de pressão pode provocar danos psicológicos e influenciar no comportamento da criança no meio social.

No desenrolar do filme percebemos que só uma mudança no espaço escolar e no espaço familiar poderia desencadear o desenvolvimento do sujeito autônomo e consciente do seu aprendizado.

O concurso de artes desenvolvido pelo professor Nikunbh, no final do filme, além de proporcionar um momento de aprendizagem ímpar em que professores, diretor, alunos e convidados interagiram de maneira mais espontânea, proporcionou o protagonismo daquele que por muito tempo era considerado inábil.

O filme nos mostra que professor, em sua prática docente, deve perceber quais caminhos são os mais plausíveis para que o aprendizado significativo aconteça. Cada indivíduo possui uma (ou mais) área(s) em que se destaca com mais facilidade. Estas devem ser privilegiadas para que sirvam de auxílio nas que os educandos apresentarem dificuldades.

CONSIDERAÇÕES

As reflexões contidas no filme nos levam a repensar nossa prática e a perceber o quanto um trabalho bem realizado e embasado pode auxiliar no desenvolvimento pessoal, emocional e educacional dos alunos no contexto escolar. Para isso, precisamos buscar a fundo o entendimento de como se dá a aprendizagem da leitura e escrita e quais aspectos físicos e emocionais estão envolvidos nesse processo.

A necessidade de investigar e compreender os sinais que nos são dados diariamente pelos alunos em nossas atividades docentes, leva-nos a pensar como as ações realizadas podem ser decisivas na vida escolar de um educando. O professor deve estar atento às necessidades individuais dos alunos para que não iniba a criatividade destes com a tradicionalidade que, comumente acompanha a nossa prática docente.

O aprendizado da leitura e escrita é um processo complexo que deve ser bem embasado para acontecer de maneira mais natural possível, sem causar

danos ao desenvolvimento da criança. Por conta disso, consideramos importante a reflexão sobre a prática, a observação dos espaços de aprendizagem e o trabalho conjunto escola, família e sociedade. Aliado a isso, os conhecimentos sobre como funciona a cognição humana são fundamentais para uma prática docente significativa, uma prática que verdadeiramente enxerga o aluno a sua frente como um ser único, com conhecimentos prévios, com uma história de vida, um sujeito singular.

REFERÊNCIAS

BORBA, V. C. M. **Cognição, Memória e Aprendizagem**. 2015. No prelo.

CAPELLINI, S. A. et al. **Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida**. Rev soc bras fonoaudiol, v. 12, n. 2, p. 114-9, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n2/06.pdf>. Acesso: 22 Dez 2015.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Trad. de Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso: 06 Jan 2016.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 3 TRADIÇÕES E IDENTIDADES

NARRATIVAS ORAIS, MEMÓRIA E TRADIÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: UM ESTUDO A PARTIR DO CONCEITO DE *EXPERIÊNCIA* EM WALTER BENJAMIN

Milena Costa Pinto¹¹ (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

RESUMO: Este artigo constitui-se um estudo acerca das práticas narrativas orais entre os povos indígenas, as quais têm na figura dos velhos contadores de história uma possibilidade de valorização da memória e da tradição. Pretende-se ainda lançar um olhar sobre o fortalecimento dos vínculos entre os membros da comunidade por meio da *experiência*, entendida como a matéria comunicável de geração em geração na qual se transmite o conhecimento e os valores éticos e morais que norteiam a práxis tribal. Para tanto propõe-se fazer uma relação com o conceito de *experiência* a partir de Walter Benjamin. A análise tomou como aporte considerações benjaminianas resgatadas em ensaios de autores críticos como Matos (2009), Muricy (2009), Lima (2013) dentre outros, e também princípios são evocados como norteadores de leituras da cultura indígena, que tratam de questões nas quais se ancora a pesquisa, quais sejam, cultura, práticas orais, memória, tradição e também o relevante papel do narrador como aquele que se dedica a aconselhar e transmitir uma sabedoria por meio do intercâmbio de experiências.

Palavras-chave: experiência, práticas narrativas orais, tradição, povos indígenas, Walter Benjamin.

A formação das sociedades indígenas no Brasil emerge e ganha força a partir de sistemas de aldeamentos. Nesse tipo de cultura os sujeitos incorporam como característica uma cultura coletiva. Isso pressupõe que o

¹¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens– PPGEL, da Universidade do Estado da Bahia– UNEB, 2015. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2010. Graduada em Letras com Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, pelo Centro Universitário Jorge Amado, 2008.

processo de comunicação torna-se pré-requisito indispensável. Por não disporem, em determinados contextos, de uma cultura escrita e sustentada em legislações, que regulem princípios morais e éticos, certos povos indígenas adotam códigos orais como mediadores e transmissores de sua comunicação e cultura. Nesse sentido o percurso histórico da cultura indígena se ancora nas ações da experiência transmitida de geração em geração pelo viés da oralidade.

A experiência, portanto, exerce essencial função de guiar os sujeitos conforme normas necessárias à convivência. Por meio das práticas vinculadas à experiência cumpre-se a função de perpetuar as práticas culturais, os ritos sagrados, festivos, os códigos éticos e morais, bem como transmitir os ensinamentos às novas gerações. No âmbito das organizações tribais, os indígenas encontram na experiência transmitida nas narrativas orais a possibilidade de manter as memórias histórica, cultural e do sagrado entre as novas gerações. Através delas, mais do que entre as culturas escritas, os costumes são acessados e perpetuados pelos sujeitos. Assim entende-se que os mais velhos tornam-se figura central e simbólica nas práticas narrativas, nas quais a matéria constitutiva é a experiência. Por experiência na concepção benjaminiana, se entende a prática de contar, narrar, logo, é um conceito intimamente vinculado à comunicação e, por conseguinte à linguagem.

Segundo João Gabriel Lima e Luis Antonio Baptista (2013) “Benjamim concebeu ainda a experiência como o conhecimento tradicional, passado de geração em geração” (p. 451). Para Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2008) a experiência em seu sentido geral corresponde a um conhecimento espontâneo ou vivido, incorporado pelo indivíduo ao longo de sua vida. Ela tem relação com a vida em curso ou com a teoria do conhecimento. Os autores tomando por base conceitos Kantianos explicam:

"A experiência é um princípio que me instrui sobre as diversas conjunções dos objetos no passado". "Nenhum conhecimento a priori nos é possível senão o de objetos de uma experiência possível"; "A experiência é um conhecimento empírico, isto é, um conhecimento que determina objetos por percepções" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 71).

A concepção da experiência entre os grupos étnicos indígenas tem, portanto, uma acepção prática, ligada às vivências cotidianas; ela parte da necessidade de tomá-la como guia nas atividades de manutenção da aldeia, ou comunidade, como a coleta de alimentos, as práticas ritualísticas, a construção do conhecimento sobre a cosmogênese ou cosmogonia, que baseado em Japiassú e Marcondes (2008) é a explicação sobre a origem do universo, fundada em lendas e mitos e ligada a uma metafísica. São as explicações de caráter mítico daquele universo.

Tem-se, portanto, no mais velho o contador de histórias, que representa nas palavras de Walter Benjamin (2012) o narrador. Na cultura indígena ele pode atuar na figura do tuxaua, também conhecida como pajé e outras variações. Este que é espécie de sábio, conselheiro, adivinho, curandeiro e sacerdote da tribo. Seria aquele que detém o conhecimento acerca dos valores que regem a práxis da aldeia. Ele é tido como um guardião da sabedoria ancestral. Por analogia representa o *griô* ou *griot*, na cultura africana, ou seja, o contador de histórias, o mestre, historiador. Aquele que é responsável por transmitir o conhecimento acerca dos costumes da comunidade; que guarda consigo um acervo vivo da memória oral; que detém a genealogia dos membros da comunidade; que guia os indivíduos geralmente através das lendas ou mitos que explicam a origem e os hábitos. Nesse aspecto a cultura indígena e a cultura africana convergem.

O *contador* de histórias na cultura indígena, o *griô* na cultura africana ou o *narrador* na concepção de Benjamin por analogia exercem função semelhante e têm reconhecida relevância no campo cultural e social dessas sociedades pela contribuição como mediador entre o indivíduo e o saber. É característico na organização social dessas culturas dimensão interativa, através da qual se explica a presença do sujeito que conta, que narra. Sujeito que no processo narrativo fica em companhia do ouvinte. Existem, portanto, vínculo entre quem narra, quem escuta e universo narrativo. O processo da escuta é antes de tudo dialógico, no qual ocorre interação com a matéria da narrativa. Posto que como aponta Silva (2013):

“Contar é ritualizar. É dar voz ao ancestral. É abrir o corpo para o sagrado. É compactuar com a visão mágica [...] Dançar o céu, o mar, o rio, a nuvem, a sombra. Cantar os velhos ensinamentos. Narrar a natureza, o clã, a aldeia, os símbolos, a floresta, a savana, o deserto. Seu itinerário é reforçar laços. Ordenar o mundo. Perfumar a memória. Virar história.” (SILVA, 2013, p. 2)

A magia da arte de narrar nesse sentido se amplia para a figura do *narrador*. Seja ele representado pelo velho ancião contador de histórias da aldeia, o *griô* ou o narrador na acepção de Benjamin (2012). Trata-se de figura responsável por intercambiar experiências e também por mediar a relação entre as dimensões humana e o transcendental. Nessa perspectiva o escritor indígena Ailton Krenak (2014) afirma virem as histórias universais, de algum lugar transcendente e, eventualmente o indivíduo é presenteado por fluxos dessas narrativas que chegam através de sonhos. Ele explica que em determinadas culturas da tradição oral, a exemplo da Xavante, as músicas e as histórias são trazidas nos sonhos pelos ancestrais. Algumas pessoas sonham com músicas e histórias que, depois de apresentadas ao coletivo, são assumidas como uma ferramenta de poder, complementa Krenak. Por isso há que se reconhecer o valor histórico dessas narrativas e da figura dos velhos da aldeia na sua função de atribuir-lhes continuidade.

No entanto, Benjamin já preconiza no final da primeira metade do século XX que o narrador é a figura que está em vias de extinção devido às mudanças ocorridas na modernidade. Para ele a extinção da arte de narrar precariza as ações da experiência, o que reflete, portanto, uma decadência do mundo exterior e moral, que afeta o processo de comunicação. Na esteira do campo da experiência, mediada pelo pensamento de Walter Benjamin, a filósofa Olgária Matos em palestra proferida no programa: **Invenção do contemporâneo** que foi ao ar na TV Cultura em 2009 aborda o tema: Tempo sem experiência. Ocasão em que tece a relação tempo – experiência – tradição. Assevera Matos que o processo de contração e ao mesmo tempo aceleração do tempo iniciado na modernidade e comum na contemporaneidade, contribui para abolir a experiência no sentido de narrativas comunicáveis, transmitidas de geração em geração, como modelo exemplar de

ensinamento para as gerações vindouras. Ademais frisa que isso ocorre porque o tempo já não é mais produzido coletivamente por ouvintes e pelo narrador tradicional que lhes assegura o conhecimento do que aconteceu no passado e que possa ser de valia no presente para ensinar a enfrentar os infortúnios e orientar na vida e no pensamento. É um tempo vazio desvinculado do passado, o que implica dizer, a uma tradição. Logo não se encontra nele uma norma coletiva que seja capaz de unir a todos porque os valores não estão mais presentes.

Com relação aos processos narrativos na cultura indígena também se verifica uma decadência iniciada no contato com os colonizadores e continuada com a inserção das tecnologias nos espaços aldeados. A esse respeito a especialista na tradição indígena Angela Pappiani (2014) observa que, “com a chegada de missões religiosas, de escolas, da luz elétrica e da televisão nas aldeias, infelizmente, mesmo nos lugares onde a tradição tem força (nos rituais e na língua) encontramos no fim do dia toda a comunidade conectada à televisão”(p. 3).

Nesse contexto verifica-se uma ruptura com uma tradição que referenda esses indivíduos quanto aos valores comunitários tecidos em redor da fogueira, elemento que une, aquece, resguarda dos perigos, inspira o imaginário, estabelecendo conexão com o sagrado, com o passado através da memória, que é matéria constitutiva da identidade e da própria história, seja individual ou coletiva. Por sua vez, a identidade é tecida em conexão com a tradição que se compõe na relação com o tempo, visto que somente se constitui pela rememoração ou caráter mnemônico, que tem a função de guiar o indivíduo pelos valores éticos. Segundo Benjamin (2012) “A *rememoração* funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (p. 228, grifo do autor).

Por experiência nesse sentido se entende a prática do contar, do narrar. Intimamente relacionada com a ideia de tradição, conceito que também reflete ideias de decadência no contexto moderno e contemporâneo. Tanto a experiência quanto a tradição possuem elos com as noções de tempo. E o tempo nesse contexto é efêmero, por sua vez dificulta as ações da experiência,

que necessita dele para o processo de elaboração de sua matéria, isto é, o conhecimento tradicional, que pode também ser traduzido como sabedoria.

Também os movimentos migratórios ao impulsionarem a saída das pessoas para as grandes cidades nesse período, principalmente nos países do terceiro mundo acabam por ocasionar abalos nas práticas narrativas, o que conseqüentemente interfere nas ações da experiência. Esse evento se assemelha aos processos migratórios vivenciados pelos povos indígenas e as interferências em suas práticas culturais. Para esses povos também há drásticas transformações na constituição de suas tradições, que têm a função de guiar através dos valores morais.

Se o velho ancião da aldeia ou o *griô* é representado na figura dos mais velhos, que têm na memória o registro das vivências do passado transformado em sabedoria, o narrador na concepção de Benjamin (2012) encontra na figura do viajante e do camponês legítimos representantes do reino narrativo. O viajante, metaforizado como um artífice pode ser representado pelo marinheiro comerciante e o camponês sedentário, metáfora do mestre, conhece suas histórias e tradições e por isso, conforme explica Benjamin, tem muito o que contar. A figura do camponês sedentário conforme Katia Muricy (2009) “transmite a sabedoria de outros tempos” e do navegador “de outras terras” (p. 202).

A prática de narrar encontra nessa perspectiva função pedagógica de reverberar sabedoria ancestral, que visa a garantir a continuidade da cultura pela prática mnemônica que reflete a experiência. As narrativas trazem em sua essência o que Celso Silva (2013) chama de palavra lapidada, fulgurante. Joia de mil brilhos. Pedra multifacetada. Essa lapidação, por sua vez se estabelece na boca do velho *griô*, entidade que tem muitos corpos: feiticeiro, bicho, caçador, sacerdote, rei, bruxo, chefe, guerreiro. O mundo começa na sua palavra.

A ênfase nas práticas narrativas orais encontra apoio na sedimentação dos povos autóctones, antes das interferências ligadas à colonização e posterior a ela, por terem se constituído sociedades orais, com línguas ágrafas e a aprendizagem da língua portuguesa apenas se estabelecer no nível da

oralidade e em contextos específicos. De forma que determinadas sociedades indígenas somente passam a ter acesso à codificação de suas línguas, na modalidade escrita, no final do século XX com a implantação das escolas indígenas, garantida na Constituição Federal de 1988.

Fator também considerado preponderante no valor atribuído à experiência nessas sociedades é a compreensão de que os mais velhos são portadores de uma sabedoria necessária à manutenção dos costumes e valores. Aspecto que é divergente e distintivo da sociedade ocidental tanto moderna, quanto contemporânea, influenciada por fatores como o desenvolvimento da escrita, o surgimento do livro e da imprensa. Nessa esteira o advento e massificação das tecnologias provocam abalos nos vínculos com os sujeitos considerados “guardiões” da memória histórica, ou seja, os velhos conselheiros, figura não reconhecida pela aludida sociedade, como voz de sabedoria. Assegura Benjamin que a experiência:

[...] sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. (BENJAMIN, 2012, p. 123)

Junto ao valor excessivo atribuído à cultura escrita pela sociedade ocidental, que, por sua vez, rompe gradualmente os laços com a arte narrativa de tradição oral, apresenta-se outro fator que contribuiu para a degradação das ações da experiência de acordo com Benjamin. Trata-se da Primeira Guerra Mundial e as “cicatrices” histórica e cultural deixadas por ela. Afirma este autor “que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN 2012, p. 124). Os efeitos traumáticos do cenário da guerra, por conseguinte, os tornavam introspectivos, solitários, incapazes de elaborar a experiência traumática da violência e transformá-la em matéria de comunicação. Para Benjamin essa pobreza de experiência tem implicações para além do âmbito privado, pois é expansiva à humanidade em geral, razão pela qual ele afirma surgir, nesse contexto, uma nova barbárie, que vem a ser a ruptura com o passado cultural, a perda dos vínculos com a tradição, entendida como a experiência comunicável e coletiva, assim explicita Muricy (2009). Tais questões são

desencadeadas com maior profundidade no século XIX, período da chamada modernidade. É época em que os sujeitos rompem os elos com uma sabedoria adquirida pelo contato com a experiência transmissível de boca em boca, que constitui âncoras para a humanidade, necessitada de amparo em sua fragilidade. Esses sujeitos tornam-se destituídos de sabedoria, conforme expõe Muricy (2009), acerca do pensamento benjaminiano.

Para as sociedades indígenas, a modernidade também intensifica a desfiguração de suas culturas. Processo iniciado na experiência de choque com a imposta cultura europeia. As migrações, vivenciadas por via compulsória, das regiões aldeadas para as cidades ou áreas de predomínio de processos “civilizatórios” intensificam a assimilação da cultura dominante, o que provoca o processo de desenraizamento de costumes tribais. Janice Thiél (2012, p.118) destaca que as identidades dos indígenas são “construídas na des/reterritorialização e no imbricamento de um mundo globalizado”. A globalização, que, por sua vez, ultrapassa as fronteiras culturais e territoriais promove rupturas com valores de culturas primitivas e aglutina culturas que se configuram divergentes. Sendo este outro aspecto que carece de atenção nas mudanças ocorridas na forma como os povos indígenas lidam com as ações da experiência através do processo narrativo.

São notáveis as interferências da cultura dominante nas identidades culturais dos povos indígenas em cenário da colonização global moderna, praticada por fazendeiros, religiosos e outros grupos, bem como pela inserção de recursos tecnológicos e ainda pela apreensão da cultura escrita. Há, contudo, ações reivindicatórias empreendidas por ativistas e cidadãos de movimentos indígenas no intuito de minimizar o impacto dessas interferências externas. Para isso esses povos se ancoram na tradição que os norteiam sobre noções como de onde vieram, quem são e para onde vão quando morrerem. Tudo isso através do conhecimento tradicional.

A tradição acaba sendo via de acesso às questões existenciais. Um local de encontro com o cosmos, o ancestral, uma “ponte” entre o passado e o futuro. Através dela, os velhos da aldeia, em torno da fogueira, real ou imaginária, estabelecem a ligação entre a criança e o jovem e o

saber/sabedoria/sabenças. A tradição quando traduzida em experiências comunicáveis promove o encontro entre o indivíduo e o mundo real e imaginário, pelo viés dos mitos. Muitas nações indígenas revelam a consciência de que preservar suas práticas narrativas orais é alternativa para manter-se integrados, guiados por valores que os auxiliam nos desafios da instabilidade em que vivem.

As narrativas indígenas são relatos de suas histórias e precisam ser contadas para fortalecer os vínculos entre si e seus saberes. Precisam, todavia, ir ao alcance de povos não indígenas, para que tomem conhecimento e reconheçam o valor das dimensões ética, filosófica, religiosa, e política dos povos *originários* que representam as bases deste País. O acesso à tradição desses povos pode abrir precedente tanto para o reconhecimento das diferenças, quanto para a possibilidade de incorporação de cosmovisões¹² desses considerados *povos ressurgidos*. Questão também relevante na tradição desses povos diz respeito ao modo como o conhecimento é disseminado. Ocorrência que se efetiva em coletividade, refletindo distinção quanto à sociedade ocidental hegemônica, naquilo que legou da cultura colonizadora, ou seja, segregação e individualismo. A respeito dessa distinção Darcy Ribeiro (2014) comenta a partir de sua experiência entre os *índios*: “Conicionados a viver em casas com muros e portas para nos isolar, para nos esconder, não suportamos aquela comunicação índia sem fim, de dia e de noite, vivendo sempre uma vida totalmente comungante” (p. 165).

As práticas narrativas orais dos povos indígenas como forma primitiva, no sentido de primeira, original influenciam também os escritos literários de autores pertencentes a estes grupos étnicos. Nas produções literárias, por exemplo, é possível perceber que os gêneros textuais vinculam-se à rotina dessas sociedades, às suas cerimônias religiosas, que marcam eventos importantes da vida comunitária; os rituais, os mitos, com sua importante função para a divulgação da história e manutenção da memória proveniente

¹²A definição do conceito encontra-se no *Dicionário Básico de Filosofia* e vem do grego *kosmos*, que significa mundo e do latim *visão*. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 45). Na língua inglesa define-se por *worldview* traduzido da palavra alemã *Weltanschauung*, isto é, percepção de mundo, ponto de vista, concepção de mundo. (WOLTERS, 2000, p. 1)

das narrativas orais dos mais velhos; as histórias, fábulas, e relatos que contam os feitos heróicos, por exemplo.

São gêneros que apresentam forte parentesco com as narrativas orais. Na classificação apresentada por Thiél (2012) eles se dividem em relato cerimonial e popular, relato mítico, relato ensaístico e gênero memorialístico. Assim a variedade dos gêneros textuais, bem como sua confluyente composição numa mesma obra possui uma acepção político-pedagógica de manutenção da tradição desses povos e neles se percebem resquícios das práticas orais de narrativa. Dentre os gêneros mais usuais destacam-se os mitos, as histórias, as memórias, os cantos ou cânticos, os relatos testemunhais biográficos e autobiográficos.

A própria dimensão da obra como elemento real e ficcional torna-se intrincada, pois é uma aglutinação textual constituída de conhecimento das esferas social, histórica e mitológica, embutida em textos tanto poéticos quanto prosaicos, com tom *agonístico*, ou seja, repleto de apelos numa interlocução com os *Deuses* e com um eu ora individual, ora coletivo, que é a própria identidade indígena. Nessa perspectiva a matéria dessa literatura se vincula à matéria das ações da experiência de seus autores e seu universo referente, ou seja, o universo indígena com seus sujeitos e suas vivências, que ainda é herança da experiência dos antepassados.

No tocante à influência da oralidade nos processos comunicativos, Walter Ong (1998) afirma que o pensamento se ancora na comunicação. Isso pressupõe a necessidade constante de ao menos um interlocutor na enunciação. Daí que Benjamin pontua que nas ações de narrar histórias o leitor tem sempre a companhia do narrador, de forma que a comunicação é fator preponderante.

De acordo com Ong (1998, p. 194) “Os povos ‘civilizados’ há muito tempo estabeleceram contrastes entre si e os povos ‘primitivos’ ou ‘selvagens’”. Ele enfatiza que durante séculos os povos orais foram julgados como fundamentalmente não inteligentes e com processos mentais “toscos”. Essa concepção pode estar relacionada com a desvalorização da experiência transmitida por meios da tradição oral.

As escrituras indígenas são aportes nos quais se presentificam duas formas de linguagem humana, cultura escrita e cultura oral. São universos que se divergem e também se aproximam. A linguagem oral apesar do desprestígio sofrido a partir das sociedades modernas é a expressão de um pensamento que consoante Ong pode ser bastante sofisticado e reflexivo. Defende tal autor que “Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, *possuem e praticam uma grande sabedoria [...]*” (ONG, 1998, p. 17, grifo nosso).

Semelhantemente Benjamin (2012) e Ong (1998) descrevem os modos de transposição da experiência. O primeiro destacando seu intercâmbio pela voz do narrador e o segundo enfatizando os modos como os povos orais lidam com as ações de transmissão da experiência nas culturas orais primárias. É nessa direção que Ong afiança:

Eles aprendem pela prática – caçando com caçadores experientes, por exemplo-, pelo tirocínio, que constitui um tipo de aprendizado; aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, dominando profundamente provérbios e modos de combiná-los e recombina-los, assimilando outros materiais formulares, participando de um tipo de retrospectiva coletiva- não pelo estudo no sentido restrito. (ONG, 1998, p. 17)

Mais uma vez se encontram pontos de intersecção entre o conceito de experiência benjaminiana como matéria comunicável, a figura do narrador, aquele que transita entre o mestre e o sábio e a experiência, os modos narrativos e a figura do contador de histórias da cultura indígena, também dotado de sabedoria, pois como acervo vivo que detém a experiência própria e alheia, possui habilidade para dar conselhos ao seu ouvinte. E o conselho, conforme esclarece Benjamin, contém um ensinamento moral com uma utilidade prática e quando tecido na substância da vida vivida é correlato à sabedoria.

O efeito que as histórias *contadas* exercem sobre os povos orais têm relação com seu modo de se relacionar com a palavra no sentido do som, da enunciação oral. Recurso que segundo Ong (1998) é dinâmico, por vir de dentro dos organismos vivos e conforme o imaginário dos povos orais é dotado de grande poder e até de uma potencialidade mágica.

Constata-se, portanto, que os aspectos suscitados neste estudo relativo aos povos indígenas se interconectam com relevantes questões da filosofia de Walter Benjamin nas obras que compõem o referencial, sinalizando que são questões de abrangência espaço-temporal, que envolvem culturas diversificadas.

Referências

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 8ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 2012. 123-128p. Obras escolhidas I.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 8ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 2012. 213-240p. Obras escolhidas I.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 212p.

LIMA, J. G; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. In: **Princípios: Revista de filosofia**. Natal (RN), v. 20, n. 33 Janeiro/Junho de 2013, p. 449-484. Disponível em: <www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/33P-449-484.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

MURICY, K. Alegoria Moderna. In: **Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.195-225p.

ONG, W. J. **Oralidade e Cultura Escrita**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1998.

PAPPIANI, A. Sabenças indígenas. Disponível em: <www.bocadoceu.com.br/eventos/encontro-sabencas-indigenas, 2014>. Acesso em: 15 out. 2015.

RIBEIRO, D. **Maíra**. 19 ed.- São Paulo: Global, 2014.

SILVA, C. S. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. In: **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas: Voz e Interculturalidade. Porto Alegre- UFGRGS, vol. 09, n. 01, jan/jun 2013. 13p. Disponível em: <www.seer.ufgrs.br/NauLiteraria>. Acesso 10 out. 2015.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 4

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

INTERCULTURALIDADE NO LETRAMENTO ACADÊMICO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Thamires Oliveira de Souza¹³
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB)
Lucília Santos da França Lopes¹⁴
(Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC)

RESUMO: Este trabalho apresenta um relato de experiência no ensino da Língua Portuguesa escrita para aprendizes surdos de cinco cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico no Núcleo de Ações Inclusivas para pessoa com Deficiência/NAIPD, no *Campus* de Jequié, propõe entre diversas ações, o trabalho com a Língua Portuguesa como segunda língua, de acordo com legislação em vigor. Uma proposta que pressupõe um modelo bilíngue, no qual haja uma mediação que aconteça em situações concretas de escrita e leitura que façam sentido na interlocução dos surdos com o mundo. A questão que norteia este relato perpassa pela busca de uma proposta de letramento acadêmico e desenvolvimento do domínio da língua escrita, numa perspectiva intercultural. O estudo se apoia em autoras como Edleise Mendes e Maria José Coracini, que tratam o ensino de línguas propondo que se levem em conta o respeito à cultura do outro.
Palavras-chave: Bilíngue. Interculturalidade. Letramento acadêmico. Surdos

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca apresentar o trabalho do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita desenvolvido com cinco surdos graduandos das Licenciaturas de Letras, Pedagogia, Educação Física, Matemática e Biologia no ensino superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, este trabalho é desenvolvido no Núcleo de Ações Inclusão para pessoa com Deficiência – NAIPD, *campus* de Jequié.

¹³ Graduada em Letras pela UNEB e Especialista em Libras pela AVM Faculdade Integrada, Brasília- DF, professora de Língua Portuguesa segunda Língua para Surdos UESB/NAIPD – Jequié/Ba.

¹⁴ Graduada em Filosofia e Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Norte do Paraná. Mestranda em Língua Portuguesa pela UESB, professora de Libras pelo Departamento de Letras e Artes da UESC-Ilhéus/ Ba.

O desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico com o ensino de Língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos inicia-se neste espaço, no ano de 2013, com a contratação de uma professora especializada para desenvolver o acompanhamento a um aluno surdo recém-aprovado no vestibular, bem como outro discente que já cursava a licenciatura em matemática. Enquanto o percurso do trabalho do NAIPD foi se estabelecendo, três outros alunos foram aprovados no concurso vestibular neste *campus*, desafiando a demanda do trabalho com a segunda língua (português escrito) com estes novos alunos. Destaca-se que entre os aprovados no concurso vestibular, um discente com surdez profunda, tem história de surdez pós-lingual (ensurdeceu aos 7 (sete) anos de idade), preservando fala oral e com perspectiva da escrita já bem consolidada. Sendo assim, este não frequenta aos atendimentos em segunda língua necessitando de serviço de interpretação das aulas para Língua Brasileira de Sinais, língua que também faz uso.

Portanto, este relato de experiência tem como objetivo apresentarmos, de modo comentado, as atividades que desenvolvemos desde ano de 2013, até o presente momento, que caminho percorremos com o ensino de Língua portuguesa escrita para surdos e as metodologias utilizadas para o letramento acadêmico na segunda língua, numa perspectiva intercultural, voltadas ao respeito às diferenças nas práticas pedagógicas usadas no atendimento de estudantes surdos no nível superior.

Para compreendermos a trajetória do processo histórico educacional das pessoas surdas, faz-se necessário abordarmos sobre os acontecimentos que consideramos primordiais ao longo do tempo.

HISTÓRICO DOS SURDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Com base nos estudos de Goldfeld (2002), a história da educação de Surdos no Brasil teve início com a fundação do Instituto de Surdos-Mudos, sendo hoje o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês Hernest Hewet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação

de surdos. A priori, a educação dos surdos era na modalidade linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais. A leitura labial estava voltada para os indivíduos que apresentassem habilidade para desenvolver a linguagem oral.

A partir do século XVIII, muitas escolas começaram a se interessar pelos estudos na comunicação dos surdos promovendo com isto um grande avanço. Com a contribuição desses estudos pesquisadores intensificaram estudos sobre a surdez, crescendo assim o número de escolas para surdos em todo o mundo.

Para compreensão dos avanços ocorridos nessa trajetória histórica é necessário abordarmos os modelos educacionais, pelos quais os surdos passaram. Goldfeld (2002) os apresenta com as seguintes filosofias: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

No primeiro modelo, “o surdo tem como a língua o português e não pode utilizar os recursos de gestos, nem de sinais, pois iria inferiorizar o poder da língua oral no processo de alfabetizar” (GOÉS, 1999, p. 40). Com base em estudos realizados (SALLES et.al, 2004) foi constatado que os surdos em sua grande maioria eram submetidos ao processo de oralização, não falavam bem, não faziam leitura labial, e também não realizavam com naturalidade a interação verbal.

A Comunicação total consiste no uso de duas modalidades da língua de forma simultânea tanto a língua de sinais, como a oral para a realização de comunicação. Vale ressaltar que no bilinguismo isso não ocorre (visto que no bilinguismo as duas línguas são utilizadas de forma complementar) e que, além disso, não é obrigatória a participação de um adulto surdo na educação de outros indivíduos surdos (aspecto que no bilinguismo é um requisito, pois é considerado fundamental no processo de aprendizagem e formação identitária).

Segundo Machado (2004, p. 52), Góes recapitula as abordagens, da seguinte forma:

A oralista e a bilíngüe, nelas incluídas as decorrentes, como as versões de comunicação total, que se vinculam à primeira – sintetizam as duas ideologias que subjazem à educação de surdos: a primeira, sob diferentes formas, privilegia apenas uma língua (a majoritária), em contraste com a segunda, que estabelece um espaço

efetivo também à língua de sinais. Adicionalmente, constata-se no bilingüismo um propósito de vincular o trabalho educacional a uma preocupação com a experiência cultural do surdo.

Como vimos na modalidade bilíngue existe uma maior preocupação com surdo, visto que esta viabiliza o surdo conviver como surdo. Para que isso aconteça de maneira plena, este educando deve aprender na sua língua de identidade cultural de acordo com sua condição biológica, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais – Libras (DORZIAT, 2009), numa proposta bilíngue. O ensino de português escrito deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras.

De acordo com Santos (2004 p. 59),

[...] aprender o português deve significar para nossos alunos desenvolver competências para *ser* e *agir* em sua própria língua, de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação. **No caso de ser em contexto de língua estrangeira, essas competências também devem incluir a capacidade de abrir-se para o outro, para o que é diferente, contribuindo para fazer do “estranho”, estrangeiro, algo familiar, próximo** (GRIFOS NOSSOS).

Essa é a realidade vivenciada pelos surdos ao utilizar a sua língua materna é ao desenvolver as competências para ser e agir em sua língua, visto que, “Ser Surdo é saber que pode falar com as mãos bem como aprender a utilizar uma língua oral-visual”, pois é dessa maneira que os surdos poderão conviver com pessoas que, em um universo de barulhos, depara-se com pessoas que podem perceber o mundo, de maneira diferente, ou seja, pela visão e isso faz com que elas sejam diferentes e não necessariamente deficientes de acordo com a pesquisadora Tanya Felipe (2007). Portanto, para o ensino da língua portuguesa ao sujeito surdo, faz-se necessário compreender a dimensão das e nas línguas, para promover a interação e o respeito às diferenças culturais.

As escolas inclusivas têm, portanto, por objetivo desenvolver a igualdade e promover “oportunidades da completa participação de todos; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, familiares e voluntários” (DORZIAT, 2009, p. 66).

Assim, no que se refere, ao sistema de ensino, fica preconizado de acordo com, a LDB de (9394/96), que seja realizado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). No que tange ao ensino de língua portuguesa, na Seção IV, Art. 36. O currículo do ensino médio observará “[...] a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (IDEM, 1996).

No que diz respeito à comunicação, com base na legislação pertinente foi decretado a Lei nº 10.436, no ano de dois mil e dois (2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que as instituições viabilizem a difusão da língua, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A aquisição da Libras como língua prioritária possibilita a estruturação do pensamento e da cognição e fluente interação social à criança surda e também maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade. Acredito que a Libras é uma porta para o mundo dos surdos e para os ouvintes, pois a pessoa surda necessita de intérpretes, família, amigos e professores que os entendam (STRÖBEL, 2009, p. 8).

Nessa perspectiva estudar a Libras é fundamental para quem atua diretamente com o surdo, mesmo que a aprendizagem demande tempo e dedicação. Deixar de aprender pode “torna-se indícios de risco de não vislumbrar processos significativos das pessoas surdas, porque, em maior ou menor grau, continuarão a persistir os problemas de comunicação decorrente de uma linguagem limitada” (DORZIAT, 2009, p.52).

Na esteira das determinações legais, tivemos a promulgação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de dois mil e onze (2011) que versa sobre o atendimento educacional determinando que o aluno da rede pública de ensino regular poderá ser encaminhado aos “sistemas públicos de ensino ou a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competentes, sem prejuízo do disposto” (BRASIL, 2011).

Neste breve estudo histórico desvela-se os processos marcantes que permeiam a educação dos surdos em nos país. Para Soares (2009, p.11),

“Torna-se cada vez mais comum e latente o movimento em prol do direito de “todos” à educação. Aos poucos pessoas excluídas desde os primórdios da civilização passam a constituir os lugares e posições antes vedadas a sua participação”. Com base em Santos (2014) é pertinente, ainda o diálogo entre culturas, pressuposto fundamental da interculturalidade, que consiste na aproximação entre as variantes dessa língua, de modo a não tomar a diferença como deficiência.

O ENSINO DE LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: EXPERIÊNCIAS VISUAIS

Ao trabalharmos o ensino de Língua Portuguesa escrita numa perspectiva intercultural com estudantes surdos no nível superior, público alvo do presente relato, é necessário abordarmos todo o processo historicamente construído compreendendo que:

[...] a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve. Para isso, uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo (SANTOS, 2004, p. 109).

Diante do fator histórico da aprendizagem dos surdos nas línguas de sinais com a necessidade do conhecimento escrito das línguas orais, e toda necessidade social que as pessoas surdas se tornem bilíngue, podemos traçar estratégias de ensino e aprendizagem pensando numa perspectiva intercultural repensando a importância do papel do professor nesse processo. De acordo com Fernandes (2003), é necessário promover estratégias que permitam o letramento e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua e, paralelamente, introduzir a língua portuguesa em modalidade escrita, considerando-se as possíveis lacunas intervenientes nesse processo, decorrente da apropriação de um sistema de escrita que envolve a representação de uma língua oral. Desconhecida pela grande maioria das pessoas surdas (FERNANDES, 2003, p.115).

Com base em Santos (2004, p.172), o papel de ensinar e aprender uma língua se torna um trabalho de mão dupla, tendo em vista que:

[...] aprendemos quando ensinamos e ensinamos quando aprendemos. Ensinar e aprender, desse modo, são instâncias de um processo maior, o qual tem lugar quando interagimos entre pessoas com o objetivo de adquirir competências linguísticas-comunicativa numa nova língua-cultura (SANTOS, 2004, p.172).

Com esta perspectiva de trabalho com a segunda língua dos surdos que as atividades são orientadas no NAIPD/JQ, onde os atendimentos aos graduandos surdos perpassam pelo encontro e troca, pois ao tempo que trabalhamos a língua portuguesa como L2 também aprendemos sobre uma cultura visual que envolve a LIBRAS, e é por meio dessa interação de língua e cultura que é estabelecido o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar que os trabalhos desenvolvidos no NAIPD/JQ, estão de acordo com o que é proposto por Antunes (2012), pois a visão do ensino de língua para surdos numa perspectiva intercultural exige que criemos possibilidades, tais como:

- ✓ Promover reflexão da comunidade acadêmica sobre o que é ser surdo com objetivo de reconhecer o outro;
- ✓ Proporcionar espaços para o aprendizado da LIBRAS e entendimento da cultura surda para alunos surdos e ouvintes, além de toda comunidade;
- ✓ Propor aulas de Língua Portuguesa, como foco de segunda língua, análise linguística, atividades de metalinguagem.
- ✓ Refletir sobre o papel da interpretação de uma língua para outra e do intérprete, os limites e contradições dessa estratégia na inclusão de surdos;
- ✓ Desenvolver espaços de formação e informação para os professores sobre as implicações da LIBRAS e da cultura surda na constituição da identidade dos surdos (ANTUNES, 2012).

Nessa perspectiva, os estudos postulados por Coracini (1999, p. 106), possibilitam compreender o ensino de línguas, “como uma forma de criar condições para que ocorra interação nos diferentes níveis, possibilitando, a todo o momento, o confronto de conceitos já adquiridos com novas situações linguísticas e culturais”. Para tanto, a ideia do que seja ensinar ou aprender uma língua é fomentada por uma ideologia, que guiará a seleção de materiais e a condução de todo processo do ensinar-aprender.

CONCLUSÃO

Diante do desafio de disseminar o conhecimento sobre a Língua de Sinais, e o ensino de Língua Portuguesa para surdos pesquisadores destas áreas de estudo, no Brasil (QUADROS; KARNOPP, 2006; GESSER, 2012; FELIPE, 2001), colaboram com diversos aportes teóricos e metodológicos sobre os processos de aprendizagem, as características linguísticas e a gramática contrastiva Libras verso Língua Portuguesa. O objetivo dessas pesquisas é difundir conhecimento científico da área, bem como contribuir com a superação da ideia de que a língua de sinais dos surdos não é uma língua.

A ausência de políticas linguísticas para essa população, no Brasil, não proporciona oportunidade aos surdos de conviver num contexto intercultural, desde a infância, nas duas línguas, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais/Libras (CAVALCANTI, 1999).

Sendo assim, esse grupo social apresenta prejuízos provocados por falta de uma língua comum de mediação no processo educacional inclusivo. Em consequência, a maioria dos adultos surdos, que tiveram toda a vida escolar em uma instituição educacional sem a mediação do mundo e dos conteúdos escolares, por meio de uma língua que fosse comum a estes e a seus professores, aprenderam a sobreviver ao sistema copiando os modelos de escrita, sem se apropriar culturalmente do domínio da segunda língua em suas trajetórias.

Por conseguinte a compreensão do conceito de língua, nas relações de saberes e poderes na sociedade, associada à ideia de cura, defendida por filosofias advindas do discurso médico que interpretam a surdez como doença (SKLIAR, 2005), corrobora com as dificuldades que educadores enfrentam na compreensão de que a Libras é uma língua que permitirá ao surdo desenvolvimento cognitivo compatível com qualquer falante de qualquer língua oral, de acordo com pesquisas de Quadros (1997).

A proposta educacional em vigor no Brasil defende a participação dos surdos e da Libras em todas as atividades educacionais, mas não assegura filosófica e metodologicamente uma proposta de trabalho com as duas línguas,

dificultando a elaboração de um trabalho linguístico que assegure uma situação bilíngue adequada a formação destes cidadãos.

Neste desafio, o trabalho desenvolvido no NAIPD/JQ da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pretende dialogar com a comunidade de surdos que ingressa na universidade e aqueles que pleiteiam este ingresso. Além de buscar um aporte teórico que desvele que a relação de ensino de uma segunda língua perpassa por uma proposta na qual a interculturalidade característica desta situação linguística necessita contribuir com a aprendizagem da língua do outro e com a constituição do outro na língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana Luísa. **Perspectiva Intercultural e a Educação Inclusiva de Surdos**. XVII EDIPE – Encontro Nacional de Didática – UNICAMPI, Campus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de maio de 1996. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**. Secretaria de Educação Especial. de 17 de novembro de 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CAVALCANTE, Marilda de Couto. **Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil**. Delta, vol. 15. São Paulo, 1999, p. 385-417.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

DORZIAT, Ana. **O outro na educação**: pensando a surdez como base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto**: curso básico livro do estudante cursista. Brasília, MEC, SEESP, 2001.

FELIPE, Tanya A. **Curso Básico**: Libras em contexto. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora: WalPrint, 2007.

FERNANDES, Sueli Fátima de. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contribuições e mistérios. 2003. Tese de Doutorado – UFPR, Curitiba, 2003.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a Surdez**: ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GÓES, M.C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus editora, 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=bM_MhU5SUWsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 11 abril. 2016.

MACHADO, Paulo. Integração /Inclusão escola regular: um olhar do egresso surdo. *In*: MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Art Med. 2006.

QUADROS, Ronice (Org.). **Estudos surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/pesquisas-em-estudos-surdos/>>. Acesso em: 20 maio. 2016.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima (et al). **Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos. Caminhos para a Prática Pedagógica**. MEC, SEESP: Brasília, 2004.

SANTOS, Edileise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2004.

SANTOS, Mariana Fernandes dos. **INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: uma análise do Projeto Pedagógico Institucional – PPI do IFBA**. _ Ano 4, Nº 5, Agosto/2013-Março/2014, pp. 78-100.

SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Porto Alegre. 2005.

SOARES, Marcia Torres Neri. IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares “Diferença das Políticas de Currículo”. *In*: **Educação inclusiva, diferença e deficiências: caminhos para a ressignificação de políticas e práticas curriculares**. João Pessoa, 2009.

STROBEL. Karin Lilian. Karin Strobel: entrevista. [Maio de 2009]. São Paulo: **Direcional Educador**, 2009. Entrevista concedida a Luzia Oliva.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 6

ENSINO DE LÍNGUAS

O DESAFIO DO ENSINO PLURAL E LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)¹⁵

Bruno de Azevedo Santana Guimarães¹⁶

Julia Maria da Silva Oliveira¹⁷

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – Ilhéus

Resumo: O ensino e aprendizagem da língua portuguesa é um desafio presente nas classes da Educação Jovens e Adultos (EJA). O objetivo deste estudo foi investigar e analisar no “chão da escola” a efetividade das políticas públicas educacionais na Educação Básica e, além disso, observar nesta realidade, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, uma vez que é o objeto central da área de Letras. Para isso, empregamos a abordagem qualitativa e, como instrumentos para coleta dos dados, usamos um roteiro para observação, entrevista semi-estruturada e o diário de campo. Dos resultados obtidos, observamos que para os/as estudantes o processo de aquisição da leitura e escrita é importante para a participação efetiva no seio da sociedade letrada, bem como a realização de um sonho. A professora que leciona a disciplina Língua Portuguesa constrói e coloca em prática diversas estratégias metodológicas que possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de competências linguísticas e superação das dificuldades de aprendizagem da língua materna. Consideramos que se faz necessário atenção acurada para as especificidades do público da Educação para Jovens e Adultos, pela qual perpassa cotidianamente as histórias de vida de pessoas que tiveram negado o acesso e a permanência na escola na idade adequada, bem como o direito à educação de qualidade.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Educação. EJA. Análise Linguística

¹⁵ Trabalho apresentado na Sessão de Comunicação, evento componente da 8ª edição do SEPEXLE – Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

¹⁶ Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Unime (2009). Especialista em Metodologia do Ensino de Português e Literatura pela Uniasselvi. Graduando do 3º semestre da Licenciatura em Letras- Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

¹⁷ Doutora em Educação pela Université de Montreal (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1994). Professora Titular no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz.

1. INTRODUÇÃO

A educação para pessoas jovens e adultas sempre foi negligenciada pelo governo brasileiro. A negação do direito à educação remonta ao período colonial e se estende até às primeiras décadas do século XX, quando há uma mobilização popular e de educadores que visavam garantir o direito a educação de jovens e adultos no país. Após muita luta as reivindicações se tornaram conquistas, assim, a Educação para Jovens e Adultos (EJA) passa a configurar como direito assegurado e garantido a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu Artigo 207, inciso I e, ratificado na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Nesta perspectiva de estudo do direito à educação, nosso trabalho nasce, isto é, como uma atividade acadêmica da disciplina Políticas Públicas e Legislação do Ensino, no curso de Licenciatura em Letras. O objetivo da referida atividade investigar e analisar no “chão da escola” a efetividade das políticas públicas educacionais na Educação Básica e, além disso, observar nesta realidade, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, uma vez que é o objeto central da área de Letras.

Desta forma, por ter nos permitido o acesso, realizamos nossa investigação na Escola Municipal Professora Leolina Nazareth Andrade, localizada no município de Itajuípe-Bahia.

2. A Escola Municipal Professora Leolina Nazareth Andrade: breve descrição

A Escola Municipal Professora Leolina Nazareth Andrade, está situada na Rua Diógenes Vinhaes, s/n, Centro, município de Itajuípe. A unidade foi inaugurada em 18 de agosto de 1962, e recebeu o nome Leolina Nazareth Andrade em homenagem a primeira professora estadual do município. Nesta época, a Escola era mantida pelo governo do Estado, que disponibilizava

recursos para sua manutenção, merenda escolar, material didático e proventos dos professores. Hoje, a Escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Itajuípe, após o decreto 7.254 de 20/03/1998, que firmou o Convênio de Ação e Parceria Educacional Estado – Município.

A Escola Municipal Professora Leolina Nazareth Andrade oferta o Ensino Fundamental no turno diurno e, no noturno, há uma turma com 23 (vinte e três) jovens, adultos e idosos na Educação para Jovens e Adultos. A comunidade atendida na sua maioria é proveniente do bairro Beira Rio, no qual observamos a ausência de saneamento básico, bem como grande parte das habitações é construída com tábuas. Muitos pais dos estudantes da escola estão desempregados, alguns são trabalhadores rurais ou vivem de pequenos serviços -“biscateiros”; a maioria das mães, quase sempre solteira, trabalha como empregada doméstica, diarista. Notamos, ainda, que muitas crianças vivem com os avós, que assumem a responsabilidade sobre elas.

3. Breve histórico da Educação para Jovens e Adultos no Brasil

As discussões sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, “[...] a rigor, datam já do início da colonização portuguesa, pois a atividade catequética dos jesuítas orientava-se, sobretudo para os adolescentes e adultos [...]” (BEISIEGEL, 1974, p. 74). Assim, a principal função da educação pelos jesuítas era a conversão dos indígenas para fé católica, de forma restritiva e coercitiva (Galvão; Soares, 2010).

Nesta época, a educação, não incluía mulheres, que deveriam apenas aprender os deveres domésticos, tampouco negros, destinados à produção agrícola, nem pobres. Após a expulsão dos jesuítas do país, em 1759, o primeiro-ministro do Reino de Portugal, Marquês de Pombal, implementou um novo sistema de educação chamado Aulas Régias. Nesta perspectiva, a educação sai das mãos dos jesuítas e passa a ser responsabilidade do Estado. No entanto, somente através da primeira constituição brasileira, e ainda assim, implícita, que a educação de jovens e adultos foi tratada de forma legal, mas, sem atuação efetiva.

Já no Império, por meio do Ato Adicional de 1834, o qual faz importantes modificações na Constituição Federal de 1824, estabelece-se que a responsabilidade da educação seria das províncias. Desta forma, há neste momento a descentralização da educação, uma vez que as políticas educativas eram delegadas pelas províncias e não pelo governo geral. Neste sentido, Jorge Werthein (2004), em matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, informa que a Câmara dos Deputados “[...] digerindo mal o liberalismo da época, delegou às províncias essa responsabilidade, isentando o poder central de uma missão que lhe seria própria, deixando a educação primária à sua própria sorte”.

Conforme informa Haddad; Di Pierro (2000)

[...] ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. Desta forma, as preocupações liberais expressas na legislação desse período acabaram por não se consubstanciar, condicionadas que estavam pela estrutura social vigente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Na Primeira República, por volta de 1920, houve uma grande mobilização popular pela ampliação do número de escolas além da reivindicação da melhoria do ensino (idem, 2000), como consequência, vários Estados começaram a envidar esforços na área educacional.

A Constituição Federal de 1934, de duração rápida, é a primeira a incluir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, inclusive para os adultos, dentre os interesses da União. Posteriormente, a Constituição de 1937, determina como prioridade o ensino pré-vocacional e profissional como dever do Estado. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, criado em 13 de janeiro de 1937, inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, o qual promoveu uma nova configuração ao Ministério da Educação, instituiu em 1942 o Fundo Nacional de Ensino Primário, por meio do Decreto nº19.513, “[...] com o objetivo de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fosse empregado na educação de adolescentes e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52).

Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1945, todo este movimento em torno da

educação supletiva amplia-se, tendo como influência significativa a crescente ação internacional, que estimulava a realização de programas em nível nacional de educação de adultos analfabetos.

Em 1947, institui-se o Serviço de Educação de Adultos – SEA, “[...] uma espécie de serviço especial do Ministério da Educação que tinha como objetivo coordenar e orientar os trabalhos dos planos anuais de supletivo para adolescentes e adultos”. (SILVA, *et al.* 2012, p. 27). A partir da criação desse órgão houve uma elaboração extensa de material didático distribuído às unidades de ensino, dando início a mobilização da sociedade em favor da educação de jovens e adultos, assim como a cooperação dos governos estaduais e municipais e a iniciativa privada. Desse movimento, originou-se em 1947 a Campanha de Educação de Adultos, que se estendeu até 1954, mas, gradativamente, a Campanha foi cooptada pela rotina administrativa.

Em 1958, o II Congresso Nacional de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, discute e reconhece que a metodologia de ensino para jovens e adultos deveria ser reformulada, uma vez que esta reproduzia as concepções, estratégias metodológicas da educação infantil. Neste Congresso, emergiram novas ideias pedagógicas acerca da educação destinada aos jovens e adultos, as quais deveriam considerar as características e especificidades deste público. Esta nova concepção, estava alicerçada nas ideias e ideais de Paulo Freire para educação de jovens e adultos.

Além destas ações descritas, outros Programas na década de 1960 podem ser destacados, por sua importância: o Movimento Educação de Base, organizado em 1961 pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, que se espalharam pelo país entre 1962 e início de 1964; a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, criada pela prefeitura de Natal; o Movimento de Cultura Popular de Recife; e, por fim em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a presença de Paulo Freire. Em 1964, o golpe militar faz desaparecer os movimentos populares, pois neste momento a organização política das massas era percebida como uma ameaça aos grupos de direita.

Desde então, vários programas e projetos foram implantados, tais como: o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação Mobral (1967-1985), a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar (1986-1990); Programa de Alfabetização Solidária – PAS (1997- até hoje), a partir de 2002 foi denominado AlfaSol e se constitui como Organização Não Governamental - ONG e; o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 e, ainda em vigor.

4. Apresentação discussão dos dados

Para a coleta dos dados empregamos um roteiro de observação, elaborado pela Prof^a Julia Maria da Silva Oliveira, que ministra a disciplina Políticas Públicas e Legislação do Ensino no curso de Licenciatura em Letras. Extrapolamos o conteúdo que constava no referido roteiro e, fomos “descobrimos”, interagindo com a comunidade escolar da Escola Municipal Professora Leolina Nazareth Andrade. Ao adentrarmos a escola e contactarmos não tão somente os/as estudantes da EJA, mas suas vivências, seus sonhos, dificuldades, histórias destas pessoas, que apresentamos a seguir.

4.1 Vivenciando a Educação de Jovens e Adultos (EJA): dificuldades e avanços...

O discurso da docente que trabalha com jovens, adultos e idosos na classe da EJA, na Escola Municipal Professora Leolina Nazareth Andrade se entrelaça com o dos estudantes ao falarem sobre a dificuldade da permanência na escola, a tentativa em conciliar trabalho, escola e família, as exigências sociais do mundo adulto, dentre outros aspectos.

Nesse contexto, a professora relata que:

O professor que trabalha com a EJA deve ser muito compreensivo com seus alunos, pois eles trabalham o dia todo, chegam cansados, com problemas em casa, alguns com problemas alcoólicos ou com drogas, por isso temos que balancear a exigência das atividades e trazer sempre coisas novas, como música e outros recursos pedagógicos a fim de estimular o aprendizado dos alunos.

Esses aspectos trazidos pela professora, dizem respeito às especificidades do público que compõe a EJA. Desta forma, quando se propõe a:

[...] trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola. (SILVA, 2010, p. 66).

A fim de responder as demandas inerentes a um público jovem e adulto, a professora consegue contornar determinadas situações as quais poderiam conduzir à evasão. Por exemplo,

Já tivemos casos de mães com recém-nascidos que pensaram em desistir por conta dos bebês. Mas a direção da escola e eu, providenciamos um cantinho na sala dos professores para acomodar as crianças. Enquanto as crianças dormiam, as mães assistiam às aulas mais tranquilas (relato da docente).

Na trajetória da tentativa da escolarização ouvimos D. Maria (46 anos), que nos relata suas dificuldades no decurso da vida:

Minha família sempre foi muito pobre e eu tive que trabalhar na casa de família muito cedo. Depois engravidei e tive três filhos. Nunca pude frequentar a escola como as meninas da minha idade, e hoje, tenho essa oportunidade.

Nos depoimentos de alguns alunos fica claro a vontade de aprender a ler e escrever, que está ligada diretamente à possibilidade de se adquirir dignidade cidadã. Vejamos alguns relatos:

Voltei a estudar porque quero ser alguém na vida. Ter uma profissão digna (relato Manoel, 31 anos).

Meu sonho era poder assinar meu nome. Toda vez que eu ia ao banco e eu tinha que colocar meu dedo no papel ficava com vergonha (relato Maria da Glória, de 50 anos).

Hoje eu assino meu nome e já estou lendo melhor. Não tive oportunidade de estudar porque trabalhava na roça, mas hoje estou aprendendo muito e estou muito feliz. (relato Glorinha)

Necessário se faz salientar que o público que integra a EJA em sua maioria, vive, desde a tenra idade, à margem sociedade, uma vez que “[...] em sua maioria, trabalhadores, pobres, negros,

subempregados. Noutros termos, trata-se de pessoas que vivem/viveram à margem de direitos básicos constitucionalmente estabelecidos (ARROYO, 2004, p. 229, *apud* SILVA; et al, 2012, p. 54).

Entretanto, a despeito das dificuldades postas pela escola, pela ausência de políticas públicas efetivas e eficazes por parte do Estado-nação, pela sociedade no sentido amplo, as pessoas jovens, adultas e idosas reconhecem que a educação escolar é o melhor caminho para a obtenção de um melhor emprego, de uma profissão, de ascensão social. A educação configura ainda como grande estratégia para transformação de vidas. Isto fica registrado no relato de Cosme, 40 anos:

Sou trabalhador rural e administro uma fazenda próxima. Meu sonho é fazer agronomia, pois adoro o trabalho na terra e quero me especializar nisso.

Meu sonho é trabalhar na CAERC¹⁸ e eu vou alcançar esse objetivo (relato de Alex, 35 anos).

5. O ensino da língua portuguesa na EJA: desafios

Podemos verificar que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no país está caracterizado por uma norma padrão, o quê, acaba por restringir a aprendizagem da língua ao estudo de gramática. Ao se falar sobre ‘norma padrão’, Faraco (2002) define que:

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar mudanças. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão (FARACO, 2002, p. 40).

Desta forma, podemos entender que toda linguagem que não se adéqua à essa norma será considerada uma variedade linguística. O discurso coloquial, as expressões regionais, o “internetês” (linguagem da Internet), são exemplos de variações comuns na língua, que exercem funções importantes no processo sociolinguístico do indivíduo.

¹⁸ Companhia de Ações Especiais da Região Cacaueira – CAERC/Ilhéus – Bahia.

Preocupados com o modelo “engessado” do ensino da língua portuguesa, centrado na gramática, bem como com a evasão escolar, a professora de Língua Portuguesa da Escola Leolina Nazareth, elaborou estratégias que pudessem permitir aos estudantes participarem ativamente no processo de aquisição de determinados conteúdos. Assim, para ensinar, por exemplo, o modo imperativo do verbo utilizou receitas culinárias trazidas pelos próprios alunos. O objetivo, não é tão somente a aquisição deste conhecimento linguístico e sua aplicação nas sentenças como (“coloque”, “mexa”, “leve”, dentre outros), é envolver os alunos no seu processo de aprendizagem do conteúdo proposto. Em outros momentos, os estudantes foram convidados a escreverem cartas para colegas ou parentes; a assistiram um filme em sala de aula a fim de construírem uma resenha; a contarem “causos” a fim de compreenderem o gênero conto; a levarem para sala de aula reportagens de revistas e jornais para discutirem sobre assuntos que lhes chamaram atenção, com o objetivo de confrontar diferentes visões acerca de uma temática específica e, assim, possibilitar à pessoa desenvolver a capacidade de reflexão, seu senso crítico, enfim, diversas estratégias metodológicas empregadas com a intenção de desenvolver de forma lúdica às competências da escrita dos estudantes.

Estas estratégias, observados em sala de aula, são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vejamos:

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de

trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;

- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (PCN, 1998, p. 28)

Desta forma, a professora possibilita aos estudantes conhecer diversas estruturas dos diferentes gêneros textuais e a desenvolver empatia com o ensino de Língua Portuguesa, a qual extrapola o ensino de gramática ao trabalhar o seu aspecto funcional. Nesse sentido da funcionalidade da língua, Kennedy e Martellota (2003) afirmam que:

O chamado polo funcionalista caracteriza-se pela concepção da língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (KENNEDY; MARTELOTTA, 2003, p. 20).

Este polo está caracterizado por informar que a funcionalidade linguística no processo comunicativo é predominante. Por isso, o papel estrutural da língua passa a configurar como coadjuvante no ato de comunicação.

Possenti (1996) enfatiza que o processo no ensino da língua deve priorizar condições de uso efetivo. Desta forma, tudo o que se aprendeu em sala de aula pode ser apropriado pelo sujeito e integrado a seu modo de falar. Ao mesmo tempo, Freire (1987), defende uma educação coerente com a educação libertadora e dialógica entre o sujeito (aluno) e o objeto (educação).

6. Língua e enunciação

A língua é um dos elementos identitário de qualquer nação, uma vez que tem a capacidade de unificar o indivíduo através da comunicação e, por meio dela, podemos conhecer seus aspectos culturais, sociais, comportamentais, dentre outros. De caráter multifacetado, a língua obedece às normas de coesão

estruturais e funcionais que, para alguns, se apresenta de forma rígida e imutável. Entretanto, para o teórico alemão Mikhail Bakhtin (1997)

Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua (BAKHTIN, 1997, p.90).

Neste caso, segundo o teórico supracitado, a língua não apresenta uma forma estanque, mas sim, um caráter evolutivo e ininterrupto. O que, de um ponto de vista objetivo, exclui o caráter sincrônico da língua e adota-se um viés diacrônico, que vai englobar o estudo e a evolução da língua ocorrida através do tempo.

Para Bakhtin (1997) as palavras soltas e aleatórias não exercem o sentido real de comunicação. É preciso que o indivíduo entenda o enunciado e assimile não só a linguagem que é veiculada, como também a ideologia presente no contexto. Para tanto, o referido teórico afirma que

Na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1997, p.95)

Assim, o receptor pode compreender não só a mensagem emitida através do locutor, como também entender quais foram os sentidos e ideologias oriundas da linguagem utilizada. A todo momento utilizamos a comunicação por meio de enunciados e, portanto, estamos sujeitos a compreender ou não, toda informação que é nos passada, seja ela informal, através das relações informais e linguagens coloquiais, ou formal, através do ensino/aprendizagem na escola, por exemplo.

7. A religião e a EJA

Os aspectos sociais e religiosos são fatores importantes nos processos educativos porque fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes. Observamos que alguns/mas estudantes desejam aprender a ler com o intuito de ler a Bíblia. Assim, considerando que os/as estudantes apresentam

preferências diversificadas em relação à religião que professam, então, o corpo docente da Escola Leolina promove palestras com líderes de cada instituição religiosa, com o objetivo que todos possam conhecer a religião do outro. Nessa perspectiva, Silva et al (2012) nota que

[...] muitos educadores/as acabam não percebendo que a religiosidade, além de fazer parte da realidade de muitos brasileiros, é um eixo organizador importante das camadas populares. Sendo o código cultural que o povo domina, a religião popular é, em parte, responsável tanto pelo modo de ser e de pensar quanto por crenças e por esperanças de uma parte significativa das pessoas. Daí a necessidade de se estudar a questão da religiosidade no contexto escolar (SILVA et al, 2012, p. 81).

Portanto, todos os aspectos culturais e sociais são importantes no processo de ensino/aprendizagem e, por isso, cada possibilidade de aprendizagem deve ser aproveitada como estímulo à educação.

8. Tecendo algumas considerações...

Analisamos que a crítica que os linguistas fazem ao ensino de língua portuguesa no país é válida, pois a língua apresenta variantes muito mais extensas que somente a gramática. O ensino estruturalista é importante para que o indivíduo possa compreender às diversas variedades linguísticas que compõem o processo comunicativo existente. Contudo, é necessário estimular o conhecimento dessas variações através do texto e, assim, aumentar a produção textual e conceitual de seus indivíduos.

O professor de língua portuguesa exerce um papel fundamental nesse contexto, porque é ele que pode estimular este processo de aprendizagem em sala de aula. Instigar os alunos a identificarem e produzirem diferentes variedades textuais fará com que o discente amplie o horizonte de aprendizagem e, conseqüentemente, seu horizonte cognitivo e intelectual.

Portanto, o presente trabalho, tendo como objeto de estudo, a EJA, que nos permitiu participar da vivência na Escola Municipal Professora Leolina Nazareth Andrade, nos permitiu compreender que os métodos de ensino, para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, devem ser diferenciados.

Isto porque, a realidade do “chão da escola” requer considerar as especificidades, particularidades deste público específico, que já trazem para a escola diversas aprendizagens, longos períodos de ausência da escola e, sobretudo a crença que a educação poderá lhes permitir mudar a vida.

Sabemos que a educação no país passa por um processo de capitalização, de transformação da sua função precípua que é a formação humana, a emancipação do homem, da mulher em objeto de consumo no mercado neoliberal, portanto na formação de consumidores. Neste contexto, a Educação de pessoas Jovens e Adultas, direito negado através do tempo, continua a margem, uma vez que a ênfase das políticas públicas educacionais se desloca para o ensino profissionalizante, técnico, como forma de responder as demandas do capital. Assim, em contrapartida resta a crença destas pessoas, que é preciso aprender a ler e a escrever, pois permite “ser gente”, “ser alguém na vida”, como nos foi relatado.

Referências

BEISIEGEL C. R. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

FNDE, Legis. **LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00011947&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=NI>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

FNDE, Legis. **RESOLUÇÃO Nº 34, DE 09 DE AGOSTO DE 2005**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000034&seq_ato=000&vlr_ano=2005&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 25 de agosto de 2015.

FNDE, Legis. **PORTARIA Nº 430, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2008**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000430&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago., 2000.

INEP, Institucional. **História do Inep**. Disponível em: <
<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em 25 de agosto de 2015

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil). KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariangela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003.

SILVA, A. et al. **Educação de Jovens e adultos**. Ilhéus, Ba, Editus, 2012.

STRELHOW T. B. Breve História sobre s Educação se Jovens s Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

WIRTHEIN, J. **Educação como prioridade nacional**. Publicada no jornal O Estado de São Paulo em 10/11/04.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 7

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA *CERCANÍA JOVEN*

Yasmin Evellin dos Santos Barbosa¹⁹
(Universidade Estadual de Santa Cruz)

Resumo: O presente artigo apresenta os dados parciais da pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela ICB/UESC, que tem como objetivo analisar como são desenvolvidas as propostas de atividades de compreensão e produção oral no livro didático *Cercanía joven* (2013) de 1º ano, material aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisa é de caráter documental e tem como objeto as propostas de atividades de compreensão e produção oral da unidade 1 do referido livro. Esta pesquisa visa contribuir com o ensino de línguas, no que se refere à abordagem da oralidade em sala de aula.

Palavras-chave: Livro didático. Língua Estrangeira. Compreensão oral. Produção oral.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas tem passado por diferentes abordagens no decorrer do último século, deixando de focar apenas o conhecimento e domínio da língua como sistema para dar ênfase ao processo de aprendizagem, evidenciando o aluno e refletindo sobre a finalidade da aprendizagem, o que se espera do aprendiz e o que ele espera desse processo. O ensino de Língua Estrangeira (LE), no Brasil, assume uma posição importante na formação do indivíduo, fornecendo conhecimentos relevantes que possibilitam sua inserção no mundo globalizado.

Desde os anos 1970, se vem discutindo sobre a importância da competência comunicativa no ensino de línguas, para o uso do sistema em função do contexto social, embora seja uma competência secundarizada em sala de aula. Segundo Pretto (2011), o termo competência comunicativa foi

¹⁹ Trabalho desenvolvido na Iniciação Científica sob orientação do Prof. Me. Juan Facundo Sarmiento e financiado pela ICB/UESC.

evidenciado em 1971 por Dell Hymes em seus estudos sobre a aquisição de língua materna.

Para o desenvolvimento dessa competência, essencial para o avanço no uso da LE, é preciso que o professor, como mediador, utilize estratégias que proporcionem aos alunos o melhor desempenho da compreensão, de maneira a superar as dificuldades e construir sentido.

Para isso, os professores contam com instrumentos que são facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, que são as ferramentas de trabalho do professor e são muito importantes para o estudo da língua. Embora o conceito de material didático não se restrinja ao livro didático, esse se constitui, tradicionalmente, como o principal recurso utilizado em sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, existe uma tentativa de adequá-lo, de maneira que contemple competências e habilidades.

Estes instrumentos devem ser selecionados cuidadosamente, de maneira que atendam às necessidades dos alunos e estejam de acordo com os objetivos do professor e das leis e documentos que orientam a educação brasileira. Dentro dessas exigências, é preciso considerar em que medida esse material contempla as atividades de compreensão e produção oral, habilidades importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa no processo de aquisição de uma segunda língua, e que tem recebido menos atenção em relação à supremacia da escrita. Essa é uma das características mais facilmente perceptíveis nos materiais selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Centrar-se na análise das atividades de produção oral no livro didático torna-se imprescindível para reivindicar o lugar da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, já que é um dos componentes curriculares de LE, previsto nos PCN (2000), OCEM (2006) e PNLD (2015; 2017). Nesses documentos, dentre os critérios de comunicação oral, estão: a inclusão de linguagem característica da oralidade e o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, além de oportunizar atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas.

Diante disso, o objetivo dessa pesquisa é analisar se o livro didático, um dos aprovados pelo PNLD 2015, atende às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais, exigidos para um efetivo processo de ensino-

aprendizagem. Assim, buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: como são desenvolvidas as propostas das atividades de compreensão e produção oral no livro didático *Cercanía joven* (2013) de 1º ano?

A pesquisa é de caráter documental e segue as ações de leitura referente aos estudos da abordagem comunicativa e a orientações dos documentos para a habilidade oral, seleção das atividades de compreensão e produção oral, inicialmente, da unidade 1 do livro didático *Cercanía joven*, de 1º ano e a descrição e análise dessas atividades.

1. O ENSINO DE LÍNGUAS E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O ensino de LE é imprescindível para o progresso do aluno, pois permite o acesso à informação e a diferentes formas de conhecimento e cultura, por ser um veículo de comunicação. Além disso, a Língua Estrangeira contribui com uma função inclusiva ao tornar o aluno capaz de expressar-se e compreender suas vivências, contribuindo para o desenvolvimento da sua cidadania.

Sobre a importância da LE na formação do indivíduo, os PCN ressaltam:

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 25)

As disciplinas de LE estão previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como disciplina obrigatória desde a quinta série do ensino fundamental, com o objetivo de propiciar seu conhecimento e uso como instrumento que possibilita o acesso a informações e a outras culturas, sendo um veículo essencial na comunicação entre os homens. Isso implica na possibilidade de construção de outras formas de conhecimento e maneiras de agir na própria realidade, levando em conta a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica.

Na educação básica, o ensino de LE deve assumir o papel de formar cidadãos com autonomia intelectual, capazes de pensar o mundo de maneira distinta e estejam preparados para viver em uma sociedade complexa,

inclusive que conquistem novas aprendizagens fora da escola. Sobre o caráter do ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26)

É necessário compreender que o aprendizado de LE é fundamental no mundo atual, globalizado e poliglota, pois está presente no cotidiano e faz parte das exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, existe a necessidade de comunicação adequada e contextualizada, de maneira que o ensino vá além do sistema formal da língua, adotando uma abordagem comunicativa, na qual o aluno, além de ler e escrever, tem a oportunidade para ouvir e falar a língua estrangeira.

O domínio de uma língua se cumpre quando o aluno é capaz de comunicar-se nas diversas situações reais da vida cotidiana.

As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. (ANTUNES, 2009, p. 35)

Segundo os PCN (2000), o principal objetivo do ensino de LE no Ensino Médio é que o aluno adquira domínio das competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica para que, assim, possua domínio da competência comunicativa. Saber comunicar-se é mais do que compreender e produzir enunciados corretos quanto às regras gramaticais, é saber quando falar, onde, de que, com quem e como, ou seja, saber adequar a um contexto.

A compreensão, uma das habilidades presentes no ato comunicativo, pode ser definida como:

Compreender é construir sentido, não formas linguísticas. Compreender bem depende de conhecimentos variados entre os quais, o conhecimento das formas linguísticas que não estão sozinhas. (GREMMO e HOLEC *apud* TANGI; GARCIA, 2009, p. 1856)

A competência gramatical está relacionada ao domínio das regras linguísticas para expressar o sentido literal dos enunciados, enquanto a competência sociolinguística está ligada ao uso das regras socioculturais para expressar e compreender de maneira adequada, nos contextos sociolinguísticos. A competência discursiva diz respeito à combinação de formas gramaticais e significados para comunicar os diversos tipos de texto, já a competência estratégica compreende os conhecimentos e habilidades de estratégias, verbais e não verbais, para resolver os problemas na comunicação.

A competência comunicativa põe foco no sujeito, o qual utiliza a língua como instrumento para a comunicação. Dentro dessa competência existem habilidades de compreensão e produção a serem desenvolvidas, dentre elas, a compreensão e a produção oral, as quais são elementos essenciais para o desenvolvimento da comunicação oral. “Entender-se a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional, deve ser a grande meta da aprendizagem de língua estrangeira.” (BRASIL, 2000, p. 11)

Pinilla Gómez (2004) diz que é necessário desenvolver as estratégias de comunicação no uso da língua meta do estudante com o objetivo de tornar a interação mais eficiente, além de reparar e compensar as dificuldades que possam surgir no ato comunicativo. As estratégias sugeridas por ela são: pedido de ajuda ao interlocutor (informações/confirmações), recursos não verbais (gestos, mímicas), criações léxicas (baseadas na língua materna e/ou língua meta), recurso à língua materna (empréstimos de códigos) e paráfrases (aproximações ou descrições).

O discurso oral carrega características de quem o emite e a compreensão oral depende do contexto e de conhecimentos prévios do ouvinte, esses fatores podem facilitar ou dificultar a compreensão oral. Por isso, o aluno deve ser exposto a diferentes pronúncias e prosódias, levando-o a conhecer e compreender a diversidade linguística e cultural da língua meta.

No desenvolvimento da compreensão oral, o aluno se expõe à amostra de língua e busca decodificar os signos linguísticos e, baseando-se no contexto, realiza um processo de inferência. Assim consegue se apropriar da língua e construir a competência comunicativa.

Segundo Gil-Toresano (2004, p. 901), “Un aspecto vital de ser un oyente eficaz, es decir, *buen entendedor*, implica ir más allá del texto, usar los indicios y pistas a su alcance para recuperar el significado intencional del hablante”.

A abordagem comunicativa deve oportunizar o uso e desenvolvimento da habilidade de produção oral, de forma que possibilite a interação efetiva na LE, segundo as necessidades dos estudantes.

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa o que se necesita de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa (Instituto Cervantes *apud* Pinilla Gómez, 2008, p. 440)

O princípio geral da competência comunicativa é levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Ao integrar-se às demais competências, estabelece a função da LE num mundo globalizado e justifica a aprendizagem desta, tornando-a significativa. “A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo”. (BRASIL, 2000, p. 18)

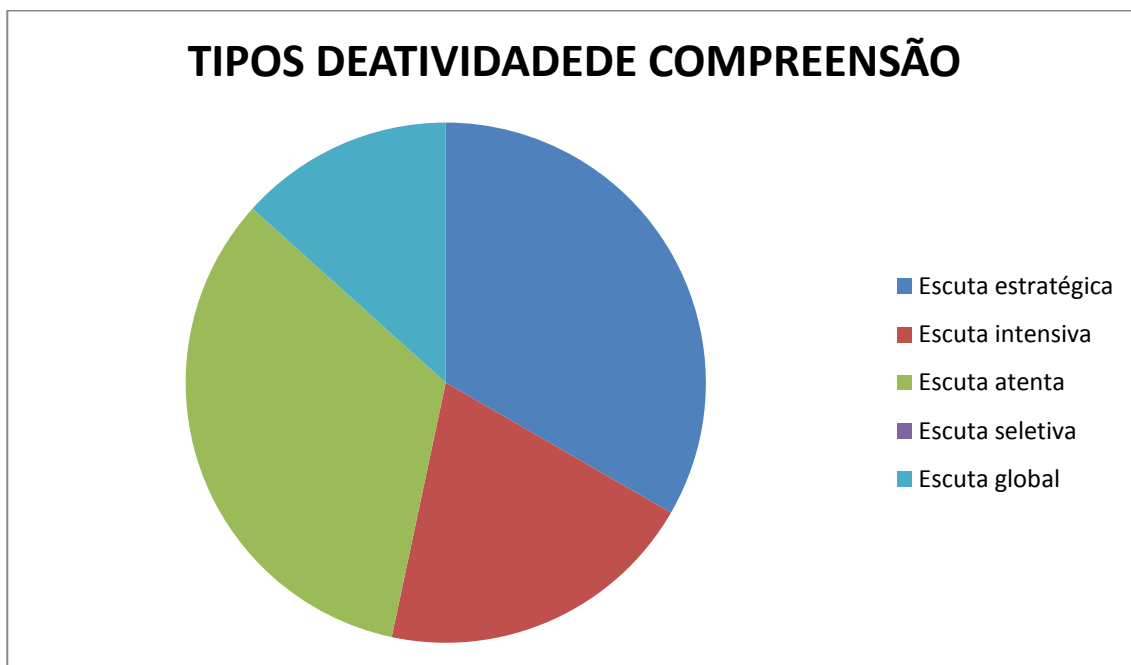
Tendo em vista a importância da LE na formação do cidadão e da importância das habilidades de compreensão e produção oral nesse processo, a análise está centrada na constituição e adequação das propostas de atividades de compreensão e produção oral, no que se refere às orientações segundo a abordagem comunicativa.

2. ANÁLISE

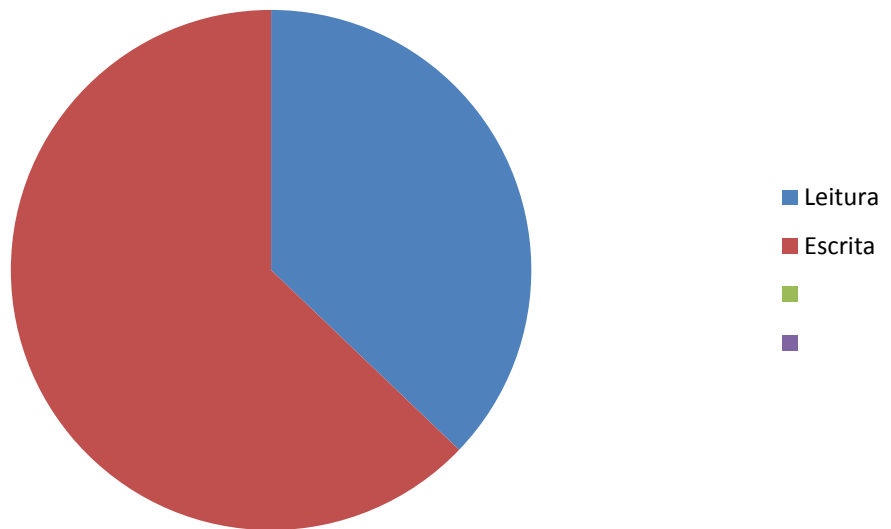
O livro didático *Cercanía Joven*, de 1º ano, é dividido em 3 unidades, cada uma com dois capítulos. Cada capítulo é dividido em sessões para duas habilidades, seguindo a ordem: cap. 1- escuta e escrita; cap. 2- leitura e fala; cap. 3- leitura e escrita; cap. 4- escuta e fala; cap. 5- leitura e escrita; cap. 6- escuta e fala.

A análise se restringe apenas às propostas de atividades de compreensão e produção oral, as quais podem ser encontradas, também, em sessões de leitura ou escrita. Até o momento, analisamos apenas a unidade 1,

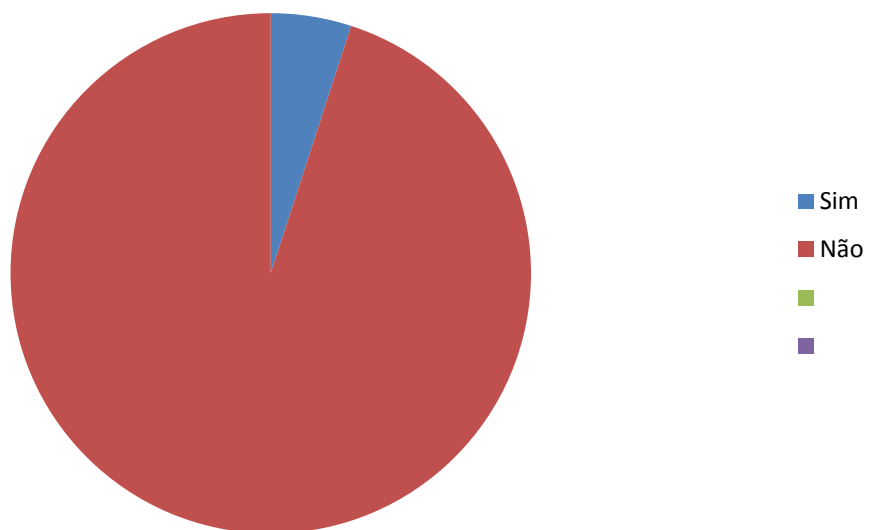
que compreende os capítulos 1 e 2. Seguem os gráficos com os dados analisados.



HABILIDADES INTEGRADAS



EXISTE INTERAÇÃO COM PARES?



3. CONSIDERAÇÕES

Ao analisar a unidade 1 do livro *Cercanía Joven* de 1º ano, verificamos que as atividades de compreensão oral estão de acordo com as orientações do PNLD e às propostas de Gil-Toresano, no que diz respeito ao uso de

estratégias de escuta e divisão de tarefas em pré-escuta, escuta e pós-escuta. No entanto, as estratégias utilizadas não variam muito, apresentando, majoritariamente, estratégias de escuta estratégica ou atenta.

Amparados na proposta de Gil-Toresano (2004) que sugere vários tipos de atividades de escuta estratégica, percebemos que ainda que seja a estratégia mais utilizada ela não varia muito, priorizando o uso de inferência e formulação de hipóteses sobre o tema. Não há registro, por exemplo, de atividade de escuta com pausa que oportuniza ao aluno o que segundo Gil-Toresano é a coisa mais escassa: tempo para assimilar e relacionar o que ouve e formar uma representação.

Embora seja um livro aprovado pelo PNLD, o ensino da oralidade ainda é insuficiente, visto que as atividades de expressão oral apresentam poucas oportunidades de interação, apenas duas, e essas são controladas. Ou seja, não há atividades comunicativas, além disso, não há registros de incentivo do uso de estratégias comunicativas, como as sugeridas por Pinilla Gómez, pedido de ajuda ao interlocutor, recursos não verbais, criações léxicas, recurso à língua materna e paráfrases.

A atividade de interação tem lugar reservado no final da sessão de fala, no tópico denominado “Rueda viva: comunicándose”. No entanto, na sessão de leitura foram encontradas uma atividade de expressão e uma de compreensão oral, o que caracteriza a integração de habilidades. As situações de comunicação são adequadas ao tema da unidade e do capítulo em que estão inseridas e as atividades de expressão variam entre os contextos formal e informal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua e cidadania: repercussões para o ensino**. In:_____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. p. 33-45.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Conhecimentos Línguas Estrangeiras. Brasília: Ministério de Educação e Cultura/Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 87-122. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso: 12 de fevereiro de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Parte II- Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000, p. 11-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luíza Santana; BARCIA, Pedro Luis; FERNANDES, Sandra (Ed.); JOÃO, Cleber Ferreira de (Ed.). **Cercanía joven:** espanhol, 1º ano: ensino médio. 1 ed. – São Paulo: Editora SM, 2013.

GIL-TORESANO BERGES, Manuela. La comprensión auditiva. In: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores:** enseñar español com segunda lengua (L2)/ lengua extranjera LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 899-915.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. La expresión oral. In: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores:** enseñar español com segunda lengua (L2)/ lengua extranjera LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 879-897.

_____. **Las estrategias de comunicación.** Universidad Rey Juan Carlos, 2008.

PRETTO, Juliana R. **Competência comunicativa:** importância e impacto no ensino de línguas estrangeiras. P@rtes. São Paulo, 2010. <Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/competenciacomunicativa.asp>> Acesso em: 19 de fevereiro de 2016.

TANGI , Michele Mitsuy; GARCIA, Teresinha Preis. As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: **CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS.** 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1850-1857. <Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/075.pdf> Acesso: 27 de janeiro de 2016

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 11

REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS E LITERÁRIAS

NOTAS SOBRE UMA LEITURA ALEGÓRICA DE "OS SAPATINHOS VERMELHOS", DE CAIO FERNANDO ABREU: APROXIMAÇÕES E DISTENSÕES NOS ITINERÁRIOS DE UMA PAIXÃO²⁰

Ramon de Santana Borges de Amorim²¹ (Universidade do Estado da Bahia)

RESUMO

O trabalho ora apresentado busca fazer uma leitura alegórica do conto “Os Sapatinhos Vermelhos”, do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu. Buscando aproximações e distensões, procura-se relacionar a narrativa à história da paixão de Cristo – contida na Bíblia Sagrada, assim como à fábula homônima de Hans Christian Andersen. As concepções sobre alegoria (discutidas por Walter Benjamin, Flávio Kothe e Jeanne Marie Gagnebin) e paixão (livremente baseado em ideias da filosofia Kantiana) se articulam para formar pontos de intersecção nos três textos. A concepção de paixão abarca também a narrativa da *Via Crucis* de Jesus Cristo, texto da bíblia que remete aos seus últimos dias de vida, contida nos livros de João e Mateus. As protagonistas de Caio Fernando Abreu e Hans Christian Andersen – Adelina/Gilda e Karen, respectivamente – também passam por uma *Via Crucis*, assim como a do Messias. O caminho até o “Calvário”, das personagens dessas duas narrativas se dá porque elas ousam desafiar os padrões de comportamento estabelecidos e “usar” os sapatinhos vermelhos, por isso elas sofrem “na pele” o castigo pela transgressão.

Palavras-chave: Alegória. Paixão. Os Sapatinhos Vermelhos. Caio Fernando Abreu.

²⁰ O artigo/ensaio ora apresentado é fruto do trabalho final da disciplina Literatura Brasileira e Identidade Cultural, ministrada pelo professor Carlos Augusto Magalhães no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia.

²¹ Aluno do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB.

Sei agora, a duras penas,
porque os santos levitam.
Sem o corpo a alma de um homem não goza.
Por isto Cristo sofreu no corpo a sua paixão (...).
Adélia Prado – A terceira via

A partir das possibilidades de diálogo entre três textos de tempo e espaços diversos, esse trabalho busca discutir os conceitos de alegoria e suas inúmeras possibilidades de leitura e aplicação. Para isso, escolheu-se a produção de um ensaio (ou próximo ao que seria um) com vistas a tratar o assunto de forma mais livre, buscando assim a construção de possíveis interpretações que não se esgotam nas linhas dessa discussão preliminar.

Entre os textos que serão discutidos, o principal é a releitura da fábula "Os sapatinhos vermelhos", de [Hans Christian Andersen](#) ou, como prefere Marcelo Secron Bessa (2002, p. 122), "versão hard-core da história de Andersen", o conto "Os sapatinhos vermelhos", de Caio Fernando Abreu, que faz parte da coletânea *Os dragões não conhecem o paraíso* lançado originalmente em 1988. No conto de Abreu os sapatos representam a transformação da protagonista Adelina em uma mulher luxuriosa, que vaga pela noite em busca de prazer sexual.

Na fábula de Andersen a protagonista, Karen, tem os pés decepados para poder se livrar dos sapatos vermelhos de baile que a fazem dançar sem parar durante dia e noite, em todos os lugares. O calçado representa materialmente a liberdade da personagem feminina, que ao ir à missa usando os sapatos, causa repercussão entre os moradores do vilarejo em que mora.

Ambas as personagens expõem sua verdadeira persona quando calçam os sapatinhos, e ambas estão ligadas ao conceito cristão de pecado. Karen peca por orgulho, enquanto Adelina peca por luxúria; ambos considerados pecados capitais pela igreja e ambos representados pela cor vermelha. (TORRES, 2009, p. 02)

O foco de interpretação deste trabalho parte da construção de interpretações alegóricas no conto do autor gaúcho, sem perder de vista se tratar, esse conto, de uma releitura, guardando com a versão original relação direta, que aqui não se pode deixar de discutir. Será observada a aproximação do conto "Os sapatinhos vermelhos" com trechos das passagens bíblicas da

paixão de Cristo, buscando com isso estabelecer relações possíveis entre a narrativa de Caio Fernando Abreu e o texto da bíblia que remete aos últimos dias de vida de Jesus Cristo. Serão utilizados em parte conceitos de alegoria discutidos por Walter Benjamin e retomados e repensados por Jeanne Marie Gagnebin e Flávio R. Kothe. Sem ser possível maior aprofundamento, serão abordados os aspectos mais superficiais do conceito de alegoria.

Por alegoria, pode-se compreender uma representação tal que transmite um outro significado em adição ao significado literal do texto. Literalmente, seu significado é "dizer o outro". Se no símbolo a compreensão além de direta, é imediata, na alegoria é necessário esforço intelectual para que ela seja devidamente compreendida. Para Flávio R. Kothe (1986, p. 07), sobre ela "é preciso avançar (...), partindo, porém, da certeza de que nesse terreno não há tanta certeza quanto se pretende".

As dificuldades de interpretação alegórica se intensificam nesse ponto, na falta de certeza. A alegoria nunca está "dada", ela necessita ser construída a partir de contextos, dados históricos (historicidade), significados, significantes etc.. A leitura do texto alegórico não pode ser literal, pois a literalidade não é seu sentido verdadeiro, deve-se empreender em uma outra leitura que busque "sob as palavras do discurso seu verdadeiro pensamento" (GAGNEBIN, 2007, p. 32)

Walter Benjamin estabelece, entre outras coisas, que a alegoria é "objeto de uma construção". Construção essa que tem a sua "origem" não no autor, mas no leitor. Portanto, a interpretação da alegoria é um ato de construção em que as referências para tal não se encontram diretamente no texto, mas em quem o lê. Confirmando essa premissa e buscando desdobrá-la para melhor explicar, Flávio R. Kothe chama a atenção para a importância do leitor na construção alegórica.

A alegoria é a própria ontologia da obra literária. À medida que o leitor lê a si mesmo através do texto, ele não lê propriamente o texto do autor nem o autor do texto, mas apenas o autor que ele mesmo se torna por meio do texto do autor. (KOTHE, 1986, p. 66)

A palavra "paixão" pode assumir diversas significações, nesse trabalho são consideradas duas acepções. Na primeira, toma-se a significação religiosa, que designa paixão como o martírio de Jesus Cristo. Paixão corresponderia ao

último ciclo da vida de Jesus Cristo, nele estariam todos os episódios que se seguem da Última Ceia à sua morte na cruz. A segunda acepção é trazida pelo Dicionário Online de Português e remete ao campo da filosofia kantiana, que apresenta como significado de paixão, "amor, ódio ou desejo demonstrado de maneira extrema". O termo seria então a renúncia à liberdade e ao domínio de si, encontrando prazer e satisfação no servilismo pelo objeto de desejo. Pelo caráter duplo do significado do termo, apesar de a paixão que se refere ao Cristo convencionalmente ser grafada em inicial maiúscula, neste trabalho a forma será sempre grafada em inicial minúscula, marcando assim a dupla interpretação do termo, visto que é somente no duplo, no outro, que a leitura alegórica se faz possível.

Dividido em três partes, o conto "Os sapatinhos vermelhos", de Caio Fernando Abreu, narra a história de Adelina/Gilda nos três principais dias da Semana Santa (quinta-feira, sexta-feira e sábado). Na primeira parte do conto, a protagonista desiludida pelo término do relacionamento que mantinha com um homem casado, lança-se num ritual de preparação para uma possível aventura na véspera da Sexta-feira Santa. Na segunda parte, acontecem o encontro da protagonista (agora não mais Adelina, mas Gilda) com três desconhecidos em um bar e "os rituais necessários até chegar no ponto". Na terceira parte do conto acontece a interação sexual entre Gilda e os três desconhecidos que ela encontra no bar. Estas interações são também como rituais, além disso acontecem os desdobramentos do comportamento da protagonista.

Assim como a condenação de Cristo, a condenação de Adelina/Gilda se dá por ela ir de encontro a padrões sociais estabelecidos na época. Porém, Jesus é condenado pelas suas "virtudes", enquanto a protagonista do conto de Abreu, pelos seus "pecados". O Cristo causou, nos sacerdotes e fariseus, medo. Eles acreditavam que a fama de milagreiro do messias traria toda sorte de dificuldades para manter a sociedade como estava: "Se o deixarmos assim, todos crerão nele; depois, virão os romanos e tomarão não só o nosso lugar, mas a própria nação" (João, 11: 48).

A condenação de Adelina/Gilda é problemática. É a um só tempo a tentativa de desconstrução da ideia de "grupo de risco" (presente no início da

epidemia de AIDS e geralmente relacionado a homens homossexuais) e punição por um comportamento "desviante". A construção da expiação da personagem serve a esses dois propósitos e a AIDS aparece como pena, como preço a ser pago, pelo comportamento da personagem. Assim como no caso de Jesus, quem pune Adelina/Gilda é o povo. Não uma massa inespecífica presente no momento dos fatos (como registra o episódio conhecido como *Ecce Homo*, "eis o homem" – que é marcado pelo fato de o povo, açulado pelos sacerdotes, bradar para que Jesus seja crucificado) mas uma construção discursiva que atravessa gerações: o machismo. É na esfera do discurso que a protagonista da narrativa de Abreu é punida, por ousar fugir ao que se espera que ela seja, por não se submeter mais à vontade do amante, por sair da posição de objeto e ocupar momentaneamente a posição de sujeito de sua própria vida, ela paga.

Se o Messias já sabia do seu destino, "Sabendo, pois, Jesus todas as coisas que sobre ele haviam de vir, adiantou-se e perguntou-lhes: A quem buscais?" (João, 18: 4); Adelina/Gilda desafiava o destino imaginando o que poderia acontecer: "não beba, não cante, não fale nome feio, não use vermelho, o diabo está solto, leva sua alma para o inferno" (ABREU, 2010, p. 82). Aparece aqui uma alegoria por excelência, o Diabo. Sua principal representação dá conta de ser ele um anjo rebelde (Satanás, Lúcifer) que tentou tomar o trono de Deus e por isso foi expulso do céu e passou a habitar o precipício, o inferno. Há o entendimento também dele ser uma apropriação que a Igreja fez da entidade da mitologia grega, Pã, que é descrito com orelhas, chifres e pernas de bode. A construção alegórica do Diabo foi feita primeiramente pela cultura cristã. Precisando transformar o conceito de mal, tão abstrato, ressignificou-se uma entidade mitológica, personificando-a, tornando-a mais concreta para o entendimento das pessoas. Para a cultura cristã, o diabo representa não somente a maldade, mais a desobediência a Deus, porém em uma leitura alegórica segunda pode-se dizer que ele representa a vitalidade, o instinto, a sexualidade, a aproximação do homem com sua natureza animal e em uma leitura alegórica terceira, o Diabo representa o medo do comando da Igreja Católica perder o domínio sobre o povo, de as forças vitais, instintivas, sexuais serem acessadas sem a culpa, que remete ao pecado e ao inferno compulsoriamente.

Para alcançar a redenção, o momento em que se encontra plena (esse momento na narrativa de Caio Fernando Abreu é quando a protagonista satisfaz seus impulsos sexuais) Adelina/Gilda se lança num ritual de preparação, "só mesmo quando estava pronta dos pés à cabeça e desligara o toca-discos, porque eles exigiam silêncio – foi que sentou outra vez na penteadeira para calçar os sapatinhos vermelhos" (ABREU, 2010, p. 86). Jesus, para cumprir o seu destino de redentor da humanidade, também se lança num ritual:

Enquanto comiam, tomou Jesus um pão, e, abençoando-o, o partiu, e o deu aos seus discípulos, dizendo: Tomai, comei; isto é o meu corpo. A seguir tomou um cálice e, tendo dado graças, o deu aos discípulos, dizendo: Bebei dele todos; porque isto é o meu sangue, o sangue da nova aliança, derramado em favor de muitos, para remissão dos pecados. E digo-vos que, desta hora em diante, não beberei deste fruto da videira, até aquele dia que hei de beber, novo, convosco no reino de meu Pai. (Mateus, 26: 26,30)

A performance, visto que todo ritual é performance, marca para o Cristo o início do processo que culminará com sua entrada na vida eterna; para Adelina/Gilda, o ritual marca a transformação da primeira na segunda, portanto a morte de uma para que a outra assuma seu lugar. A morte de Jesus representa a redenção da humanidade através do sangue santificado; a morte de Adelina representa a possibilidade de redenção de Gilda pelo sexo. No texto de Andersen a morte também representa redenção. Karen morre (ter os pés decepados por um carrasco não foi suficiente para o sentido moralizante da fábula) para se redimir dos próprios pecados e alcançar o reino do céu.

A redenção se dá com a expiação da culpa, isto é, pagando na carne os pecados, "condenou Deus, na carne, o pecado" (Romanos, 8:3). Por isso a crucificação e o flagelo, pois era preciso expurgar os pecados marcando a carne: "Pilatos tomou a Jesus e mandou açoitá-lo. Os soldados, tendo tecido uma coroa de espinhos, puseram-lha na cabeça e vestiram-no com um manto de púrpura. Chegavam-se a ele e dizia: Salve, rei dos Judeus! E davam-lhe bofetadas" (João, 19: 01,03).

A carne de Adelina/Gilda também é marcada: "Nas carnes dos tornozelos inchados, as pulseiras tinham deixado lanhos fundos. Havia ferimentos espalhados sobre os dedos" (ABREU, 2010, p. 94). Karen é outra que não escapa de sofrer na própria carne para pagar seus pecados: "Os

sapatos a levaram por sobre espinheiros e tocos de árvores, que a deixaram coberta de sangue. (...) o carrasco cortou-lhe os pés calçados com os sapatos vermelhos".

O Sábado de Aleluia representa para a cultura cristã o dia em que é constatada a morte de Jesus, assim como o dia que ele é retirado da cruz e sepultado. Marca, pois, o descanso do seu corpo e o afastamento do principal objeto de sua paixão, a cruz.

Então, os judeus, para que no sábado não ficassem os corpos na cruz, (...) rogaram a Pilatos que se lhes quebrassem as pernas, e fossem tirados. Os soldados foram e quebraram as pernas ao primeiro e ao outro que com ele tinham sido crucificados; chegando-se, porém, a Jesus, como vissem que já estava morto, não lhe quebraram as pernas. Mas um dos soldados lhe abriu o lado com uma lança (...). (João, 19: 31,34)

Para Adelina/Gilda o Sábado Santo também irá representar seu afastamento do objeto de paixão, os sapatinhos vermelhos: "Acordou no Sábado de Aleluia, manhã cedo (...). Só então ela sentou para tirar os sapatos" (ABREU, 2010, p. 94). Retirar os sapatos, depois da satisfação sexual, representa para a personagem retornar ao estágio de Adelina, significa a dispersão de Gilda. Os sapatinhos vermelhos serão então guardados para a próxima aventura.

A fábula, como narrativa de conteúdo moralizante, não se afasta da narrativa bíblica nesse aspecto. A narrativa moderna e "hardcore" de Caio Fernando Abreu, como interpretada, apesar de em um primeiro momento tentar fugir a essa lógica, acaba sucumbindo, no seu final punitivo. Tentou-se, neste trabalho, fazer possíveis leituras alegóricas dos textos de Abreu em relação com o texto bíblico do Novo Testamento. As narrativas escolhidas mostraram-se profícuas para a interpretação alegórica e, possivelmente, poderiam render mais diante de outras leituras.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Os Dragões Não Conhecem o Paraíso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BESSA, Marcelo Secron. **Os Perigosos**: autobiografia & AIDS. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Alegoria, Morte, Modernidade. In: _____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOTHE. Flávio R.. **A Alegoria**. São Paulo: Ática, 1986.

PAIXÃO. In: **DICIONÁRIO Online de Português**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/paixao/>>. Acesso em: 16 out. 2015.

TORRES, Rodolfo Luiz Brito. *Os sapatinhos vermelhos: da moral de Christian Andersen ao fetichismo de Caio Fernando Abreu*. In: XVII Semana de Humanidades, Natal, 2009. **Anais...** Natal, UFRN, 2006. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT31/31.4.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 12

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS E DIÁLOGOS COM AS ARTES

POEMA NA ENCRUZILHADA: IMAGEM DA RUA E SÍNTESE DOS CONFLITOS HUMANOS

Autora: Vanessa Caroline Silva Santos²² (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

Orientador: Anísio Assis Filho²³ (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

RESUMO: Este estudo aborda o objeto poético de Nelson Maca, no *Poema na encruzilhada*, presente no livro **Gramática da Ira** (2015). Trata-se, inicialmente, de uma leitura expositiva e analítica das imagens de cidade, trabalhadas a partir do conceito de imagem de Octávio Paz (1996) e das concepções de cidade presentes em Raquel Rolnik (1995) e Sandra J. Pesavento (1999). Ainda, apoiados na concepção de contemporâneo suscitado por Giorgio Agamben (2009), analisa-se os diálogos entre os conceitos acima referidos à poética de Maca e aos princípios de dinamicidade, comunicação e religiosidade presentes em Exu, enquanto entidade que tudo principia. Na tessitura das representações, o poeta cria imagens que se configuram como cifras da condição humana; o poema não representa o real, mas o apresenta. Assim, a cidade e, por conseguinte, a rua apresentam-se para o/a poeta em sua multiplicidade e dinamicidade, regida e protegida por Exu. No *Poema na encruzilhada*, a cidade, as ruas, o texto e suas imagens principiam interpretações e caminhos possíveis. São estes os aspectos que este estudo faz, preliminarmente, mas que também aponta para outros e melhores aprofundamentos sobre a poesia de Nelson Maca, a literatura baiana na contemporaneidade sobre a cidade, Exu, suas imagens e representações.

Palavras-chave: Poetas Baianos. Imagem. Cidade. Contemporâneo. Religiosidade e Exu.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“(…) é espreitando – como diria Foucault -, como numa caçada ou investigação policial, buscando a melhor forma de entender a regra do **jogo**

²² Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Jequié.

²³ Professor auxiliar, lotado no DCHL – Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB *Campus* de Jequié.

[grifo meu] histórico, onde menos se espera é que talvez apareça aquilo que não é possuído pela história.” (SOARES, 2008, p. 10). Para “iniciar os trabalhos”, a poesia de Nelson Maca²⁴ vem como bússola a apontar o caminho que leva a Exu, o princípio, a dinamicidade, a comunicação. No entanto, o próprio objeto do trabalho aqui em construção é por demais complicado de encontrar produções sobre esta entidade. Basta um clique no *Google* ao selecionar a palavra-chave de pesquisa “exu” para perceber que as limitações na apresentação e representação midiáticas dessa entidade estão, para dizer o mínimo, equivocadas, e são contraproducentes de discursos²⁵ preconceituosos e confusos. Afinal de contas, se falam mal, se interpretam mal é por que mal leem e mal veem a figura de Exu. O mal, inclusive, é para a liturgia católica (entre outros segmentos de base judaica-cristã) sinônimo de Exu; que, por conseguinte tornou-se sinônimo do diabo cristão, como disse certa vez Pai Rose do Ilê Axé Omiloiá²⁶, incorporado na entidade Cigana, a mim: “*Os povo pinta Exu como a pior coisa do mundo (...) Exu faz o bem; Exu é que nem menino malino... Os povo aperta a mente dele, ele vai lá e faz*”.

Alertamos desde o início da tessitura deste texto que aqui se faz uma leitura dialética do orixá Exu, calcado em bases materiais históricas, para assim falar da linguagem e imagem da rua, da poesia, do flaneur e das qualidades de Exu, pois como postula Karl Marx, a partir do materialismo histórico dialético²⁷, *todas as coisas nas sociedades podem ser explicadas a partir do desenvolvimento dos diversos modos de produção e da modificação da própria sociedade*. Um outro alerta é para a interpretação dos seguimentos acadêmicos progressistas que têm pesquisas e estudos deste cunho como “pós-modernas” – da forma mais pejorativa que o termo vá remeter. Parte da literatura, isto é, as produções literárias poéticas ou teóricas, tidas como pós-modernas são balizadas dentro de um enfoque maior que o cunhado por grupos acadêmicos norte-americanos em sua origem. Por pós-modernidade

²⁴ Escritor soteropolitano, professor de Literatura Brasileira da UCSal – Universidade Católica de Salvador.

²⁵ Com base na Análise de Discurso de linha francesa (AD), o discurso é um processo que questiona suas condições de produção que podem ser restritas ou amplas (BRANDÃO, 1990).

²⁶ Pai de Santo da casa citada que situa-se no bairro do Inocoop, Jequezinho, e está no exercício da função a mais de vinte anos, na cidade de Jequié-Bahia.

²⁷ Método de leitura da realidade desenvolvido por Karl Marx a partir dos antigos filósofos gregos pré-socráticos.

entendem-se “formas de cultura contemporânea” e por pós-modernismo entende-se que se fala de “um período histórico específico” (EAGLETON, 1996, p. 7).

Tratar da figura de Exu de forma dialética²⁸ é usar uma lente entre dois mundos (separados por imposições históricas no que tange às produções acadêmicas) que antes não trabalhavam juntos: o mundo dos brancos e o mundo dos pretos. A estratégia política presente no trabalho implícita no conteúdo, na abordagem e explícita à medida que a situo já nas considerações iniciais é não perder de vista um traço importante dos conflitos humanos: a luta de classes. Esse traço, na maioria das vezes, é deixado de lado, marginalizado (se é que podemos falar de luta de classes enquanto algo marginal, visto que ela é o motor da história) com a justificativa pouco plausível de que a luta de classes é um conceito cunhado por autores ocidentais, brancos-europeus, e que para superar a opressão dos homens pelos homens e das mulheres pelos homens há um crivo mais central que é a raça. Soares (2008) não está equivocado em desvelar Exu como o “não possuído pela história”. A História Oficial de que trata as escolas raramente falou em cultura afro-brasileira, em orixá; e, da mesma forma, não falou que a produção do Brasil enquanto nação foi uma imagem construída em cima de um Mito Fundador (CHAUÍ, 2012), partindo das Literaturas e se disseminando por outras fontes de conhecimento. Essa mesma História Oficial rasura o elemento negro entre mulheres e homens enquanto mão-de-obra produtora de mais-valia, violentamente explorados e assassinados em regimes de trabalho escravo. Importa aqui ressaltar os pesos e as medidas de que a história não lança mão para se orientar. Em *Linguagem Escravizada – língua, história, poder e luta de classes* (Expressão Popular, 2012) os autores, Florence Carboni e Mário Maestri destacam que

A língua é palco privilegiado da luta de classes, expressão e registro dos valores e sentimentos contraditórios de exploradores e explorados. As nações imperialistas lutam para impor suas línguas e, por meio delas, seus valores às nações dominadas, assim como as classes dominantes esforçam-se para que os dominados submetam-se plenamente a uma ditadura linguística, que facilita e consolida a ditadura social e econômica. (p. 12)

²⁸ Dialético diz-se da arte do diálogo ou discussão, e entende-se também como um desenvolvimento de processos por oposições que se resolvem em sínteses temporárias.

Portanto, analisar ou mesmo, minimamente tecer comentários sobre a língua e o mundo das ideias enquanto abstratas e fluídas, considerar “o mundo como uma construção do discurso” (EAGLETON, 1996, p. 21) é não levar em consideração o esboçado acima pelos autores. Aprofundando a discussão, é como se ao ouvir “Os *home* ‘ta desceno”, apenas lêssemos no âmbito das discordâncias verbos-nominais presentes no discurso sem entender o sujeito que o comunica. Ao ouvir/ler tal discurso, o desavisado ouvinte/leitor irá acionar, possivelmente, dois julgamentos próximos a ele/a: 1. Detectar o *erro* e explicar com base na Gramática Normativa a razão dele; 2. Detectar no discurso do sujeito os equívocos de seu desempenho linguístico com base nas origens sociais e econômicas. O primeiro julgamento é o mais recorrente, enquanto o segundo ainda está em ascensão, tanto na produção acadêmica, quanto no próprio posicionamento das/os estudantes de linguagem. Um outro equívoco é achar que cabe somente à Língua Portuguesa (de modo geral, o PB²⁹), à Linguística, à Sóciolinguística e à Análise do Discurso discutirem aspectos referentes à língua. Ter essa postura coloca a língua como estudo acadêmico deslocado da realidade material e histórica, esquecendo que ela também é produtora de opressão e marginalização social/econômica. A língua é colocada estrategicamente como importantíssima, pois “o domínio e a consciência crescentes no mundo material, espiritual e social deram-se por meio da linguagem, igualmente produto do processo de desenvolvimento histórico e biológico da humanidade” (MAESTRI&CARBONI, 2012, p. 11). Às classes dominantes coube a apropriação hegemônica da língua impondo valores e morais também hegemônicos. Para Ruy Póvoas, em **Da Porteira para fora: mundo de preto em terra de branco – Da fala para a escrita**

A bem da verdade, é preciso que se entenda que essa não foi uma escolha natural desse grupo. Aconteceu assim, porque essa foi a única construção que a pressão sócio-econômica do grupo dominante possibilitou aos excluídos. Enquanto isso, sua variante popular falada era barrada na escola. Tornou-se, então, ideal de ascensão social o domínio da expressão escrita culta, enquanto uma série de preconceitos deixava à margem a língua falada, de forma cada vez mais acentuada. (2011, p. 71)

E, ainda em Jorge Luis Borges, **Esse Ofício do Verso** (2000):

²⁹ Português Brasileiro.

(...) uma língua não é, como somos levados a supor pelo dicionário, a invenção de acadêmicos ou filólogos. Ao contrário, ela foi desenvolvida através do tempo, através de um longo tempo, por camponeses, pescadores, caçadores, cavaleiros. Não veio das bibliotecas; veio dos campos, do mar, dos rios, da noite, da aurora. (p. 86)

O alerta serve, inclusive, para os segmentos progressistas de que falo no início dessas breves considerações iniciais. Não quero aqui resenhar o livro de Carboni e Maestri, no entanto, devo apontar a importância em se apropriar do conteúdo esmiuçado no livro. A batalha das ideias é importante motor de desajuste das ideias sedimentadas e já ultrapassadas e o livro tem a qualidade de bater de frente com boa parte do conteúdo das ementas dos cursos de Letras que tratam da língua como abstrata, arbitrária e biológica³⁰. Situa-se essa discussão aqui, onde falamos de Exu/imagem da rua /conflitos humanos, por entender e trazer à tona também a discussão da linguagem do povo da rua, da gente marginalizada, entendendo essa marginalização situada dentro da luta de classes.

Exu aparece aqui para confundir mesmo, gerar o caos. E por isso poderão ser apontadas inconsistências teóricas no texto, por não pender totalmente para um lado (pós-modernista) nem para o outro (materialista histórico-dialético, não somente enquanto método, mas como lupa para melhor visualizar) – embora, ao tratar do problema do “lado”, o texto responderá de que lado se está lutando. No meio desse caos gerado por Exu aparecem **a cidade e a rua como imagem** desta, nas leituras e exposições feitas a partir de Octávio Paz, Raquel Rolnik e Sandra J. Pesavento, bem como situando historicamente dentro da contemporaneidade vamos nos balizar no conceito de **contemporâneo** cunhado por Giorgio Agamben. A divisão do texto se dará da seguinte forma. Num primeiro momento tratar-se-á de Exu enquanto princípio, dinamicidade e comunicação. No segundo momento, trataremos do conceito de contemporâneo suscitado a partir da leitura de Agamben, pois a entidade Exu é vista enquanto aquele que “mata hoje um passarinho com pedra que jogou ontem” ou “Exu traz ontem o resultado do pedido que ainda será feito amanhã”

³⁰Sobre isso, vejamos o que dizem os autores: “(...) No seio da esquerda classista, há amplo consenso sobre a necessidade de antepor as visões do trabalho às do capital na literatura, cinema, música, artes cênicas e plásticas, ciências sociais, formas comportamentais etc. Paradoxalmente, pouca ou nenhuma atenção tem sido tradicionalmente dada à questão da língua, considerada em geral como dado natural, neutro, suprassocial e supra-histórico.” (Carboni&Maestri, p. 11)

(PÓVOAS, 2011, p. 243). Em seguida, veremos a imagem enquanto desafiadora do princípio da contradição e seus elementos – presente em Exu e na luta de classes. Na quarta parte, trataremos dos conceitos de cidade e rua, a partir das encruzilhadas poéticas de Maca e o papel dos sujeitos produzidos e produtores da/cidade e da/rua como o flaneur e o poeta, bem como uma das qualidades de Exu – o Tranca Rua. Enviesando para a conciliação entre todas as partes acima expostas, os caminhos possíveis irão se apresentar a partir de perguntas norteadoras e da poesia de Nelson Maca, *Poema na encruzilhada*, presente no livro **Gramática da Ira** (2015), livro que por si só já evidencia uma batalha de ideias.

A busca que é possibilitada pelo caminho, não tanto pelo objetivo, marca um método que, para além da obtenção de resultados que suplantem outros textos e outras leituras possíveis. Na verdade, vem a partir da Literatura suscitar reflexões na encruzilhada das teorias: para além de seguir apenas um caminho, um método, uma teoria, o caos é o processo inicial de síntese dos conflitos humanos, afinal, parafraseando os dizeres de Ruy Póvoas – que muito complementa a leitura/feitura do texto aqui exposto - *é estreito de compreensão aquele que advoga uma única interpretação como a verdadeira*³¹. Aqui não se fala *de*, aqui se fala *com*. Laroiê!

1. EXU: Princípio, Comunicação e Dinamicidade

Exu, enquanto entidade representa o princípio, o movimento. É ele quem faz a intermediação entre a terra e o Orun, portanto é o comunicador entre os orixás. Fazendo uma revisão da bibliografia encontrada que trata de Exu e/ou Candomblé, percebe-se que esse seu caráter comunicador, dialógico e polifônico é sempre retratado pelos diversos autores e estudiosos das mais

³¹ Sobre os dizeres, há um mito para exemplificar, em que o próprio Exu está inserido: certo dia, dois compadres que juravam amizade eterna conversavam animadamente. Ao ver tanta harmonia, Exu resolveu romper tamanha amizade. Colocou um chapéu de duas cores, um lado vermelho e outro preto e passou no meio dos dois. Ao vê-lo passar um dos compadres disse: “Olha que chapéu preto engraçado este homem usa”, e o outro responder: “Este chapéu pode até ser engraçado, porém ele é vermelho.”, “é preto.”, “é vermelho”. A discussão chegou aos tapas até que Exu, divertindo-se com a briga, levou no chapéu até os compadres que perceberam o jogo no qual foram envolvidos, e começaram a rir.” (Em...)

amplas áreas do conhecimento, desde Ruy Póvoas à tese³² de Emanuel Soares. O caráter comunicador presente em Exu, o faz conciliar opostos e iguais, no que se refere a Língua. Sobre os estudos de Mikhail Bakhtin, feitos por Roman Jakobson no prefácio à edição de **Marxismo e Filosofia da Linguagem** sobre **A Propósito do Marxismo em Linguística** (2006), encontramos a seguinte discussão:

“A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas, ao contrário da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.”

Portanto, se tratamos da língua como um elemento dinâmico teremos Exu regendo esta dinamicidade das línguas. E, não há como suscitar o caos da comunicação, da linguagem, sem nos referirmos ao mito de Babel e da confusão das línguas como gênese provável da cidade (PESAVENTO, 2006). Babel, obra coletiva da humanidade evidencia seu desejo e sua ambição. No entanto, são confundidos os homens por sua engenharia ambiciosa em chegar até os céus com a torre de Babel. O caos vem a partir da confusão das línguas e os homens passam a não se entender. Zombaria do deus ou dos deuses? O fato é que o mito de Babel, evocado para lermos a cidade e a linguagem dos homens e mulheres evidencia que essa dinamicidade toda pode facilmente ser conflituosa na medida em que se colocam frente a frente os opostos.

Exu está para o conflito, assim como está para a conciliação e a promoção da síntese, a transformação entre tese e antítese. Ao falarmos do caos das línguas, estamos também falando das normas cultas padrão e urbana, uma mais flexível e outra mais rígida. A divisão social dos sujeitos que utilizam uma e outra - crivados ambos pela primeira - é feita a partir de seus lugares em sociedade. Neste sentido, evidencia-se a cidade enquanto centro de conflito (PESAVENTO, 2002), enquanto Exu, regente da dinamicidade perpassa por todos os espaços e fala todas as línguas: Exu é linguagem. Ainda

³² “As Vinte e uma faces de Exu na Filosofia Afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas” (2008).

que tenha este caráter dúbio, oportunista na visão de alguns teóricos, é do povo da rua que Exu gosta, de quem é acompanhante de quem se traveste para realizar suas travessuras e dar seus recados. Mendigos, putas e meninos de rua, ambos alegorias de Exu, como afirma Soares (2008)

De rei de *Kêtu Èsu Alákétu* virou Orixá da comunicação, passando a Diabo no sincretismo com os católicos quando o conheceram na África (...). Imoral, depravado, está é a sina que já traz consigo quando chega ao Brasil, mais tarde torna-se espírito de prostitutas e malandros mortos (...). (p. 46)

É nessa gente também que encontramos as contradições da linguagem e da comunicação, gente que como afirma Soares no texto, é considerada tudo que há de ruim na sociedade. Onde veem desacordo gramatical, inconcordância e erro, vê-se também, e ainda mais, novas *coínés*³³ que hoje ousamos chamar de gírias, cuja função na atualidade é perceptível na comunicação de grupos sociais marginalizados. Nesse sentido, cabe aqui esmiuçar a dinamicidade e a comunicação presentes em Exu.

Primeiramente, por dinâmicas entendemos todas as formas que são atribuídas a Exu, bem como sua capacidade de gerar movimento, girar as engrenagens do mundo, dar o primeiro passo no jogo. Portanto, a dinamicidade também irá reger a comunicação. A linguagem humana possui caráter dinâmico ao encontrar formas de dizer: seja escrito, falado ou no movimento do corpo, que também significa. A comunicação, com Exu, ganha contornos que dá primazia à fala, à escuta. Se voltarmos um pouco no tempo, na compreensão do papel da comunicação nas mais diversas sociedades, não podemos esquecer-nos de como os conhecimentos à respeito da cultura afrodescendente chegam até o Brasil. Por meio da escuta, da tradição oral é que os conhecimentos das línguas, das histórias e dos mitos do povo de África vão passando através das gerações visto que esse povo não possui uma escrita regulamentada nos moldes da cultura eurocêntrica. São populações ágrafas as que chegam ao Brasil Colônia –, pois “de iourubá ao banto, não temos papa, nem na língua uma escrita sagrada” (trecho de *Mandume*, Emicida

³³ Coíné ou língua franca definem-se por línguas que convergem diversos troncos linguísticos com objetivo primordial de comunicação entre grupos de diversas origens, culturas e etnias. Um estudo sobre isso está presente no já citado livro *A Linguagem Escravizada*, no texto “Corrigir e dominar: língua, história e poder no Brasil” (Expressão Popular, 2012).

feat. Drik Barbosa, Amiri, Rico Dalasam, Muzzike&Raphão Alaafin, presente no álbum **Sobre crianças, quadris e lições de casa**). Não só por ordem do acaso, mas com um viés estratégico é que de ouvido em ouvido os conhecimentos são passados adiante. O crivo da escrita é, no entanto, circunstancial e violento com o passar dos séculos. É violenta a forma de marginalizar uma cultura fincada na oralidade. Situando o exposto dentro da luta de classes pode-se afirmar que é um dos fatores de marginalização social que vai perpassar séculos sempre se modificando nas táticas, ainda que o sistema permita certas flexibilidades apropriando-se delas. No fim, o direcionamento é ainda o mesmo: marginalização dos sujeitos que não estão inseridos nos moldes do que o sistema capitalista requer, cuja não emancipação desses sujeitos é o resultado perfeito.

Dentro da engrenagem capitalista fazendo-a funcionar, mas fora dos escalões que gozam de suas próprias benesses (pois *se a classe trabalhadora tudo produz, a ela tudo pertence*), muito mais abaixo da situação dos explorados e exploradas a partir da força de trabalho há a situação de não-trabalho³⁴. É povo das ruas: moradores/as e passantes³⁵, todas e todos excluídos da dinâmica de produção da cidade, sendo ainda assim, produto das desigualdades geradas nela, em que a existência desses sujeitos é uma condição *sine qua non* de existência do capitalismo e das classes sociais antagônicas. São, no entanto, elementos dinâmicos, com seu linguajar próprio, comportamentos também oportunistas de sobrevivência nas ruas, lugar por excelência resguardado a Exu. A dinâmica das ruas não permite vacilos, ao contrário, cria sujeitos com características arquetípicas vistas em Exu. Sobre a cidade, as ruas e esses sujeitos, falaremos mais adiante. Cheguem à frente.

³⁴ Aqui, entendendo Trabalho enquanto o único esforço capaz de produzir riqueza: “[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” (MARX, Karl. *O Capital*); por não-trabalho compreendemos as parcelas da sociedade que estão excluídas por motivos de diversas ordens da construção desse processo.

³⁵ Diz-se das pessoas em situação de rua que são “nômades”, e estão de passagem por uma cidade. Essa nomenclatura vem com a inserção da autora em trabalho com População em Situação de Rua, no CENTROPOP da cidade de Jequié, cuja sede abriga moradores/as que estão a pernoitar na cidade mas não estão a viver nela.

2. Exu e Contemporaneidade

Por que perceber as trevas deveria nos interessar?
Giorgio Agamben, em *O que é contemporâneo?*

Segundo Giorgio Agamben “ser contemporâneo é enxergar as trevas e conseguir compreender tempos que não foram vividos por nós” (p. 64). Encontramos já de início um elemento que é marcado equivocadamente e recorrentemente como característica de Exu: as trevas. Exu é aquele que se revela com dificuldade. Isso nos é perceptível na própria busca de referências para a tessitura do texto. O escuro, o negro, enquanto elementos do maléfico. Mas a contradição também está aí posta. Como perceber e enxergar as trevas? Agamben define inicialmente a contemporaneidade como uma singular relação do sujeito com seu próprio tempo e que também dele toma distância para melhorar observar. Assim, à guisa de exemplo, o autor irá apresentar um poema chamado *O Século* cuja grande temática é o papel do indivíduo (poeta) frente ao século. Na tentativa de ser contemporâneo tudo que verá a partir da história está destruído, enquanto o que mira mais à frente ainda não se conformou. A função poética, dentro disso, depende dessa capacidade de antever o que ainda não foi produzido, mas também de, em qualquer época, conseguirmos mais que tudo nos adaptar sem sermos estrangeiros daquele momento. Eis o caráter contemporâneo de Exu, o oportunismo, não no sentido negativo que é cunhado na Literatura Política de Lênin³⁶, por exemplo, onde é o pior dos desvios políticos; mas o oportunismo enquanto capacidade de adaptação, enquanto tática de guerrear, estratégia de sobrevivência em meio aos conflitos humanos, as encruzilhadas da vida como evidencia Maca, em seu *Poema na encruzilhada*.

As facetas de Exu são muitas: Exu enquanto uma divindade, uma realeza, incompreendida que passa a ser uma entidade demonizada pelo catolicismo e por outras religiões cristãs judaicas das culturas ocidentais. O mesmo Exu permite leituras aproximadas com Baco ou Dionísio e Mercúrio; e aqui, revela-se enquanto aquele que rege o materialismo histórico dialético

³⁶ Sobre oportunismo, em Lênin: “[...] É preciso aprender a distinguir o homem que entregou aos bandidos sua bolsa e suas armas para diminuir o mal causado, por eles e facilitar sua captura e execução, daquele que dá aos bandidos sua bolsa e suas armas para participar da divisão do saque.” (LÊNIN, Vladimir. *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*, 1920).

sendo ele próprio um elemento deste dentro da história e que vai se reinventando – e, apesar da importância que a academia e seus estudos sobre o povo de santo vêm evidenciando, **não foi** através desses discursos que o Candomblé sobreviveu. Em política, ser contemporâneo com eficácia vai permitir as leituras acertadas da conjuntura, ou seja: enxergar as trevas, o que ainda não se conformou enquanto realidade material e objetiva, e aquilo que está oculto pela história.

3. IMAGEM: Desafiando o princípio da contradição³⁷

Segundo Octávio Paz, a imagem é “cifra da condição humana” ao tempo em que “aproxima e conjuga realidades opostas”. O autor vai fazer sugestivas afirmações do que é a imagem: a imagem como cifra da condição humana; a imagem conjugando realidades opostas; imagem desafiando o princípio da contradição, aproximando realidades opostas e a imagem explicando-se a si mesma. Paz (1996) faz referência entre a imagem e a palavra, o poema e a imagem. Mas o verso, o poema, não *representa* uma imagem do real, *apresenta*; e fica o objeto suscetível às possibilidades de não se encerrarem em si mesmas. A intenção de explicar a poesia e seu *modus operandi* a partir do que seria a imagem – e conseqüentemente do que não seria a imagem – transcende os limites verbais da palavra na medida em que o próprio texto vai dizendo isso com palavras. Da experiência dos homens e mulheres em dar sentido às coisas que nomeiam, à experiência alquímica e religiosa dos praticantes de magia em querer transformar em ouro coisas sem valor, – valor monetário, pelo menos - ou da categoria **trabalho**³⁸ para os praticantes de Candomblé. E se *no início era o verbo*, o ato de criar poesia, como diz Paz, faz o homem regressar para si, num ato que conjuga criação e criador simultaneamente. Eis a pedra de toque do texto de Paz: nada é tão fixo que não possa girar e se transformar noutra coisa, dinamicidade e movimento, eis o sentido da imagem – *multiplicidades*.

³⁷ Elemento de importante papel na luta de classes.

³⁸ Aqui nos referimos aos trabalhos feitos em terreiro, como por exemplo, o Padê para Exu. A categoria **trabalho** é uma possibilidade que se abre com a tessitura deste texto para ser melhor estudada no que tange à sociedade e à produção de bens por mulheres e homens.

3.1 IMAGEM DA CIDADE E DA RUA: encruzilhadas poéticas e o papel do Flaneur e do Tranca Rua

O que é cidade? Para Raquel Rolnik, entre muitas possibilidades e concepções entre imagem e cidade, “Hoje, a imagem de cidade como centro de produção e consumo domina totalmente a cena urbana.” (1995, p. 28). Na contramão da produção e do consumo de tudo que é produzido na cidade pelos homens e mulheres, identificamos os sujeitos que, marginalizados em situação de não-trabalho ou em situação de rua, dão novos significados à dinâmica do urbano. Por sujeitos em situação de não-trabalho, incumbidos do “ócio criativo”, identificamos: a. o sujeito do flaneur, figura poética; b. a entidade/qualidade de Exu, o Tranca Rua, senhor supremo das encruzilhadas. Cada qual com suas peculiaridades, inclusive nas formas de comunicação com outros sujeitos que ocupam o espaço citadino e, já afunilando para o nosso caminho cruzado, a rua.

Em João do Rio, encontramos uma poética definição de rua: “Sou a rua, mulher eternamente viva/e nunca tive outra alternativa/a não ser a rua e desde todo sempre desde/que esse penoso mundo é mundo, sou...”. O flaneur como aquele que passeia com uma função de pensar a cidade e suas ruas, vagar, se assemelha à dinâmica e movimentada existência do Exu Tranca Rua, cuja demanda é de abertura de caminhos, guardar a cidade e suas ruas, acompanhar os passantes que em sua companhia confiam. A metrópole, a contemporaneidade, a velocidade, o poeta e suas encruzilhadas; as pequenas cidades, suas dinâmicas próprias na produção de cidadania, de sujeitos, reprodução e reforço de estereótipos idênticos aos produzidos nas grandes cidades, o flaneur e o Tranca Rua. É sabida a polifonia histórica dos poetas, os comunicadores; e é também sabida, ainda que não reconhecida, a poética existência de sujeitos amalandrados, marginalizados, que ganharam na contemporaneidade a alcunha não mais de flaneur, não mais glamoroso que o termo francês. Esses sujeitos são produtores de dinâmicas novas e alternativas; o viés do estratégico oportunismo de sobrevivência frente às demandas da rua. A compreensão desses sujeitos enquanto poéticos parte do pressuposto de que enquanto matéria produzida pela cidade e sua dinâmica, também são matéria de produção da escrita da cidade; pois estão inscritos nela

e são escritos sobre ela, demarcando seus territórios ainda que a cidade faça deles não pertencentes no que tange ao direito à cidade.

Quando ao trato dialético que é dado a Exu – e o Tranca Rua enquanto entidade de arquétipo da malandragem e marginalidade – diferentemente de outras abordagens poéticas desses sujeitos marginalizados, não se nega aqui o crivo de contradição presente neles enquanto produto da luta de classes. Para Raquel Rolnik, “Do ponto de vista político, a segregação é produto e produtora do conflito social. Separa-se porque a mistura é conflituosa e quanto mais separada é a cidade, mais visível é a diferença, mais acirrado poderá ser o confronto.” (p. 52). A mistura conflituosa desses sujeitos em comunicação com outros extratos da sociedade, ainda que gere conflitos de ordem **subjetiva**, no campo **objetivo** evidencia-se. O acirramento vem quando os extratos das camadas baixas tentam acessar minimamente o que está posto para os extratos das camadas altas. Considera-se a apropriação por parte do capital desses arquétipos como o malandro e as mulheres de rua, mas isso requer que eles permaneçam em seus lugares de sempre: nos *porões da sociedade*, como salienta Jack London (2008).

Portanto, por tudo isso e seguindo além, a tríade Poeta/Flaneur/Exu, permite, entrecruzando-as, jamais de maneira estática, mas dinâmica, chegar ao objeto em estudo: *Poema na encruzilhada*, de Nelson Maca.

4. O POEMA NA ENCRUZILHADA: da abertura dos caminhos possíveis – uma possível conclusão

Só
eu sei
não consigo
nada
Paralela sem fim
na rua reta crua
dá em nada contigo
consigo
tudo
meu encosto fica
deposito
na cruz da estrada
padê posto
palavra arriada
vida e verso
nossa encruzilhada

(Nelson Maca, em **Gramática da Ira**, 2015)

“Quem pergunta quer saber, então tome a resposta”, diz em **A Fala do Orixá – O Silêncio nos Orixás** (PÓVOAS, 2011), enquanto Pai Rose, cavalo³⁹ da entidade Cigana, disse “Você diz pro povo lá que Exu é caminho”. Duas falas de e sobre Exu, que se cruzam na tessitura do texto para expor os caminhos. Em *Poema na encruzilhada* (MACA, 2015), da sua leitura e análise, partimos das palavras (chaves para abrir caminhos), da parte para o todo; desmembrar e desvendar o silêncio na poesia exposta acima.

- ψ *Paralela* é cada uma de duas retas que situadas no mesmo plano, não tem ponto em comum;
- ψ *A rua*, esse espaço entre as casas e povoações por onde se anda e se passeia;
- ψ Egum: *encosto*, espírito errante;
- ψ O *padê*: ato de reunir, despacho, oferenda dedicada a Exu nas encruzilhadas, matos, rios, cemitérios;
- ψ *Encruzilhada*: lugar onde se cruzam estradas e caminhos;
- ψ O *verso* enquanto cada uma das partes constituintes do poema;
- ψ O *poema*, obra em verso ou não em que há poesia.

Pois bem. Feito isto, resta então responder às indagações que o poema coloca. Primeiramente, o próprio título do poema muito nos diz, embora de maneira simplória sem a explanação feita na tessitura do texto, fosse ele incapaz de significar sem margens más esclarecidas. O *Poema na encruzilhada* é uma oferenda linguística ao Orisà Esù, depositada na encruza da vida, lugar onde tudo se encontra, conjugando em versos: a rua, a cidade, a religiosidade e a vida. A rua dentro da cidade que está destinada a ser arena de conflitos – da luta de classes, por assim dizer – e que vai apresentar seus conflitos e contradições humanas, e dentre elas, a religiosidade. Sobre religiosidade, não irá se deter esse texto em explicar profundamente os

³⁹ Diz-se da pessoa que recebe a entidade, orixá, o rodante.

aspectos do Candomblé e do povo de santo⁴⁰. Porém, colocaremos alguns períodos neste parágrafo. Já mencionamos que a linguagem exerce um crucial papel para manter o domínio ideológico; e com a religião não é diferente quando se trata de Brasil Colônia, pois “a colonização também se deu no terreno religioso” (PÓVOAS, 2011, p. 189). À literatura coube reproduzir discursivamente tudo que estava posto pela esfera dominante, de valores às práticas. Qual é, então, a assunção que o poema de Nelson Maca vem trazer à Literatura baiana e à contemporaneidade? Visto que é fortemente calcada em aspectos da negritude e sua religiosidade contra-hegemônica, marginal e subversiva, ela aponta uma quebra de paradigmas às “formas alvas, claras (...)”⁴¹ da poesia que serve para dominar a consciência pelas letras. *A poesia não é de ninguém, a poesia é de quem precisa dela*. Maca encontrou um vetor através de **Gramática da Ira** para propagandear e agitar a religiosidade e sua poesia, contrapondo-se à esfera de segundo plano que as demandas subjetivas do povo negro sempre foram postas. Mais do que isso: se sem Exu não se faz nada, Maca principia essa abertura de caminhos com seu padê: o poema na encruzilhada.

Exu, enquanto guardião das cidades e das ruas, é invocado no poema como o princípio da poética e do trabalho de Maca. Ele oferece à leitora e ao leitor a difícil tarefa da poesia enquanto descanso ao mesmo tempo em que se trabalha, labora, pois “poesia é trabalho”, “vida e verso/nossa/encruzilhada”, mas que ao mesmo tempo em que se destravam as palavras, assume-se uma missão enquanto comunicador de uma religiosidade marginalizada. Os termos “encosto”, “arriar” e “encruzilhada” denotam objetivamente a profanação de um sagrado hegemônico, pois historicamente ousa-se relacionar Exu ao diabo católico!

Maca assume que com Exu se pode tudo. E o poema principia para outras/os e enveredas por outros caminhos possíveis... Laroiê⁴²

⁴⁰ Sobre esse e muitos outros aspectos do candomblé, as referências já citadas, principalmente a de Ruy do Carmo Póvoas, irão dar conta de maneira simples e rica.

⁴¹ Referência ao poema de Olavo Bilac, *Profissão de Fé*.

⁴² A pontuação de fim de parágrafo foi excluída propositalmente devido aos fins interpretativos e semânticos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** In: _____. O que é contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12º edição, Hucitec: 2006.
- BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. Companhia das Letras: 2000.
- CARBONI, Florence. MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada – língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo, Expressão Popular: 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. Editora Perseu Abramo, 2012.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1996.
- LÊNIN, Vladimir Ilich. **Esquerdismo - doença infantil do comunismo**. Editora Expressão Popular, 2012.
- LONDON, Jack. **Contos**. Editora Expressão Popular, 2008.
- MACA, Nelson. **Gramática da Ira**. Salvador: BlackTude, 2015.
- MARX, Karl. **O capital**. Boitempo, 2013.
- PAZ, Octávio. **A Imagem**. In: _____. Signos em Rotação. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano** – Paris, Rio de Janeiro. Porto Alegre. 2ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 2002.
- PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Da porteira da fora: mundo de preto em terra de branco**. Editus, 2011.
- ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** Primeiros Passos, 1995.
- SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2008.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 13

ESTUDOS DE TRADUÇÃO

“THE FINAL PROBLEM” PARA “O PROBLEMA FINAL”: UMA TRADUÇÃO COMENTADA

Bárbara de Souza Freitas⁴³
(Universidade Estadual de Santa Cruz)

Resumo: Elaborado sob os estudos do projeto de pesquisa intitulado “A tradução e o signo saussuriano: uma relação de transformação”, este artigo, usando como referência o texto original do conto “The Final Problem”, contido na obra *The memoirs of Sherlock Holmes*, de Arthur Conan Doyle, visa à apresentação de uma tradução comentada desse conto, na qual serão descritas questões tradutórias, de origem lexical e semântica. Para tal apresentação, ao processo tradutório serão aliadas considerações numa perspectiva desconstrutivista derridiana, concebendo a tradução numa noção de *transformação*, implicada pela relação entre significante e significado. A pesquisa de conteúdo base para o artigo buscou um envolvimento entre a prática da tradução e as reflexões teóricas sustentadas por um exame do conceito de signo elaborado por Ferdinand de Saussure, no Curso de Linguística Geral (1916), à luz da leitura desconstrutivista de Jacques Derrida. O argumento deste aponta o comprometimento do conceito de signo em relação ao pensamento ocidental, criando uma contradição interna do projeto saussuriano. A leitura derridiana da estrutura do significado e significante, assim, percebe o funcionamento do signo na lógica da língua como sistema de diferenças, nunca na presença a si do significado. Palavras-chave: Tradução comentada. Transformação. “The Final Problem”. Desconstrução.

INTRODUÇÃO

O conto “The Final Problem”, presente na obra *The Memoirs of Sherlock Holmes*, marca um momento memorável na trajetória do consagrado personagem Sherlock Holmes, criado por Arthur Conan Doyle. Este nasceu em Edimburgo, na Escócia, em maio de 1859, médico e escritor

⁴³ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Sendo originado a partir de um projeto de Iniciação Científica, este artigo, assim como o projeto, foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Zelina Márcia Pereira Beato, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

que foi marco nas histórias policiais, deu vida ao personagem em sua primeira publicação, *A study in Scarlet*⁴⁴. O conto, publicado no final do século XIX, traz as aventuras de Holmes, juntamente com seu fiel companheiro Dr. Watson, em viagens em busca do seu maior inimigo e mais perigoso malfeitor de toda a Europa, Professor Moriarty. É em “The Final Problem” que o personagem Sherlock Holmes desafia o seu inimigo e, supostamente morre, ao cair de um penhasco.

Sendo um conto que envolve tanto suspense e polêmica pela suposta morte de Holmes, que legitima o desafio deste a Moriarty e também que compõe a coletânea de contos sobre um personagem que se sobressai dentre os contos policiais, consagrando-se num dos personagens mais conhecidos ao redor do mundo, tive-o, então, como minha escolha para prática de uma tradução comentada. Esta será a principal condutora deste artigo que tratará, fundamentalmente, das questões tradutórias surgidas nesse processo, bem como também do arcabouço teórico no qual se ancora essa tradução.

A teoria que aqui será considerada e brevemente pontuada é a desconstrutivista, inaugurada por Jacques Derrida, que problematiza o signo saussuriano e, conseqüentemente, a ideia de transporte de significados de uma língua para outra e manutenção de uma fidelidade, viabilizada pelo estruturalismo de Saussure. Derrida, então, guiando-se pelo “valor do signo”, proposto pelo próprio Ferdinand de Saussure, oferece uma noção diferente de tradução, como transformação, que se sustenta na diferença entre significante e significado como não sendo pura e, portanto, a tradução como sendo também, desta maneira. Durante o desenvolvimento das questões tradutórias, assim, serão feitas reflexões sobre essa temática, bem como a problematização do signo saussuriano.

Tradução como transformação, a desconstrução do signo saussuriano

O lançamento da obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure foi, sem dúvida, divisor de águas no que diz respeito aos avanços dos estudos linguísticos, inclusive quando se trata das questões sobre o signo

⁴⁴ Trecho retirado da página da internet “Arthur Conan Doyle – The Official Site of Sir Arthur Conan Doyle Literary Estate”. Disponível em: <http://www.arthurconandoyle.com/biography.html>

saussuriano e seus componentes básicos, significante e significado. É inegável, portanto, a contribuição de Ferdinand de Saussure às pesquisas estruturalistas e, também, aos estudos da tradução, já que os aspectos que aqui serão discutidos acerca do significado dependem dos estudos prévios sobre o signo e de uma primeira ideia de tradução, que pode ser extraída dos estudos estruturalistas: de que, no processo de passagem de uma língua para outra, há um transporte de significados e manutenção de uma equivalência. Sim, numa primeira análise, esse processo possibilita a tradução, mas, ao mesmo tempo, inviabiliza-a. É nesse sentido que Jacques Derrida inicia, em 1967, a problematização do conceito de signo saussuriano, inserindo-se no movimento pós-estruturalista chamado desconstrutivismo, e essa inviabilização da tradução, considerando-a nessa perspectiva, de passagem de material linguístico de uma língua para outra. Ele o fez no intuito de oferecer à tradução a noção de transformação, partindo da ideia de “valor do signo”, proposta por Saussure e que é construída a partir da premissa de que *na língua só existem diferenças*. Por isso, ainda que alguma relação exista entre uma língua e outra, seja ela pelo significado ou não, mas a diferença entre significante e significado existe e não é pura, sendo a tradução também não-pura e, portanto, uma transformação.

Primeiramente, para entender o funcionamento da desconstrução do signo saussuriano, é preciso pensar na pesquisa desconstrutivista derridiana como uma corrente que se utiliza dos próprios conceitos estruturalistas e de uma análise exaustiva deles para se estabelecer e instaurar suas considerações. Ela se sustenta numa tentativa de romper as significações e culto à razão e a suposta verdade que a rodeia, se despindo das ilusões que circundam o homem ocidental e, conseqüentemente, rompendo com as dualidades fixas, como “sujeito e objeto, homem e realidade, leitor e texto”. Para isso, o desconstrutivismo apega-se, primeiramente, à psicanálise freudiana e Nietzsche (ARROJO, 2003). Mas não cabe aqui, prender-se às origens da teoria desconstrutivista e, sim, às reflexões quanto ao significado e desconstrução do signo.

Retomando a significação como proveniente do jogo de diferenças do qual tratou Derrida, é importante lembrar, inicialmente, o conceito de signo trabalhado por Saussure: união entre conceito e imagem acústica (impressão

psíquica do som), isto é, significado e significante, respectivamente (SAUSSURE, 2012). O signo, portanto, é compreendido por essa relação e se completa a partir dela. Mas pensando-se no valor do signo linguístico, este passa a ser entendido não mais por essa ligação entre significante e significado, mas através da relação que ele estabelece com outros signos.

Pensando-se por esse viés, tem-se que o valor do signo, tido aqui como a significação da qual este se compõe, é determinada pelo que rodeia esse signo linguístico, não podendo essa significação fixar-se ao significante sem que os signos em seu entorno sejam considerados (SAUSSURE, 2012). Assim, sendo o valor do signo correspondente a conceito e definido pela relação estabelecida com outros signos, “Sua característica mais exata é ser o que os outros não são.” (SAUSSURE, 2012, p. 164). Foi nesse sentido que Derrida encontrou possibilidade de significação na diferença. Quando referimo-nos à diferença, ou seja, à relação entre signos para construção da significação, é preciso um afastamento da ideia de essência quanto aos conceitos, partindo-se agora da noção de “presença” ou “coisa-em-si”, referente à materialidade das palavras (ARROJO, 2003). Analisa-se, então, a linguagem para uma formação de significados, sendo o significado primordial (aquele do qual se apega o autor do texto ao construí-lo) ilusório.

É seguindo esse pensamento acerca da diferença do valor do signo que Derrida (1973, p. 17) afirma que “não há signo linguístico antes da escritura”, inexistindo um significado fixo e sendo, portanto, cada significado, nada mais que um novo significante, já que ele se reconstrói constantemente, a cada nova escritura, isso é, um novo texto ou leituras diferentes de um único texto. Por esse raciocínio, Derrida compara a significação a “um jogo seguro”, no qual, analogamente, a significação não é fixa ao significante, mas desconstruída à medida que se faz presente em novas escrituras:

de acordo com Derrida, é “um jogo seguro: aquele que se limita à substituição das peças dadas e existentes, presentes” (Derrida, 1976: 276). O jogo não tem origem nem fim, mas cria uma estrutura, ou melhor, permite a ilusão de que existe uma estrutura, uma tectura. Portanto, o jogo condiciona e restringe a interpretação, mas ele não existe previamente à escritura: ele se instaura no instante mesmo de cada escritura. (GRIGOLETTO, 2003, p. 33).

Além da relação entre signos numa escritura, é preciso considerar também as condições de produção e recepção de um texto ao pensar sobre a significação das palavras, afinal, os textos e, portanto, os significados formam um discurso construído através do momento histórico e social. O mesmo acontece com uma tradução. Ela se faz segundo o olhar do tradutor, suas concepções de mundo e sua construção de significados. E é pensando nessa grande influência do tradutor e na inconstância dos significados associados aos significantes que a tradução é reconhecida como transformação.

No processo tradutório, as palavras não passam meramente por uma transferência de significados para outra língua com significantes diferentes, mais do que isso, um novo texto é escrito e, ainda havendo manutenção de sentido, acontece uma transformação, visto que cabe ao tradutor absorver significação do texto original e tecer os significados em outra língua, daí dizer que todo texto é único: “Todo texto é único e é, ao mesmo tempo, a tradução de outro. Nenhum texto é completamente original porque a própria língua em sua essência, já é uma tradução” (PAZ apud ARROJO, 1999, p. 11).

Dessa maneira, o signo saussuriano é desconstruído pelo projeto derridiano, baseado no valor desse signo, de forma a afirmar a não-existência do significado e, sim, apenas de significantes que se renovam a cada escritura. Não havendo, necessariamente, a união entre significante e significado para a construção do signo, tendo a diferença entre os signos como fundamento para significação, a tradução acaba por se constituir numa transformação, que será observada pela prática tradutória que este artigo propõe.

A tradução de “The Final Problem”

Primeiramente, é relevante citar aqui o desafio ao qual me submeti ao traduzir o conto “The Final Problem”. Além de este se configurar numa produção literária que perpassa os tempos e conquista públicos diversificados, tendo ele sido parte da história de um personagem que se consagrou, atravessando os séculos, ele é retrato de uma realidade que, por tudo, se distancia da minha: Londres, século XIX. Sendo eu brasileira e baiana e nunca tendo feito viagens internacionais, a princípio, tive-me apegada aos conhecimentos sobre o personagem, o imaginário acerca da terra londrina,

pelo mundo admirada, e às leituras de textos arcaicos, que me direcionam à noção de uma linguagem pregressa. Ainda, e acima de tudo, é preciso levar em conta que esta foi a minha primeira experiência na prática tradutória, sendo esta a maior obstinação para solução das questões surgidas nessa prática.

A começar pela forma como a tradução se conduziria, optei por buscar uma aproximação com as construções da linguagem do século XIX, no intuito de atribuir ao texto uma face mais antiquada, tal qual o original, que se utiliza de construções do inglês não mais tão comuns, atualmente. Assim, inversões de adjetivos e substantivos, bem como uso de expressões que remetessem ao século aqui adotado seriam necessárias. Em alguns momentos da tradução, porém, senti-me impossibilitada de assim conduzir, não somente pelo desconhecimento de termos arcaicos para determinadas expressões, mas por pensar, também, na compreensão dos possíveis leitores sobre o texto traduzido; era preciso que, fundamentalmente, houvesse clareza quanto à informação ali contida. Além disso, em “The Final Problem”, algumas palavras referem-se a nomes de ruas ou entidades e assuntos específicos de Londres, sendo necessária a manutenção de algumas expressões em inglês. É o caso, por exemplo, do nome de um Jornal, *Geneve*, e *Reuters*, uma companhia britânica, cuja sede se encontra em Londres, que emprega jornalistas de diversos países para enviar notícias de todo o mundo para serem vendidas em jornais. A propósito, esses nomes foram citados num momento do conto em que Dr. Watson, narrador do enredo (delineado através dos escritos deste personagem), remete às publicações sobre os fatos ocorridos entre James Moriarty e Sherlock Holmes e o envolvimento destes com a morte do irmão do primeiro. Mais alguns dos termos não traduzidos para o português foram os que se referem às ruas citadas no conto, como *Oxford Street*, *Bentinck Street*, *Welbeck Street*, *Marylebone Lane*, e, finalmente, *Baker Street*. Este último é o principal dos termos que não foram (e esse, realmente, não deveria) traduzidos, pois é marca de uma singularidade, quando faz alusão a um dos lugares mais famosos da literatura (221b, Baker Street), a morada do personagem principal, no trecho “*Baker Street?*” / “*They set fire to our rooms last night.*”.

Do conteúdo traduzido, as expressões que deram origem a questionamentos dividem-se em questões de caráter lexical e as de caráter

semântico, mas o que se manteve em todo o processo tradutório e foi comum a cada uma dessas questões foi a reflexão de que a tradução carrega muito mais do tradutor do que se imagina. A cada problema surgido durante a prática, foi notório que, ainda que houvesse uma gama de possibilidades específicas, a escolha da adequação ao texto é de quem produz a tradução. Isso corrobora a noção teórica da ausência de um significado transcendental que se fixa ao significante e, assim, faz do significado um dependente da escritura, que se renova a cada momento.

Retornando, então, para as questões tradutórias, a primeira surgida foi de origem lexical e exigia uma atenção à época contextualizada pelo conto, trata-se do uso da palavra *notes*. Presente no trecho “(...) *I received two notes from Holmes, dated from Narbonne and from Nimes (...)*”, optei por traduzir para o termo “cartas”, já que a palavra “anotações” não daria o sentido exprimido por mim desse trecho e, naquela época, a forma de comunicação comumente adotada era por carta. Outro termo que me exigiu uma maior atenção quanto à escolha de um equivalente foi *strain*. Ao pesquisar a palavra em análise, vi-me diante de dois conceitos diferentes, mas que se completavam quando associados à situação descrita no trecho, eram eles: “qualidade particular que tende a se desenvolver e que é hereditária”, e “cepa”, raiz grossa da qual se faz o carvão. O trecho é a descrição, feita por Sherlock Holmes para Dr. Watson, da complexidade da maldade da qual se vestia o vilão Professor Moriarty. Traduzi, então, por “cepa”, já que a maldade do personagem é classificada como descomunal e de tamanha força, assim, sendo não somente um traço qualquer hereditário, mas como uma raiz, grande e espessa. O resultado do trecho foi:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
“A <i>criminal <u>strain</u> ran in his blood, which, instead of being modified, was increased and rendered infinitely more dangerous (...)</i> ”	“Uma cepa criminosa corria em seu sangue, a qual, em vez de ser modificada, foi aumentada e tornada, infinitamente, mais perigosa (...).”

Ainda falando de caráter lexical para as decisões tradutórias, mas agora, unindo-se mais fortemente (já que não é possível distanciar-se totalmente do aspecto semântico) ao caráter semântico, trago como exemplo a palavra *thread*. Analisada isoladamente, ela tem como possibilidades primeiras de significação “fio” e “linha”, que não completariam o sentido proposto no conto. Mas o trecho, sugerindo o caminho próprio de Sherlock Holmes para o alcance do Professor Moriarty, deu vez à forma “linha de raciocínio” para a tradução do termo. A solução, portanto, se deu da seguinte forma:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>“I seized my <u>thread</u> and followed it, until it led me (...) to ex-Professor Moriarty of mathematical celebrity.”</i>	“eu agarrei minha linha de raciocínio e a segui, até que ela me conduziu (...) ao ex-Professor das celebridades matemáticas, Moriarty.”

Fiz uso do mesmo tipo de análise para a escolha relativa ao termo *rope*. Tem-se como significados possíveis para ele “corda”, “laço”, “prender ou cercar com corda”, mas sendo usado no extrato: *“Then will come the greatest criminal trial of the century, the clearing up of over forty mysteries, and the rope for all of them”*, adotei “enredamento” como apropriado para o trecho. Essa escolha dá a ideia de prisão, já que Holmes faz referência à captura dos comparsas do Professor Moriarty, e de estar encalacrado (não estando, necessariamente, capturado), não fechando claramente a ideia da palavra em questão. Assim, a tradução resultou em: “Então, ocorrerá o maior julgamento criminal do século, o esclarecimento de todos os quarenta mistérios, e o enredamento para todos eles”.

Em se tratando de junção do aspecto lexical ao semântico e ainda correlação com o papel do tradutor em delinear os sentidos almejados, uma das expressões que me puseram numa situação de desafio maior foi *memorandum-book*. Aparentemente fácil de ser traduzida, trazendo em sua escrita o latim e o inglês, pode-se relacionar logo às palavras “livro” e “memória”, quando se analisando a grafia do latim. Porém, vi bastante dificuldade ao entender o significado da expressão, mas não encontrar um significante único que completasse o sentido por mim absorvido. A palavra

“agenda” não seria uma opção ruim, mas para o século XIX não configurara o termo apropriado para o conto e o propósito da minha tradução. Então, optei por utilizar a expressão “livro de anotações”, já que Professor Moriarty utilizava-o para anotar pequenos lembretes, como datas, “*But he merely drew out a memorandum-book in which he had scribbled some dates.*” – “Mas ele, meramente, sacou um livro de anotações no qual ele tinha rabiscado algumas datas.”. *Tut-tut* também foi um termo de muita complexidade e cujo significado é, para mim, ainda uma incógnita. Sabe-se que a expressão é uma manifestação sonora de irritação e desaprovação, mas que quando traduzida por um som equivalente da língua portuguesa, não produz o efeito desejado, segundo a minha leitura. Assim, me foi conveniente, para contemplar tais efeitos, a utilização da expressão “Não, não!”, para explicitar a não-concordância, repleta de inquietação, do Professor Moriarty em Sherlock Holmes continuar o seu plano contra ele. Obtendo-se:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<p><i>"'Tut, tut,' said he. 'I am quite sure that a man of your intelligence will see that there can be but one outcome to this affair. It is necessary that you should withdraw (...)'"</i></p>	<p>“ ‘Não, não!’ alterou-se ele. ‘Eu tenho plena certeza que um homem de sua inteligência verá que só pode haver senão um resultado a esse assunto. É necessário que você se retire. (...)’”</p>

Como no exemplo da palavra composta que se utiliza do latim, achei-me diante de uma palavra composta francesa. Era ela *salle-à-manger*. Optei por traduzi-la, usando “sala de jantar” como correspondente. Obtendo: “*We sat in the Strasburg salle-à-manger arguing the question for half an hour, (...)*”, que para o português, equivale a “Nós nos sentamos em Strasburg na sala de jantar, discutindo o assunto por meia hora, (...)”.

Pensando-se na premissa de que os significantes e significados se reconstroem a todo o momento e a tradução como sendo transformação, considerando as decisões tradutórias sob jugo do tradutor, tem-se como exemplo um trecho no qual dois termos se mostram problemáticos quanto às suas equivalências e sendo necessária para um deles, de fato, uma transformação. São eles os termos *sarled* e *blinking*. O primeiro admite como

tradução palavras como “rosnou”, “grunhiu” e “resmungou”. No entanto, “rosnar” e “grunhir”, geralmente, referem-se a animais e “resmungar” remete à expressão de um descontentamento, em voz baixa, para si mesmo. Na situação em questão, Professor Moriarty e Sherlock Holmes estão discutindo, numa tonalidade irônica e sarcástica, quanto aos pedidos do primeiro a Holmes para que interrompesse suas perseguições, já que eram em vão quando direcionadas a um indivíduo incapaz de ser capturado, ainda que Sherlock Holmes fosse muito astuto. Em relação ao termo *blinking*, o verbo *to blink*, é comumente associado a “piscar”, que não faria sentido nesse caso, e “ir rapidamente a algum lugar”. Nesse caso, como o Professor Moriarty irrita-se, falando algo em voz baixa e saindo do local, obtive:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>"I can promise you the one, but not the other," he snarled, and so turned his rounded back upon me, and went peering and blinking out of the room."</i>	“Eu posso prometer-lhe um, mas não o outro” murmurou ele furiosamente, e tão somente deu as costas para mim, e foi espreitando e saindo bruscamente para fora da sala.”

Durante a tradução, deparei-me também com uma questão tradutória relacionada a expressão idiomática. Foi preciso, então, selecionar uma expressão da língua portuguesa que pudesse causar efeito semelhante ao da expressão da língua inglesa, no texto original, sendo ela *lets the grass grow under his feet*. Esta, traduzida sem interpretações e segundo uma primeira leitura, seria “deixar a grama crescer sob os seus pés”, o que, para a aplicação no conto, não é comum quando pensado num texto de língua portuguesa. Optei por traduzir como “sob o seu nariz”, tendo como trecho traduzido:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>"My dear Watson, Professor Moriarty is not a man who lets the grass grow under his feet."</i>	“Meu caro Watson, Professor Moriarty não é um homem que deixa as coisas ocorrerem sob o seu nariz.”

Outra expressão idiomática presente no conto foi *to the letter*. No trecho, era notável que equivalia à expressão da língua portuguesa “ao pé da letra”, mas esta não foi minha opção, visto que procurei uma expressão mais explicativa e menos informal. Sendo o momento do uso da expressão em questão o de Holmes orientar Dr. Watson quanto à precisão necessária para as ações que este tomaria em sua viagem com o amigo, traduzi por “à risca”:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>“Then these are your instructions, and I beg, my dear Watson, that you will obey them to the letter, for you are now playing a double-handed game with me against the cleverest rogue and the most powerful syndicate of criminals in Europe.”</i>	“Então, estas são suas instruções, e eu imploro, meu caro Watson, para que você obedeça-as à risca, pois você está, agora, jogando um jogo-duplo comigo, contra o mais esperto patife e do mais poderoso sindicato de crimes da Europa.”

Big fish foi também uma expressão idiomática que, literalmente, faria sentido já que o correspondente “peixe grande” ou “peixe graúdo” é também usado para o contexto em questão no conto. O termo em inglês foi usado para referir-se a James Moriarty, quando Sherlock Holmes falava ao seu amigo, Dr. Watson, o plano de captura dos criminosos da gangue de Moriarty e, inclusive dele. A sugestão de Watson era que Moriarty fosse logo capturado, mas seus comparsas fugiriam. Holmes, então, nega a ideia do amigo, mas afirmando que o ideal seria capturar o vilão. Mas, apesar de “peixe grande” ser um termo comumente usado, escolhi uma expressão que referisse ao mandante dos crimes, organizador das maldades, o chefe da gangue, assim, “o cabeça”.

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>“It would be to ruin the work of three months. We should get the big fish, but the smaller would dart right and left out of the net. On Monday we should have them all. No, an arrest is</i>	“Isso seria arruinar um trabalho de três meses. Nós deveríamos pegar o cabeça, mas o menor deles sairia em disparada à direita ou à esquerda, para fora da rede. Segunda-feira, nós

<i>inadmissible.</i> "	devemos ter pego todos eles. Não, uma captura apenas é inadmissível."
------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Como outros termos desafiadores e que se constroem sob total influência do tradutor, *leave-takers* me foi um termo de muita dificuldade. Não tendo encontrado tradução para ele, aprofundei-me no texto em busca de sanar o problema e guiei-me por associação de conceitos gerados a partir da divisão da palavra composta: *leave*, sendo "deixar", e *takers* como pessoas que fazem uso de algo. Na parte do conto em que o termo fora usado, tem-se a chegada de Dr. Watson ao trem combinado com Holmes, e a procura dele por este companheiro. Para essa procura, Watson olha todos à sua volta e foi pensando nos passageiros do trem que permaneciam e, inclusive, nos que saiam, obtive a tradução:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>"The station clock marked only seven minutes from the time when we were due to start. In vain I searched among the groups of travelers and leave-takers for the little figure of my friend. There was no sign of him."</i>	"O relógio da estação marcava apenas sete minutos para a hora devida de nós começarmos. Em vão, eu pesquisei, pelos grupos de viajantes e dos que estavam deixando o trem, pela pequena figura do meu amigo. Não havia sinal dele."

De forma semelhante, *bludgeon-man* foi um termo que exigiu muito da minha decisão para a sua tradução, visto que a primeira palavra do composto tem como possíveis correspondentes, "espécie de clava", "arma forte e pesada", e *man* é associado a "homem". Tive que, novamente, unir a ideia de ambas palavras para chegar a uma noção completa da palavra composta. Acabei por traduzir como:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>"They must have lost my track completely after their bludgeon-man</i>	"Eles devem ter perdido minha rota completamente depois que seu mais

<i>was arrested. Otherwise they could not have imagined that I had returned to my rooms.”</i>	forte membro foi capturado. Caso contrário, eles não poderiam ter imaginado que eu retornei para meus aposentos.”
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O mesmo ainda se aplica ao verbo utilizado no passado, *wandered up*. Ao pesquisar o seu conceito em dicionários, encontrei resultados para o verbo *wander about/off*, significando “andar sem propósito a algum lugar”. Mas para *wander up*, sendo necessária uma pesquisa virtual, deparei-me com o significado “peregrinar”. Resolvi traduzir o verbo por “caminhar despropositadamente”.

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
<i>“For a charming week we wandered up the Valley of the Rhone, and then, branching off at Leuk, we made our way over the Gemmi Pass, still deep in snow, and so, by way of Interlaken, to Meiringen.”</i>	“Por uma semana encantadora, nós caminhamos despropositadamente para o Vale do Rhone, em seguida, desviamos para o Leuk, fazendo nosso rumo para a Passagem do Gemmi, ainda profundamente na neve, e então, por meio do Interlaken, a Meiringen.”

Durante a tradução, fui também surpreendida por construções metafóricas literárias que me foram mais significativas quanto à dificuldade de expressão, em uma palavra ou frase, das sinestésias que compunham o cenário de algumas partes. É o caso da palavra *dainty*. Tendo como equivalente primeiro “guloseima”, não poderia ser traduzida como tal, visto que a situação na qual o termo se insere descreve a paisagem. Esta configura-se na primavera, traçando, em poucas palavras e com doçura, as cores do caminho feito por Holmes e Watson. *Dainty*, associada a *green*, no texto, foi compreendida por mim como uma tentativa de construir uma ideia de verde “não-virgem”, isto é, manchado e enfeitado por outras cores; estas simbolizando as flores. Essa descrição é posta em contraste com a neve branca de outros espaços, sendo o branco, então, a cor “virgem”, isenta de

misturas, como dita pelo autor. Minha escolha para a tradução, portanto, foi “levemente florido”:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
“It was a lovely trip, the dainty green of the spring below, the virgin white of the winter above (...)”	“Foi uma adorável viagem, o verde levemente florido da primavera sob nós e, acima, o virgem branco do inverno (...)”

Agora, não mais tratando da metaforização dos termos, mas da descrição física e denotativa de um movimento, sendo aqui o movimento da água. A palavra em análise é *spray*. No contexto, ela é usada para caracterizar a pulverização da espuma formada pelo encontro da queda d’água com a superfície do rio. Assim, visando clareza quanto a essa imagem atrelada à espuma da água, mas sem que houvesse uma explicação exaustiva dessa imagem, obtive o seguinte resultado:

TRECHO ORIGINAL	TRECHO TRADUZIDO
“ <i>The torrent, swollen by the melting snow, plunges into a tremendous abyss, from which the spray rolls up like the smoke from a burning house.</i> ”	“A torrente, inchada pela neve derretida, mergulha em um tremendo abismo, a partir do qual a queda d’água espumosa se confunde com a fumaça de uma casa em chamas.”

Assim, frente a tantas questões tradutórias, aliadas a expressões idiomáticas, metáforas tipicamente literárias, quanto a aspectos lexicais e semânticos, bem como as questões que não se enquadram em categorias, mas que mais exigem minha inclinação sobre elas, tem-se constantemente o jogo de escolhas do processo tradutório influenciado pelos constructos provenientes dos conhecimentos prévios, extravasando as situações textuais, “uma tradução não depende somente do contexto linguístico, mas também de algo que está fora do texto e que chamaremos de informação acerca do mundo” (ECO, 2007, p. 11).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que os estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure no estabelecimento da Linguística como ciência foram primordiais para muitas pesquisas linguísticas e, também, tradutórias atuais, bem como para a desconstrução do signo e compreensão do significante como independente do significado. Este, marcado pela ilusão da transcendência dos conceitos, não se apresenta nas escrituras, estando em constante mutação e marcado pela premissa da diferença da qual se constitui a língua. O valor do signo linguístico, estabelecido dessa diferença, foi, então, o sustentáculo para essa desconstrução, sendo pelas próprias palavras de Ferdinand de Saussure rompida a ideia de estabilidade e dependência entre os componentes básicos do signo, propostos por ele.

Essa desconstrução do signo saussuriano, por consequência, abre discussão para a significação no processo de mudança de uma língua para outra, trazendo mudanças na concepção de tradução. Ela, guiando-se agora pelas possibilidades diversas de significado, não se entendendo pela transposição de significados, e sendo questionada através da ideia de escritura, que expande a percepção acerca do texto, em sua escrita e leitura, passa a ser compreendida por transformação. Além dos aspectos linguísticos, pensa-se, inclusive, no processo tradutório como influenciado pelo tradutor, vestido por conhecimentos de mundo, diferentes interpretações e, portanto, passível de parcialidade no ato de traduzir, por isso, tal concepção atribuída à tradução.

Este artigo, portanto, traz a prática tradutória e suas questões como experiência do que fora traçado pelo panorama teórico acerca da desconstrução do signo saussuriano e o estabelecimento da tradução como transformação. As dificuldades apresentadas na tradução do conto “The Final Problem” revelam que não se trata somente de transpor significados e encontrar significantes equivalentes para cada um desses, mas de considerar as interpretações apreendidas pelo tradutor e suas ponderações ao procurar uma equivalência de sentido. Neste trabalho, tendo como base um texto do século XIX para tradução, muitas das decisões tradutórias foram tomadas

segundo o meu olhar sobre as situações descritas no texto, e também minha visão de mundo, carregada de ideias concernentes ao século XXI.

Assim, a união entre teoria e prática oferecida pelo projeto do qual emergiu essa tradução comentada mostrou os percalços em relação aos estudos tradutórios e também a ação do traduzir como realização humana e que “implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão ‘humana’ que é a produção de significados” (ARROJO, 1999, p. 10).

REFERÊNCIAS

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 4 ed. (Série Princípios). São paulo: Ática, 1999.

_____. A noção do inconsciente e a desconstrução do sujeito cartesiano. In: _____ (Org). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. _____

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ECO, Umberto. Os sinônimos do Altavista. In: **Quase a mesma coisa: experiências de tradução**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

Tradução e representação – Augusto de Campos traduz Emily Dickinson

Luana Castelo Branco Alves (UESC)⁴⁵

Élida Paulina Ferreira (UESC)⁴⁶

Resumo: O presente trabalho, intitulado Tradução e representação: Augusto de Campos traduz Emily Dickinson, foi financiado pela FAPESB e teve como pesquisadoras a Profa. Dra. Élida Paulina Ferreira (orientadora) e Luana Castelo Branco Alves (bolsista). A pesquisa teve por objetivo investigar, a partir da noção de tradução legada por Derrida, o processo de transformação que o tradutor opera ao tocar a língua do outro, tendo como corpus a obra “Não sou ninguém”, uma seleção de poemas de Emily Dickinson traduzidos por Augusto de Campos. Buscou-se analisar de que forma o tradutor lida com as idiosincrasias da autora, bem como as estratégias tradutórias utilizadas por ele na produção daquilo que intitula como “tradução arte”, na qual o tradutor se marca enquanto sujeito. Campos interfere, ora criando, ora adaptando, os versos da autora no suposto original, de maneira que o produto final da tradução é uma obra de dupla autoria. Embasamo-nos na concepção de que o sujeito sofre a ação da linguagem, mas age sobre ela na sua prática social, fazendo emergir seus desejos, seu discurso, sua heterogeneidade, tratando-se, portanto, de uma pesquisa que se vincula aos estudos contemporâneos de caráter pós-estruturalista, associados à reflexão derridiana sobre a linguagem e a tradução. Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico e partiu de um levantamento preliminar da obra do filósofo Jacques Derrida, propondo-se investigar a conceituação ali proposta, relativamente às noções de língua e de linguagem, tradução e representação. Investigamos como a linguagem e a tradução são concebidas pelo filósofo e que modelo representacional está associado a estas concepções. Foi possível perceber as transformações que se operam no processo de tradução, tanto em aspectos formais quanto de conteúdo, em concordância com os pressupostos teóricos a que nos filiamos.

Palavras-chave: Desconstrução. Tradução. Derrida. Augusto de Campos.

Emily Dickinson, a personificação do ouriço de Campos e de Derrida

Ao lermos os poemas de Emily Dickinson, é inescapável nos questionarmos acerca de que impressão ela teria de sua “fama” no mundo hodierno. A discrição, ou mesmo reclusão, que caracterizava a sua vida, faz-se perceber em alguns de seus poemas, bem como na atitude que adotava, algo de um

⁴⁵ Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB.

⁴⁶ Professora adjunta do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenadora do projeto de pesquisa “Linguagem e Representação em Jacques Derrida/CNPq. Orientadora do projeto de Iniciação Científica “Tradução e representação: Augusto de Campos traduz Emily Dickinson” (2015-2016).

humor sarcástico, por exemplo, ante a (não) publicação de suas obras. Eis a resposta dada por ela quando desencorajada a publicar seus poemas por um crítico literário: “Sorrio quando sugere que eu protele a ‘publicação’. Se eu conhecesse a fama, não poderia fugir a ela, se não a conhecesse, ela me perseguiria o dia inteiro e eu perderia a aprovação do meu cachorro” (CAMPOS, 2007, p.10).

Sua linguagem revolve em torno de liberdade/inoações gramaticais e lexicais, as quais caracterizam seus escritos como de modernidade seca e contundente, não sendo, portanto, de causar surpresa que seus versos fossem, à sua época, considerados “espasmódicos” e “descontrolados” (CAMPOS, 2007), uma vez que não se poderia encaixá-los, encaixotá-los, sob os ditames da estética canônica. Seu uso de travessões ao invés de vírgulas ou pontos, suas maiúsculas portadoras de sentido causavam estranhamento e desprezo. Ela se fechava, portanto, guardando para si, para os familiares e raros amigos, os frutos agrídoces de seus vôos criativos.

Em poemas como “We play at paste” and “I’m nobody! Who are you”, estas inovações aparecem claras na maneira como usa as palavras:

We play at Paste	Lidamos com o Joio
<i>We play at Paste – Till qualified, for Pearl – Then, drop the Paste – And deem ourself a fool –</i>	Lidamos com o Joio – Para chegar à Jóia! – Jogamos fora o Joio – Julgando-nos ingênuos –
<i>The Shapes – though – were similar – And our new Hands Learned Gem-Tactics – Practicing Sands -</i>	Mas a forma era a mesma – E a nova Mão bateia Com Táticas de Gema – Praticando Areia -

I’m Nobody! Who are you?	Não sou Ninguém! Quem é você?
<i>I’m Nobody! Who are you? Are you – nobody – Too? Then there’s a pair of us? Don’t tell! They’d advertise – you know!</i>	Não sou ninguém! Quem é você? Ninguém – Também? Então somos um par? Não conte! Podem espalhar!
<i>How dreary – to be – Somebody! How public – like a Frog – To tell one’s name – the livelong June – To an admiring Bog!</i>	Que triste – Ser – Alguém! Que pública – a Fama – Dizer seu nome – como a Rã – Para as palmas da Lama!

Os dois poemas apresentados acima exemplificam claramente as inovações a que nos referimos anteriormente, bem como a opinião que a autora nutria acerca da exposição, da fama. Em outros poemas como “*Fame is a bee*”, ela retoma o tema do desprezo pela publicidade. A linguagem “elíptica” e “aforismática” (CAMPOS, 2015, p.3) de Dickinson, que nem sempre propicia a compreensão de seus poemas, aparece claramente em “*We play at Paste*”, com todos os travessões e letras maiúsculas, apresentando um eu lírico que pratica areia com tática de gema.

O comportamento da poeta na vida e na poesia, retrata, de maneira singular, aquilo a que se refere Jacques Derrida, em seu texto intitulado “*Che cos’s è La Poesia?*”; o filósofo compara poesia a um ouriço, mamífero que possui o corpo coberto por espinhos, e se enrola em torno de si ao pressentir o perigo, se protegendo ao passo em que se expõe. Nos fala Derrida que para entender o que é a poesia, se faz necessário:

“desamparar a memória, desarmar a cultura, saber esquecer o saber, incendiar a biblioteca das poéticas. A unicidade do poema tem essa condição. Você precisa celebrar, deve comemorar a amnésia, a selvageria, até esmo a burrice do “de cor”: o ouriço.” (DERRIDA, 1992, p.115).

Ora, para entender Emily Dickinson, e aqui nos referimos tanto à pessoa como à sua produção, há que se aferrar a esta máxima radicalmente, pois a inovação e a surpresa fazem parte de sua característica artística, bem como de sua personalidade “extravagante” e “enigmática” (CAMPOS, 2007, p.10). Às vezes, ao invés de buscar entender, há que apenas admirar e sentir seus poemas, aceitando que eles são, não raro, arredios ao toque, à assimilação, a algum entendimento. Compreender um poema é apropriar-se dele, é aprisiona-lo, mas a isso ele resistirá instintivamente, posto que sua expressão é a língua, e esta jamais se deixa abarcar completamente. Tanto Dickinson quanto seus poemas, ao se retraírem, se mostram, sugerindo e deixando de sugerir, aquilo que são e que não são, pois a própria autora nos adverte quanto a não confundi-la com o eu poético de seus poemas. A esse respeito, explica o filósofo:

O poema pode enrolar-se em bola, mas ainda assim para virar seus signos agudos para fora. Sem dúvida, ele pode refletir a língua ou dizer a poesia, mas ele nunca se refere a si mesmo, ele nunca se

move como essas máquinas portadoras da morte. Seu acontecimento sempre interrompe ou desvia o saber absoluto, o ser junto de si em autotelia. Esse "demônio do coração" nunca se junta, antes se perde (delírio ou mania), expõe-se à sorte ou deixa-se, antes, despedaçar por aquilo que vem sobre ele. (DERRIDA, 1992, p. 116)

O acontecimento do poema, segundo Derrida, “sempre interrompe ou desvia o saber absoluto”, isto posto sobre qualquer poema; ou seja, o poema não deixa que se saiba tudo a respeito dele, já que tentar conhecer, apropriar-se de um poema, implica que ele se despedace. Essa característica dos poemas em geral é bastante perceptível nos de Dickinson, já que os temas por ela escolhidos, a exemplo da morte, e a maneira como escreve sobre eles, não permitem uma interpretação única por parte do leitor. Há sempre um ‘além dito’ e vários aparentes “não ditos”.

Augusto de Campos traduz Emily Dickinson

Diante do acima exposto, como então, às braças com a árdua tarefa de traduzir poemas de Emily Dickinson, deve portar-se o tradutor? Augusto de Campos, autor/tradutor do livro que ora nos serve de estudo, “*Não sou Ninguém*”, afirmou em entrevista ao site IHU Online, na ocasião do lançamento da obra, que “O tradutor precisa se aprofundar no texto traduzido, adquirir a sua ‘persona’, criar um diálogo medular com ele, captar a sua ‘alma’”. (CAMPOS, 2015, p.3). Levantamos, então, a questão de como, ou o quão possível é para o tradutor, por mais competente que seja, adquirir a persona de algo que se comporta como um ouriço arredio, que se enrola em torno de si, expondo aquele que dele tenta se apropriar ao revés dos espinhos-adagas.

Ao escolher uma interpretação possível para um poema, o autor deixa-se “ferir” por ele, ao passo em que o fere, uma vez que anula as outras possibilidades de interpretação que subjazem ali, como nos diz Derrida: “Não há poema sem acidente, não há poema que não se abra como uma ferida, mas que não abra ferida também” (DERRIDA, 1992, p.115). Essa comunhão que se dá através da ferida provocada é apenas um dos incontáveis acidentes que se produzirão a cada vez que o leitor, seja ele tradutor ou não, tentar apropriar-se de um poema. Esta apropriação jamais será completa, mas se fará possível e impossível, pois que sempre haverá escritores, leitores e tradutores de poesia, reeditando o acidente, que tende a repetir-se *ad eternum*.

Campos busca, em suas traduções, reproduzir/respeitar o estilo da autora, trazendo para o seu trabalho uma capacidade criativa a qual compete para que o sentido por ele apreendido extravase de maneira compreensível em português, evitando a mera “literalidade”, fazendo aquilo que ele denomina de “tradução-arte”:

Entendo por “tradução-arte” o mesmo que Haroldo chamou de “transcrição”. Uma tradução que não se limite ao literal, mas recupere os achados artísticos do original e se transforme num belo poema em português e não num arremedo canhestro. (CAMPOS, 2008, p.1)

É clara a intervenção do tradutor, quando faz inferências de sentido em poemas como *I'm Nobody! Who are you?*, em cuja tradução insere palavras como “Fama” e “Lama”, captando algo que a autora supostamente quis dizer, mas que não está dito literalmente. Esta interferência criativa acontece ao longo de toda a obra, em que o tradutor se faz claramente presente, não sendo um filtro neutro, mas deixando uma marca artística de si.

Se tal atitude alcança o sucesso, isso se dá por causa da almejada comunhão com o texto a ser traduzido, a que fizemos referência anteriormente, ficando claro, porém, que essa tentativa de apropriação travestida de comunhão não se dá de forma integral e perfeita. É bem verdade que cada texto original delimita – embora diversas, ainda assim, delimita – as possibilidades de tradução dentro do tema de que trata, bem com das escolhas lexicais e estilo do autor, e isto está de acordo com o que diz Derrida a respeito da situação do tradutor: “O tradutor é endividado. Ele se apresenta como tradutor na situação da dívida; e sua tarefa é de devolver, de devolver o que deveria ter sido dado.” (DERRIDA, 2006, p.27), ou seja, o tradutor está incumbido de tentar restituir algo que não é evidente, algo cuja forma é apenas entrevista, porém não objetivamente determinada: o(s) sentido(s).

Recorremos, então, novamente a Derrida, quando, em seu ensaio intitulado *Torres de Babel*, examina o ensaio “A tarefa do tradutor”, de Walter Benjamin, para seguir problematizando a questão do tradutor diante da tradução. Benjamin, a certa altura em seu texto, lança um questionamento acerca da exigência da tradução por parte do próprio original: “Devido a sua essência, [a obra], ela suporta e, se assim é – conforme a significação dessa forma – exige ser traduzida?” (BENJAMIN, apud DERRIDA, 2006, p.36).

Derrida responde contundentemente, afirmando que, a partir do instante de nascimento do suposto original, nasce também a demanda da tradução, e isto se dá pelo motivo de que o próprio original carece de completude, necessita ser maturado e, sobretudo, clama pela sobrevida:

“Este exige a tradução mesmo se tradutor algum está ali, em condição de responder a essa injunção que é, ao mesmo tempo, demanda e desejo na própria estrutura do original. Essa estrutura é a relação da vida com a sobrevida.” (DERRIDA, 2006, p.37)

A tradução criativa de Campos é, de certa forma, representada na discussão que Derrida faz sobre a tarefa do tradutor em Torres de Babel, quando aborda o fato de o próprio original estar em dívida. Ou seja, em face da multiplicidade de ditos e não ditos que permeiam o texto de partida, este está a clamar pelo leitor, a pedir que se lhe devessem os umbrais a fim de encontrar o que ali está por dizer; o mesmo se dá com a necessidade imediata de ser traduzido, de ser ter revistado e esmiuçado, de ter seus vieses talvez ainda inexplorados, dados à luz em um outro idioma, maturando-se. É desta forma que se exige do tradutor que doe de si à obra, que a revele segundo seu olhar, que a faça sobreviver no corpo amorfo de outra língua. Em reforço à sua tese, cita Benjamin, dizendo que “[...] o original se modifica. Mesmo para as palavras solidificadas existe ainda uma pós-maturação” (BENJAMIN, apud DERRIDA, 2006, p.38). Há, portanto, renovação de sentidos, de maneira que o a traduzir jamais está de todo exaurido, gerando o que o autor chama de duplo endividamento: do original e do tradutor.

Esta dívida, para o tradutor de poesia, já nasce acrescida de juros, uma vez que a linguagem poética outorga a dívida da restituição do suposto sentido já a qualquer leitor do original, pois se pode, sem exagero, aduzir que o leitor está em dívida no momento do acidente: ele tenta se apropriar do poema, causando o acidente em que, se se apropria de um sentido possível, joga um véu sobre os demais, eis a dívida! Acrescida de juros para o tradutor, que faz sobreviver na tradução do poema o/um sentido de que se apropriou no momento do acidente, registrou-o e o fez perpétuo, enquanto toda uma infinidade de possibilidades fica aquém da sobrevida na tradução, *fortleben*, no dizer de Benjamin: “Pois a tradução vem depois do original e, para as obras

importantes, que não encontram jamais seu tradutor predestinado, no tempo de seu nascimento, ela caracteriza o estado de sua sobrevivência” (BENJAMIN, apud DERRIDA, 2006, p.32).

A poesia de Emily Dickinson sobrevive em língua portuguesa, sim, mas quanto dela? Quais cores? Quais imagens? Quais encantamentos? Quais acidentes? Pouco importa, ou muito, mas para isso não há resposta, fato é que sobrevive, assim como sobrevive a dívida do tradutor. Que não pese sobre ele, entretanto, a pecha da dívida, o ônus da falta. Ela, a falta, subjaz nas entranhas do suposto original, sendo uma injunção da qual o tradutor não se pode livrar, mas antes assumir e tentar, de alguma forma, amortizar. Nas palavras de Walter Benjamin: “Resgatar na sua própria língua essa linguagem pura exilada na língua estrangeira, liberar transpondo essa linguagem pura cativa na obra, tal é a tarefa do tradutor” (BENJAMIN, apud Derrida, 2006, p.47). Ao abraçar o endividamento, o que faz o tradutor é conceder ao dito original novas infinitudes, ou infinitos mais amplos; ele lança luz sobre seus cantos obscuros, desvela, e por diversas vezes acrescenta-lhe novas notas, para que a beleza de sua sinfonia atinja matizes de sinestésias pressentidas, porém ainda não degustadas. Eis o que faz Augusto de Campos com a poesia de Emily Dickinson.

Uma carona na pena de Campos

Trataremos, nesta parte de nosso estudo, da apreciação das estratégias tradutórias de que Campos lança mão ao traduzir Dickinson. Como dissemos anteriormente, a linguagem da autora é opaca e fugidia, e, diante disso, é preciso um grande esforço criativo e técnico, por parte do tradutor, para que a tradução seja um eco do original, ao invés de uma nota dissonante. Percebe-se, no estilo de Campos, uma tendência a recriar as raras rimas da autora, ou de criá-las de fato, quando não as encontramos no texto de partida. É importante ressaltar, no entanto, que tal atitude do tradutor não revela apenas preciosismo em relação à forma, mas sim, mostra-se como uma ferramenta perspicaz para desnudar sentidos que visualizou no momento de sua leitura.

Passaremos à análise propriamente dita das estratégias de que Campos lança mão para realizar sua tradução arte. No exemplo a seguir, percebemos a

interferência do autor na estrutura dos versos; o autor, na tradução, desloca o termo “Breeze” do quarto para o terceiro verso, como exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 1

Inglês	Português
A sepal, a petal and thorn Upon a common summer's morn – A flask of Dew – A bee or two – A Breeze – a caper in the trees – And I'm a Rose!	Sépala, pétala e um espinho – Nesta manhã radiosa – Gota de orvalho – Abelhas – Brisa – Folhas em remoinho – Sou uma Rosa!

Já no exemplo trazido no quadro dois, vemos Campos se utilizar dos travessões, característica estilística da autora, mesmo quando eles não estão presentes no texto de partida. Em negrito estão os travessões adicionados pelo tradutor.

Quadro 2

Inglês	Português
<i>Death doubts it—Argues from the Ground— The Spirit turns away Just laying off for evidence An Overcoat of Clay.</i>	A Morte – sob a Terra – clama Vai-se a Alma Dixando o seu – prova cabal – Manto de Lama.

O excerto trazido no quadro 3, o verso 7 da segunda estrofe se transforma em dois versos. É cristalina aqui a noção de tradução arte da qual tratava o poeta linhas acima. Trata-se de empreender um esforço para que o poema, na língua alvo, seja uma transformação ocorrida no poema na língua de partida, resultando em algo novo, mas que remete ao original. Não se trata de falsear, mas sim, de transformar para melhor realçar ideias que podem, em casos de traduções muito aferradas à busca pela correspondência termo a termo, passar despercebidas.

Quadro 3

Inglês	Português
<i>The most accomplished shot!</i> Time's sublimest target <i>Is a soul "forgot!"</i>	O tiro mais perfeito! O alvo do Tempo O mais sublime É um ser "ignoto!"

No quadro a seguir, traz-se o poema que nomeia a obra. Nele, percebemos as inferências de sentido feitas pelo tradutor, os quais são representados na tradução. É este um flagrante momento em que o endividamento do tradutor em relação ao original é claro: ele escolhe o que e como escrever, e, ao fazê-lo, apresenta um eco do original, algo transformado, novo, mas que deixa entrever o texto de partida. Nos três últimos versos percebemos diversas interferências do tradutor, os jogos de palavras por ele realizados para que sentido e estilo não se percam, mas sim, se transformem. Observando o segundo verso da segunda estrofe, percebemos, por exemplo, que Campos transfere para o verso seguinte a tradução do termo "frog", adaptando em seu lugar o termo "fama". Posteriormente, suprime parte do verso subsequente, acoplado nele a tradução do termo "frog", do verso anterior. Por fim, na tradução do último verso, aproxima a tradução da palavra "bog", cuja tradução seria algo como "brejo", para "lama". As palavras fama e lama são responsáveis por manter o efeito sonoro do poema, mas também por carrear o sentido depreendido por Campos ao lê-lo.

Quadro 4

Inglês	Português
I'm Nobody! Who are you? Are you – Nobody – too? Then there's a pair of us! Don't tell! they'd advertise – you know!	Não sou Ninguém! Quem é você? Ninguém – Também? Então somos um par? Não conte! Podem espalhar!
How dreary – to be – Somebody! How public – like a Frog – To tell one's name – the livelong June – To an admiring Bog!	Que triste – ser - Alguém! Que pública – a Fama Dizer sou nome – como a Rã Para as palmas da Lama!

Considerações finais

Buscou-se, ao longo deste trabalho, traçar um diálogo sobre a natureza incoercível da língua e da poesia, a qual, segundo Jacques Derrida (2001), enrola-se em forma de bola, como um ouriço, na tentativa de se proteger do aprisionamento coercivo por parte do outro. A poesia, assim como a água, ao mesmo tempo em que se deixa sentir, se esvai por entre os dedos daqueles que, em vão, tentam dela se apoderar.

A poesia de Emily Dickinson, tão diferentes e *avant garde*, são um exemplo contundente dessa impossibilidade de apropriação de sentidos, que acontece com a leitura de qualquer texto, sobretudo do texto poético. A consequência direta desse comportamento da língua e da poesia, para a tradução, é o endividamento do autor, que jamais poderá reproduzir com máxima fidelidade aquilo que não está posto, não está presente: o sentido. Há poesia, há sentidos, diversos, que são construídos pelo leitor – sim, naquele momento mesmo do acidente a que nos referimos linhas atrás – à medida que ele tem contato com o texto, tendo sempre em mente que a construção dos sentidos não se dá apartada do tempo e do espaço.

O que faz o tradutor é caminhar em meio a uma gama de sentidos possíveis, engolfar-se na multiplicidade de possibilidade apresentadas pelo texto literário, vislumbrar uns e outros e os fazer vazar em outra língua. Seu árdua encargo consiste em, no dizer de Benjamin, que chega até nós através de Derrida (2002), perpetuar o original, competir para que ele seja lido por um número muito maior de pessoas e que seus sentidos renasçam, transformem-se, recriem-se, renovem-se a cada reedição do acidente. Traduzir é abraçar uma rosa, é sentir seus suaves perfumes e, ao mesmo tempo, se deixar ferir pelos seus finos espinhos.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Augusto de. Em busca da “alma” e da “forma”. Revista IHU ONLINE – Revista do Instituto Humanitas Unisinos. V.8, n.276, out. 2008.

DICKINSON, Emily. **Emily Dickinson: não sou ninguém** / Emily Dickinson; Tradução: Augusto de Campos. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Che cos'è la poesia?** Tradução Tatiana Rios e Marcos Siscar. *Inimigo Rumor*, n. 10, maio 2001 [1988], p. 113-116.

_____. **Torres de Babel** / Jacques Derrida; Tradução Junia Barreto. – Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 14

ARTES E LITERATURAS PÓS-COLONIAIS

TRAUMA EM LOBO ANTUNES: A LINGUAGEM PEDE PASSAGEM – REPRESENTAÇÃO EM TEMPOS PÓS-COLONIAIS

Romilton Batista de Oliveira (UFBA)⁴⁷

Resumo: Este artigo investiga o trauma tecido na voz do escritor português António Lobo Antunes por meio de sua trilogia autobiográfica datada de 1979-1980. Literatura e linguagem se mesclam nesta difícil tarefa de descrever as lembranças provindas de um acontecimento trágico que, como “ferida” traumática aloja no corpo dos sobreviventes que precisam prosseguir com as suas vidas, sem conseguir dar continuidade às suas representações identitárias definidas antes de sua passagem com a indesejada experiência. Importa-nos dizer que quem passa por esses danosos acontecimentos jamais volta a ser o que era antes. A linguagem exerce um importante papel, pois é através dela que o trauma consegue se “dissolver”, reconstruindo e desconstruindo os sujeitos tocados por esse complexo e múltiplo processo interdisciplinar. Nesse sentido, os signos traumáticos – ou a linguagem produzida pelo trauma – dialoga interdisciplinarmente com vários pontos de vista acerca do trauma, desde o sociológico e filosófico ao histórico e literário, dialogando teórico-metodologicamente com autores como Hall (2006), Seligmann-Silva (2003), Halbwachs (2006), Bondía (2002), Benjamin (1994), Seixo (2002), entre outros. A literatura torna-se, desta forma, num grande aliado dessas vozes que presenciaram a degradação humana, servindo-se como potente lugar de representação das memórias traumáticas.

Palavras-chave: Literatura. Trauma. Memória. Representação.

⁴⁷ Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Santa Cruz – UESC. Especialista em Estudos Comparados em Língua Portuguesa (UESC) e Leitura e Produção Textual (UESC). Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB e Doutorando em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Qualificou-se no dia 19 de abril de 2016 com aprovação positiva. Este artigo é oriundo de sua tese que se encontra em fase de construção, tendo como orientadora a Doutora, professora e coordenadora do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal de Bahia – UFBA, Edilene Dias Matos.

INTRODUÇÃO

Este artigo, oriundo da pesquisa de Doutorado em Cultura e Sociedade (UFBA), investiga o trauma presente nos romances de traço autobiográfico, testemunhal e memorialístico do romancista português António Lobo Antunes. Vale ressaltar nestas palavras introdutórias que Lobo Antunes nasceu em Lisboa, no dia [1 de Setembro](#) de [1942](#). Considerado um dos maiores romancistas portugueses da atualidade com cerca de dezena e meia de títulos publicados, cursou medicina, com especialização em Psiquiatria. Desde 1985 se dedica em exclusivo à escrita, depois de ter desempenhado funções no Hospital Miguel Bombarda, em Lisboa. A experiência enquanto oficial do exército na guerra do ultramar marcou profundamente os seus primeiros romances, e praticamente todos os outros possuem interferências sutis oriundas desta traumática experiência com a guerra colonial em Angola. Lobo Antunes recebeu importantes prêmios em sua vida. Destaquemos alguns: Prêmio Franco-Português, (1987) por *Os Cus de Judas* (Prêmio instituído pela embaixada de França em Lisboa, no valor de duzentos mil escudos e atribuído a obras traduzidas para a língua francesa nos últimos cinco anos; Prêmio Melhor Livro Estrangeiro publicado em França, (1997) por *Manual dos Inquisidores*; [Prêmio União Latina](#), (2003); [Prêmio Fernando Namora](#), (2004); [Prêmio Jerusalém](#), (2005); [Prêmio Camões](#), (2007); entre tantos outros. Vale ressaltar também que no [Brasil](#), a [Editora Objetiva](#) adquiriu os direitos de publicação, em versão original, de toda a obra do escritor português.

O avô de Lobo Antunes, também António, era de [Belém](#), do [Pará](#), onde o escritor começou a ler os clássicos brasileiros [José de Alencar](#), [Aluísio Azevedo](#), [Machado de Assis](#), [Monteiro Lobato](#). Assim as raízes de Lobo Antunes também passeiam por nosso Brasil. Analisar suas obras literárias é passear por duas fontes inesgotáveis do saber: África e Portugal, com o predomínio da voz portuguesa em seu “eu” narrativo, poético e testemunhal.

Maria Alzira Seixo, entre tantos outros analistas das obras de Lobo Antunes é a principal estudiosa de suas obras, lançando, entre tantos outros livros, um importante livro intitulado *Os romances de António Lobo Antunes* (2002). Neste livro se desenvolvem hipóteses interpretativas dos textos, se

apontam linhas temáticas e simbólicas proeminentes e se procede à problematização literária que o seu discurso esteticamente configura.

Pretende-se nas páginas deste artigo mostrar o que na tese está extensa e intensamente escrito: o trauma nas obras de teor autobiográfico de Lobo Antunes. Mas por que estudar o trauma em suas obras? Para justificar de forma mais consistente vale destacar as palavras de Mariana Camilo de Oliveira, presentes em seu livro *A dor dorme com as palavras*: “De certa forma, a experiência é sempre traumática (sem que se desconsidere a particularidade da escrita dos sobreviventes de eventos violentos ou que os impactos destes sejam subestimados) (2011, p. 146)”. Não existe existência sem trauma assim como não existe trauma sem sujeito.

Viver é então, uma atitude de violência simbólica que naturalizamos em nosso cotidiano, mas há uma violência e um processo traumático que marca de forma brusca e assustadora a vida de homens e mulheres que sobrevivem diante de terríveis atrocidades humanas ou catástrofes de várias dimensões, desde um acidente físico, natural e psicossomático a trágicos acontecimentos que desrespeitam os direitos humanos e o direito à vida, como por exemplo, a guerra do Holocausto que dizimou milhões de judeus e as guerras coloniais perpetradas pelo poder ocidental, bem como as constantes lutas ocorridas na América Latina diante da ditadura militar que também dizimaram e silenciaram vozes até os dias de hoje.

Trauma, experiência e representação nas margens da literatura loboantuniana

Quando pronunciamos a palavra “trauma” vem em nossa mente a memória de lembranças negativas que ocorreram em nossas vidas num determinado tempo e espaço. Segundo Halbwachs, “não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, passamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela está muito estreitamente limitada no espaço e no tempo” (2006, p. 72).

Trauma, morte e violência se utilizam da linguagem e do tempo e espaço em que estão inseridos para construir de forma inconsciente a aceitação mais branda ou menos branda da morte, violência simbólica e histórica que ameaça

a humanidade em seus diversos períodos históricos. No passado, segundo Benjamin (1994), particularmente no século XIX, a sociedade burguesa produziu, por meio das instituições higiênicas e sociais, privadas e públicas, um efeito colateral que inconscientemente e provavelmente tivesse sido seu objetivo central, ou seja, fazer com que o homem evitasse o espetáculo da morte. Nesse sentido, Lobo Antunes traz em seus romances a sua traumática passagem por este espetáculo, conseguindo atravessar os perigos que poderiam ter-lhe levado à morte. Para Jorge Larrosa Bondía (2012), a experiência vivenciada pelo homem não pode ser confundida com a informação. Há muitas pessoas bem informadas, mas vazias em experiências. Assim, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Lobo Antunes passou por esta experiência e tornou-se um sobrevivente, como tantos outros, oriundos de outras catástrofes, como Primo Levi, italiano que sobreviveu ao Holocausto (Auschwitz). Assim, quem atravessa por esses escombros da guerra, sente no corpo e na alma uma sensação de perda muito grande de sua subjetividade humana, e as lembranças deste passado estarão sempre presentes na memória de seus partícipes como “feridas” incicatrizáveis. Retornam aos seus países não como o “mesmo” que foram antes da travessia, mas como um “outro”, um outro traumatizado e portador de uma identidade que não consegue mais fixar-se ou definir-se na sociedade. O sobrevivente então para adaptar-se aos costumes e representações culturais passa por um abalo muito forte em seu mundo interior. Sente-se descentrado e deslocado de lugar, bem como desconstruído de suas formações ideológico-discursivas. Para sobreviver e se adaptar à sociedade o sobrevivente (seja ele escritor, poeta ou qualquer outro tipo humano) precisa falar, contar sobre o que ele vivenciou. A escrita entra em cena para socorrê-lo e, de certa forma, amenizar as suas trágicas feridas. O sobrevivente vive diante de um duplo: o que ele foi e o que ele está sendo. Este conflito pode levá-lo a um fechamento ou a uma abertura do discurso. Lobo Antunes opta pela segunda opção: escrever para que a memória seja ressignificada no presente, impedindo que tal evento historicamente situado – a

guerra colonial em Angola – seja esquecido pela humanidade. Quanto à perda de sentido em que o sobrevivente é obrigado a passar, Hall afirma:

Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamado, algumas vezes, de deslocamento-descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade’ para o indivíduo (2006, p.9).

Portanto, Lobo Antunes, por meio de seus romances, descreve esse sentimento de perda de sentido por meio de um silêncio que o acompanha desde sua infância, como podemos comprovar por meio do seguinte fragmento retirado do romance *Os cus de Judas*:

Porque sempre estive isolado, Sofia, durante a escola, o liceu, a faculdade, o hospital, o casamento, isolado com os meus livros por demais lidos e os meus poemas pretenciosos e vulgares, a ânsia de escrever e o torturante pânico de não ser capaz, de não lograr traduzir em palavras o que me apetecia berrar aos ouvidos dos outros e que era Estou aqui, Reparem em mim que estou aqui, Ouçam-me até no silêncio e compreendam, mas não se pode compreender, Sofia, o que não se diz, as pessoas olham, não entendem, vão-se embora, conversam umas com as outras longe de nós, esquecidas de nós, e sentimo-nos como as praias em outubro, desabitadas de pés, que o mar assalta e deixa no baloiçar inerte de um braço desmaiado. Sempre estive sozinho, Sofia, mesmo na guerra, sobretudo na guerra, porque a camaradagem da guerra é uma camaradagem de generosidade falsa, feita de um inevitável destino comum que se sofre em conjunto sem de facto se partilhar, [...] (ANTUNES, 2007, p. 153-154).

No mesmo romance, o personagem-narrador confessa:

Porque foi nisto que me transformei, que me *transformaram*, Sofia: uma criatura envelhecida e cínica a rir de si própria e dos outros o riso invejoso, azedo, cruel dos defuntos, o riso sádico e *mudo* dos defuntos, o repulsivo riso gorduroso dos defuntos, e a *apodrecer por dentro*, à luz do uísque, como apodrecem os retratos nos álbuns, *magoadamente, dissolvendo-se devagarinho* numa confusão de bigodes (ANTUNES, 2007, p.156, grifos nossos).

A parte em itálico da citação acima produz uma dolorosa reflexão em torno dos sintomas característicos do trauma. Começamos pelo signo “transformei”. Quem consegue atravessar o perigo diante da morte em eventos catastróficos jamais permanecerá o mesmo. Uma transformação faz-se necessária na vida do sobrevivente, transformação essa que certamente mudará as convicções filosóficas e históricas do sobrevivente em torno da vida humana. E em que criatura ele, o sobrevivente, se transforma? O narrador personagem de Lobo Antunes dá a resposta e esclarece, em poucas palavras, tantas discussões em torno desta problemática questão: o sobrevivente

transforma-se numa “criatura envelhecida e cínica a rir de se própria e dos outros o riso invejoso, azedo, cruel dos defuntos, o repulsivo riso gorduroso dos defuntos”. Isto nos faz entender que o trauma envelhece o sobrevivente devido às fortes e trágicas imagens que residem em seu mundo interior, escravizando-o cotidianamente. As partes grifadas acima constituem signos importantes para constatarmos a presença do trauma corroendo o mundo interior do personagem-narrador-autor como uma “ferida”. “Porque foi nisto que me transformei, que me transformaram” revela a tomada de consciência de seu real estado de um homem desconstruído pela experiência. Quando o narrador usa a expressão “apodrecer por dentro” compreendemos a dor profunda que ele sente, dor esta que invade o seu interior, causando-lhe um mal-estar psicossomático. Os termos “magoadamente”, “dissolvendo-se” e “devagarinho”, juntos, potencializam a linguagem traumática interpelada por uma memória discursivamente exposta.

Nos romances selecionados por esta pesquisa, o autor/personagem/narrador está sempre em conflito consigo mesmo, bebendo, fumando e desgostoso com a realidade em que ele está inserido, “apodrecendo por dentro”, necessitando de fotos e imagens de seus familiares para que a sua vida não seja desviada do sentimento de pertença, pois quando isso desaparece do ser humano, nasce uma “lacuna”, uma “fuga”, um vazio que pode levá-lo à morte (ao suicídio). E como o trauma cresce à medida em que o acontecimento violento se avança, os álbuns também apodrecem como tudo ao redor do sobrevivente vai passando por este processo de “apodrecimento” e envelhecimento. Esse apodrecimento enfraquece as ideias e leva o indivíduo ao isolamento, à solidão, ao desamor e ao caos desagregador do psicológico humano, desestruturando a essência humana que faz parte de todo ser humano. O trauma exatamente toca nesta “essência”, e a faz perder o seu real sentido, criando mágoas que dissolvem tardia e lentamente a personalidade humana, ou seja, “dissolve” a identidade que o sobrevivente adquiriu durante toda a sua vida, antes da passagem pela experiência traumática. Lobo Antunes termina a citação com o termo “confusão de bigodes”. Esta confusão de bigodes nada mais é o “caos” que se estabelece na vida do sobrevivente. A confusão dissolve as representações, criando espaços deslizantes, sob um tempo fragmentado.

Assim, a linguagem traumática que se apresenta nos romances de Lobo Antunes traz à tona o contexto histórico em que o autor, por meio de seu personagem/protagonista/narrador, está envolvido. História, literatura, memória e linguagem se mesclam numa única zona de aproximação: a narrativa. A linguagem narrativa é conduzida por uma memória traumaticamente construída e historicamente sinalizada, contextualizada numa determinada época e espaço em que estão inseridos os romances e as suas respectivas vozes discursivas e formas expressivas de comunicação e transmissão do conhecimento.

A experiência obtida por Lobo Antunes marca definitivamente a sua existência. Com a transformação de sua vida profissional e intelectual, ele vê seu destino ser modificado: de médico e psiquiatra a escritor. Ao escolher ser romancista, ele não o fez por capricho, mas por necessidade. Precisava escrever por meio da prosa literária para romper com o passado traumático que ele atravessou. Lembramos, neste momento da pintora Frida Kahlo que também teve a sua vida transformada por meio de um acidente. Lobo Antunes também é atingido por um acidente (acontecimento bélico), que mesmo diante de contextos diferentes, eles têm em si a marca da violência e do trauma em suas vidas, feridas que jamais serão cicatrizadas. A arte os “salva”, dando continuidade às suas vidas, mesmo diante da ruptura que sofreram as suas histórias. Assim Frida Kahlo é salva e “recuperada” pela arte pictórica e Lobo Antunes pela arte literária.

Numa citação anteriormente mencionada do romance *Os Cus de Judas*, colocamos em itálico o termo “mudo”, entendendo que quando o sobrevivente volta da guerra, volta mudo, sem condições de falar sobre o acontecimento traumático. Assim, o aspecto mudo de quem passa por experiência trágica é notório a princípio. Só depois de algum tempo, em que as feridas já estão, de certa forma, cicatrizadas (será que as feridas se cicatrizam plenamente?) é que o sobrevivente começa a fazer uso da linguagem para destravar a “mudez” que o acompanha. Segundo Mariana Camilo de Oliveira, “a cicatriz na língua está sempre na iminência de ser aberta, é tecido frágil que não cerra” (2011, p. 153).

Para Muricy:

Os homens salvam as coisas dessa mudez ao nomeá-las; o filósofo tem por tarefa salvar a arte e a poesia, livrando-as do elemento coisal, recuperando a sua essência espiritual no domínio da pura linguagem. A esta tarefa de salvação de um nível inferior para um nível superior da linguagem – atividade designada por Benjamin de *tradução* – liga-se o filósofo. [...] A palavra revela-se mágica: doação imediata do real (MURICY, 2009, p. 110-111).

Lobo Antunes consegue “traduzir” o trauma por meio da linguagem, via literatura, libertando o signo de sua prisão interior e do passado amarrado às estruturas de silenciamento. Ao “traduzir” o trauma, ele utiliza-se de uma profunda e dupla experiência previamente adquirida através de sua formação enquanto médico e psiquiatra e enquanto sujeito que participou da guerra colonial em Angola. Quanto a esse assunto, Kátia Muricy afirma:

A relação da linguagem às coisas não é arbitrária; uma palavra não é signo da coisa, não é uma convenção. Tampouco a palavra é a essência da coisa que nomeia – a coisa não tem verbo: “*criada pelo verbo de Deus ela é conhecida em seu nome pelo verbo humano*”. Se a linguagem é inerente ao mundo das coisas enquanto essência espiritual, a essência linguística da realidade empírica depende da linguagem humana que, nomeando, pode traduzir a linguagem muda das coisas. Esta tradução, na linguagem do homem, da linguagem das coisas é, propriamente, o conhecimento. [...] O sujeito perde a soberania que fizera girar em torno de si toda a corte de objetos. Agora ele é apenas um “*tradutor*” que vem em socorro das coisas emudecidas e libera a sua linguagem, permitindo que nela as ideias se auto-apresentem. O conceito de tradução – como garantia de continuidade na hierarquia das linguagens – é um conceito chave para a teoria linguística de Walter Benjamin (2009, p. 113).

Compreendemos, desta forma, que toda produção literária é um ato de tradução. Podemos certamente, contudo, afirmar que Lobo Antunes passou por um processo de amadurecimento humano e existencial por meio da experiência traumática. Sua língua não é mais a mesma que ele levava para a guerra. Depois da experiência, ele torna-se uma outra pessoa, mais “traduzida”, desterritorializada e “hibridizada”. A língua(gem) passa pela experiência em pleno silêncio, para depois da experiência, voltar enriquecida pelo acontecimento que ela vivenciou. Paul Celan, sobrevivente de Auschwitz, consegue “traduzir” por meio da poesia esse processo traumático no qual a língua consegue sair “viva” de toda essa tragédia:

Alcançável, próximo e não- perdido permaneceu em meio das perdas este único: a língua. Ela, a língua, permaneceu não-perdida, sim, apesar de tudo. Mas ela teve que atravessar as suas próprias ausências de resposta, atravessar um emudecer, atravessar os milhares de terrores e o discurso que traz a morte. Ela atravessou e não deu nenhuma palavra para aquilo que ocorreu; mas ela

atravessou este ocorrido. Atravessou e pôde novamente sair, “enriquecida” por tudo aquilo (CELAN, 1996, p. 33).

Para Seligmann-Silva, levando em consideração as formulações de Walter Benjamin, a língua seria também uma sobrevivente viva no sujeito sobrevivente: “a língua é, ao mesmo tempo, abismal – nascida de uma *falta* – e a sobrevivente da catástrofe. A língua é sobrevivente da catástrofe e é a única que porta tanto o ocorrido como a possibilidade de trazê-lo para o nosso agora” (2003, p. 397-398). Desta forma, fazer o trauma falar é fazer a língua que se silenciou durante todo o evento traumático deslocar-se e descentra-se de sua antiga forma de ser, tornando-se a potência da vontade de exprimir o inexprimível, de representar o irrepresentável ou de dizer desarmado de sua antiga forma de dizer, rompendo com a indizibilidade que aprisiona e enclausura os signos em suas formas “congeladas” por um abismo intocável. Fazer o trauma falar é tornar essa “realidade abismal” numa “cratera aberta” para o dialógico e o comunicável, ou seja, tornar o indizível dizível por meio de rastros/resíduos que o imaginário elabora para sustentar a subjetividade humana.

Toda a literatura de teor autobiográfico, testemunhal e memorialístico de Lobo Antunes perpassa por uma linguagem ironicamente construída. Ele utiliza a ironia como figura capaz de desconstruir pensamentos, sentimentos, objetos, coisas, ideologias. Movido por uma potência mediada pelo poder da linguagem, ele consegue romper com o discurso dominante de sua época, criticando-o severamente, desde o aspecto político e histórico ao linguístico e social.

A ironia, diz, implode a leitura na medida em que obscurece e desarticula as funções referenciais e comunicativas do discurso, abrindo o campo da autorreferência da linguagem. Não é por acaso, ressalta Seligmann-Silva, que a ironia foi praticada e teorizada por aqueles que instituíram o conceito moderno de literatura: Friedrich Schlegel e Novalis. Pois a literatura, prossegue, trabalha também no campo minado entre referência e a autorreferência (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

A escrita literária loboantuniana é portadora de um tecido linguisticamente traumático, permeada por um conflitante discurso irônico. O autor busca por meio desta irônica e desconstrutiva escrita, um sentido que ressignifique o passado. Ao usar a literatura como veículo de comunicação de sua voz, ele tira de seu próprio corpo signos que são explorados por ele.

Corpo, sentido, linguagem e representação são categorias teóricas que trazemos para a discussão neste artigo com o intuito de tornar o trauma apresentável, não em sua forma absoluta e concreta, mas através de seus *rastros/resíduos* deixados pela experiência vivenciada por aquele que sobreviveu à catástrofe. Confirmando o que estamos a dizer, citemos, por meio do romance *Memória de elefante*, uma passagem interessante que reforça a presença da ironia na escrita loboantuniana:

Ao descer as escadas para o Banco distinguiu ao longo, perto da penumbra de sacristia a cheirar a verniz de unhas do gabinete das assistentes sociais, criaturas feias e tristes a necessitarem elas próprias de assistência urgente, um grupo de delegados de propaganda médica estrategicamente ocultos nas ombreiras das portas vizinhas, prontos a assaltarem de enxurradas palavrosas e por vezes letais os esculápios desprevenidos ao alcance, vítimas inocentes da sua simpatia impositiva (ANTUNES, 2006, p. 35)

Convém para enriquecer esta pesquisa citarmos o pensamento de Gayatri Spivak (2012) por entender que o trabalho de Lobo Antunes também dialoga, de certa forma, com o desejo da autora em desconstruir o conhecimento que rege as relações sociais em seu país de origem, uma vez que o escritor traz para o texto literário a problemática das relações humanas, as relações de subalternidade, de subjetividade e da relação dos sujeitos com o poder político dominante português, denunciando e desconstruindo antigas formações ideológico-discursivas que ele tinha como verdade absoluta e fixamente definidas. Numa outra dimensão intelectual, Lobo Antunes traz para a sua literatura a construção de uma crítica eloquente que invade o mundo do leitor por meio de seus diversos personagens/narradores em seus diversos romances. Acreditamos que o conceito de “subalternidade” apresentado por Gayatri Spivak dialoga com o processo de relação traumática em que os personagens loboantunianos estão envolvidos. Nosso interesse nesta pesquisa não é de apontar a “subalternidade” como foco de nossas atenções, mas se faz necessário perceber a violência que é gerada por essas forças ideológicas produtoras de sujeitos subalternizados, numa relação dualista reprodutora de desigualdades e preconceitos. Nesse sentido, estar sujeito ao regime autoritário salazarista é, sem sombra de dúvida, estar subalterno ao poder imperialista português. No romance *Os Cus de Judas* podemos comprovar esta relação do trauma com o contexto de subalternização:

[...] De modo que quando *embarquei* para Angola, a bordo de um navio cheio de tropas, para me *tornar finalmente homem*, a tribo, agradecida ao Governo que me possibilitava, grátis, uma *tal metamorfose*, compareceu em peso no cais, *consentindo*, num arroubo de fervor patriótico, ser acotovelada por uma multidão agitada e anónima semelhante à do *quadro da guilhotina*, que ali vinha assistir, *impotente*, à sua própria *morte* (ANTUNES, 2007, p. 14, grifos nossos).

Nota-se claramente, por meio da apelação do escritor à crítica severa feita no momento em que ele é obrigado a se tornar “homem”, conforme o que a nação e a sua família esperavam dele. As palavras em itálico provam por si mesmo a relação de submissão do sujeito ao regime autoritarista do governo salazarista. Ir à guerra não lhe dava a certeza de seu seguro retorno, pois quem vai à guerra está submetido a dar a vida por seu país. O personagem, diante de sua obrigação frente à pátria sente-se impotente, anulando a sua liberdade de expressão e de escolha. Ainda, neste contexto, podemos observar noutro momento do romance a palavra “submissamente” que amarra o personagem-narrador a uma passagem angustiante que inquieta a sua alma, ou seja, ele narra utilizando-se de palavras que representam a amargura de seu “eu” e o desmantelamento de seu discurso:

Sempre que se examina exageradamente as pessoas elas começam a adquirir, insensivelmente, não um aspecto familiar mas um perfil póstumo, que a nossa fantasia do desaparecimento delas dignifica. A simpatia, a amizade, uma certa ternura até, tornam-se mais fáceis, a complacência surge sem custo, a idiotia ganha a sedução amável da ingenuidade. No fundo, claro, é a nossa própria morte que tememos na vivência da alheia e é em face dela e por ela que nos tornamos submissamente cobardes (ANTUNES, 2007, p. 24).

Acreditamos que Lobo Antunes, por meio da literatura de teor testemunhal e autobiográfico, consegue “traduzir” o trauma por meio da linguagem. O trauma fala porque o corpo ferido por ele se movimenta, permitindo que por meio dele, uma voz se descentre de um “entre-lugar” (o inconsciente), deslocando de seu invisível mundo indizível e irrepresentável, tornando-se visível por meio de “sombras”, “restos” e “rastros/resíduos” que sobraram do passado traumático.

Percebe-se que no romance *Os Cus de Judas*, Lobo Antunes não dá nome ao personagem protagonista e narrador da história, apenas descreve-o como médico, potencializando o foco narrativo autodiegético, deixando uma “brecha” para que o leitor perceba que existe uma terceira pessoa por traz

da narrativa, o próprio escritor. Mas o que nos interessa mostrar é a ausência de nominalização. Nesse sentido, cremos que Lobo Antunes, ao não selecionar um nome para o personagem/narrador é levado por uma condição de sobrevivente de uma catástrofe que o impede mostrar a si mesmo diretamente, identificando-se com o seu “substituto”, um “outro em si”, “um si outro” ou um “eu outro”.

Esta impossibilidade de dizer a si mesmo e ao mesmo tempo dizendo é característica de quem realmente foi tocado pelo trauma. O trauma dá ao seus sobreviventes uma “nova língua” para falar do evento traumático em que o sujeito estava e está envolvido, de dimensão inenarrável, indescritível e irrepresentável. No entanto, por meio desta nova língua, o inenarrável tende-se a ser narrado, descrito e representado por meio da potência da memória, oriunda da experiência.

Vale repetir que a experiência ou o processo traumático experimental é conduzida por meio da linguagem, gerando um conflito na representação deste processo que é o inexprimível e o inexpresso, não impedindo, no entanto, que haja representação, mesmo que de forma incompleta e movente dos elementos traumáticos que fazem parte da narrativa. Narrar o inenarrável é ousar-se falar sem medo da dor, da solidão e do desmantelamento cultural em que o sobrevivente está envolvido, criando um mecanismo de defesa que funcione como um bloqueio para o excesso de excitações em que o estímulo que ultrapassa este dispositivo é transformado em choque traumático.

Dialogando com Georges Didi-Huberman, por meio de seu importante e relevante livro *A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg* (2013), o filósofo e historiador francês afirma:

Os tempos sobreviventes não são tempos sepultados, são tempos escondidos bem embaixo dos nossos passos e que ressurgem, fazendo tropeçar o curso de nossa história. Nesse tropeço ressoa ainda – etimologicamente – a palavra *sintoma*. [...] os sintomas históricos, segundo Freud – assim como as *Pathosformeln* para Warburg –, não se comportam como fósseis no sentido trivial, mas como *fósseis em movimento*. Esse movimento conjuga a energia presente no gesto com a energia antiga de sua memória, a *superveniência* de uma crise e a *sobrevivência* de um eterno retorno. Portanto, trata-se de uma espécie de dança trágica (2013, p. 295-296).

O sintoma que segrega o trauma no indivíduo conduz o sujeito a um exacerbado isolamento, silenciamento, enclausuramento, à perda de sua identidade e à crise de representação de seus valores culturais, produzindo uma sensação de despertencimento e de desmoronamento do mundo:

Cada um conversava sozinho porque ninguém conseguia conversar com ninguém, o meu sangue no copo do capitão, tomai e bebei ó União Nacional, o corpo do morto crescia no quarto até rebentar as paredes, alastrar pela areia, alcançar a mata em busca do eco do tiro que o tocou, o helicóptero o transportou para Gago Coutinho como quem varre lixo vergonhoso para debaixo de um tapete (ANTUNES, 2007, p. 58).

O trauma consegue perfurar o tempo vivido dos sobreviventes de guerra, com sentimentos que adentram o interior de suas vidas, causando-lhes um grande desconforto humano, como se eles perdessem o seu velho, fixo e seguro sentido das coisas e passassem a viver numa zona de desconforto e desequilíbrio constante. “Essa terapia do trauma consiste no aprendizado de uma nova relação com o mundo” (ASSMANN, 2011, p. 314).

Em relação à crise de representação, oriunda do trauma, da experiência do autor/personagem/narrador com a guerra colonial em Angola, podemos novamente comprovar, por meio do romance *Os Cus de Judas*, as consequências oriundas de sua experiência com a guerra e do tempo em que esteve afastado de Portugal. Ele distanciou-se demais do convívio familiar e tem dificuldades em retornar às suas raízes e a voltar a pertencer à sua antiga identidade portuguesa, formada antes de sua travessia com o horror bélico:

O medo de voltar ao meu país comprime-me o esófago, porque, entende, deixei de ter lugar fosse onde fosse, estive longe demais, tempo demais para tornar a pertencer aqui, a estes outonos de chuvas e de missas, estes demorados invernos despolidos como lâmpadas fundidas, estes rostos que reconheço mal sob as rugas desenhadas, que um caracterizador irónico inventou. Flutuo entre dois continentes que me repelem, nu de raízes, em busca de um espaço branco onde ancorar, e que pode ser, por exemplo, a cordilheira estendida do seu corpo, um recôncavo, uma cova qualquer do seu corpo, para deitar, sabe como é, a minha esperança envergonhada (ANTUNES, 2007, p. 182).

A experiência cimta a narrativa traumática, potencializando a linguagem para falar dela mesma por meio daquilo que não se pode narrar, mas acreditamos que nada escapa da linguagem, principalmente quando esta está inserida em experiências vividas às margens do perigo e da travessia.

Em Heidegger (1987), segundo Bondía (2002), encontramos uma definição de experiência em que combina perfeitamente com a origem da palavra, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. Assim, fazer uma experiência é, segundo Heidegger, citado por Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25), algo que nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Fazer uma experiência significa: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência é permitir-nos atravessar o perigo, enfrentar situações de limite-extremo da condição humana, como bem mostra o seguinte fragmento retirado do romance *Conhecimento do inferno*, em que o narrador-personagem descreve uma cena tecida por uma angústia, um sintoma que se esconde por um trauma que se mostra invisivelmente, trazendo, também, à tona, a natureza em estado traumático:

Uma das minhas pernas escorregou, perdi o equilíbrio, tentei recuperá-lo num molinete aflito dos braços, e acabei por estatelar-me, desamparado, corpo contra corpo, cara contra cara, olhos contra olhos sobre a forma estendida e tensa do doente. Não conseguia mover-me e a chuva que caía violentamente sobre mim, furibunda e raivosa, cheia de ódio, de nojo, de desprezo, assemelhava-se a um jacto ininterrupto de escarros (ANTUNES, 2006, p. 216).

Os seres humanos são indivíduos interpelados por discursos, representações e sofrimentos desde o nascimento até a sua morte, seduzidos e conduzidos por uma energia traumática que o violenta na formação e aquisição do seu próprio conhecimento humano necessário à sua sobrevivência. O trauma e a linguagem estão constantemente integrados, pois como destravar os sintomas violentos que conseqüentemente obtiveram os sobreviventes de catástrofes, como a que aconteceu em Angola? Nesse sentido, António Lobo Antunes soube, por meio de uma liberdade vigiada por sua rica experiência com a guerra em Angola, expressar muito bem, por meio da literatura, o testemunho de um sobrevivente crítico e implacável.

Seu corpo carrega o peso desta memória que marcou para sempre a sua existência, pois o trauma é um rio que nunca dorme e funciona agindo como um “vulcão” que guarda em si possibilidades de novos “encaminhamentos”, sempre prestes a explodir a qualquer momento. Podemos, também, afirmar que o trauma funciona como um “som” que invade a alma, o

corpo e as palavras do sobrevivente, um “ruído doloroso”, como bem podemos notar na citação retirada do romance *Conhecimento do inferno*:

Escutava esse som nocturno na manhã do hospital, carregado das misteriosas ressonâncias e dos impalpáveis ecos das trevas, essa amêndoa de sombra na luz poeirenta, excessiva, da manhã, com a mesma expectativa dolorosa, o mesmo indizível pavor com que sentia aproximarem-se de si as trovoadas de África, pesadas de uma angústia insuportável (ANTUNES, 2006, p. 47).

Adentrando-nos ao fim deste artigo, nada se conclui no mundo científico porque o homem, as coisas, a língua, a cultura, o conhecimento e o universo estão em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução. Natureza e cultura estão em constante transformação por intermédio da influência do homem. A própria forma de manifestação verbal humana está passando por profundas transformações por meio de um processo violento que contemporaneamente vem atingindo a sociedade global, principalmente depois da passagem do Século XX, conhecido como a “Era dos Extremos”, como bem soube definir Eric Hobsbawm em seu livro *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991* (1995). Constata-se que o século XXI herdou essa herança reprodutora de traumas irreparáveis e, de certa forma, irrepresentáveis, muito embora esta pesquisa tente por meio da representação, interpelada pela linguagem, descrever, via literatura loboantuniana, o trauma oriundo da guerra vivenciado por Lobo Antunes em Angola durante os anos de 1970 a 1973, fase final da Guerra Colonial portuguesa.

Há, por trás do texto literário de Lobo Antunes, uma voz que domina seu discurso, interpelada por signos traumáticos que é responsável pela narrativa construída às margens de um passado inconcluso, que ainda se faz presente no presente. É essa voz fragmentada o elemento discursivo que possibilita representar a memória dos tempos de horror que foi vivida pelo personagem/narrador/autor. Dessa forma, voz, memória, representação, imaginário, subjetividade, experiência e testemunho tornam-se inseparáveis neste processo investigativo, levando em conta que a voz protege e guarda a memória do esquecimento e ressignifica o passado e a experiência vivenciados pelo escritor. A voz se faz ecoar no testemunho do sobrevivente que usa a literatura para representar a aprendizagem da agonia e da dor, que é em outras

palavras, esse rio que nunca dorme: o trauma, fonte de representações que se deslizam em seu teor irrepresentável.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, António Lobo. **Conhecimento do inferno**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ANTUNES, António Lobo. **Memória de elefante**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ANTUNES, António Lobo. **Os Cus de Judas**. 2. ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas, S. Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas, v.1, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Tradução de João Wanderly Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, Jan/Fev/Mar/Ab, n. 19, 2002.

CELAN, Paul. **Arte poética: o meridiano e outros textos**. Tradução de João Barrento e Vanessa Milheiro. Lisboa: Cotovia, 1996.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente**: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Earburg. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contratempo, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

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

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed., São Paulo: Campanha das Letras, 1995.

MURICY, Kátia. **Alegorias da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

OLIVEIRA, Mariana Camilo de. **A dor dorme com as palavras**. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

SEIXO, Maria Alzira. **Os romances de António Lobo Antunes**: Análise, interpretação, resumos e guiões de leitura. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2002.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.) **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 15

REPRESENTAÇÕES FEMININAS

LITERATURA NEGRA FEMININA: ANÁLISE DE CRIPTOGRAFIAS EM “OS ESTANDARTES”, DE ALINE FRANÇA

Daniela dos Santos Damasceno⁴⁸
(Universidade do Estado da Bahia)

RESUMO: A literatura negra surge como forma de (re) nomeação do mundo, em que escritores se apropriam da palavra poética a fim de sentir, entender, reinventar e (des) contar um tempo que é pretérito e é presente. Mais especificamente, autoras demarcam linhas fundamentais dessa literatura; como exemplo, Aline França. Suas obras contribuem para examinar fatos sociais, históricos e políticos, mas também servem de difusão da memória e da afirmação da identidade negra. Ademais, lança um olhar ao que está posto e ao que poderia ser, na medida em que reelabora ideias e imagens culturais negras. Por isso, ao reconhecer a literatura também como cripto, e pensando no enigma além da grafia, este artigo tem como objetivo expor análises de possíveis criptografias no romance “Os Estandartes” (1995) de Aline França, correlacionando-o com outros textos em diálogos potenciais, assim procedendo com o intuito de deslindar sentidos em princípio ocultos, interpretando cenas e personagens da narrativa.

Palavras-chave: Literatura negra. Literatura negra feminina Ficção. Criptografias. Reinvenção.

Introdução

Por muito tempo a literatura brasileira esteve ligada as ideologias dominantes e privilegiadas. Desta forma, na sua maioria, as produções literárias brasileiras proliferaram estereótipos e mitos que contribuíram para reprodução da imagem negativa do negro e da sua cultura. No entanto, constituindo-se inversamente às ideologias europeias, a literatura negra surge como forma de (re) apresentar, (re) nomear, (re) posicionar e representar o mundo negro, a partir de um eu enunciador negro, que fala não apenas do

⁴⁸ Graduanda do 6º semestre de Letras e suas literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Bolsista pelo programa de Iniciação Científica da UNEB/PICIN. Orientada pelo professor Dr. Sílvio Roberto Oliveira. E-mail: danisrad2014@hotmail.com

outro, mas também de si mesmo. Assim, os escritos negros buscam rememorar a mãe África e denunciar a condição de vida dos afro-brasileiros, na medida em que afirmam sua etnicidade e atualizam signos-lembranças que inscrevem o corpo negro em uma cultura específica. Como assinala a autora Evaristo (2010), no trecho que segue:

A literatura negra nos traz a revivência dos velhos *griots* africanos, guardiões da memória, que de aldeia em aldeia cantavam e contavam a história, a luta, os heróis, a resistência negra contra o colonizador. Devolve-nos uma poética do solo, do homem africano, transplantada, reelaborada nas terras da diáspora. Sendo assim, apropriar-se de sua história e de sua cultura, reescrevê-la segundo a sua vivência, numa linguagem que possa ser libertadora, é o grande desafio para o escritor afro-brasileiro. Ele escreve, se comunica através de um sistema linguístico que veio aprisioná-lo também, enquanto código representativo de uma realização linguística da cultura hegemônica. (EVARISTO, 2010, p. 230)

Uma das protagonistas da literatura negra feminina ou afro feminina é Aline França. Seus textos ficcionais residem em um protagonismo feminino (frequente), negro e baiano. A escritora nasceu em Teodoro Sampaio-Ba no ano de 1948 e, apesar de trabalhar com seus pais na agricultura mesmo quando criança, sempre se dedicou à escrita. Na década de 70, ingressou como funcionária da Universidade Federal da Bahia e, no ano de 1982, após ser eleita em Salvador-Ba suplente de um vereador, integrou comissões julgadoras em vários concursos como “Miss Afro-Bahia” (1982) e “Festival de Música Popular” (1985). Ademais, França dirigiu espetáculos populares, shows como “Coisas da terra”, em 1983, e “Bahia africanismo”, em 1984.

A autora participou da antologia “Poetas baianos da negritude” com o texto “Mensagens dos nossos ancestrais” no ano de 1982. Além de realizar palestras no âmbito nacional, no ano de 1990, França proferiu palestras na Bélgica e participou de seminários organizados por associações femininas europeias e latino-americanas. Foi entrevistada por jornalistas do Brasil, Estados Unidos, Nigéria, Alemanha, Itália e Holanda. Dentre suas obras literárias individuais estão a novela “Negão Dony”, lançada em 1978, e o livro “A mulher de Aleduma” (1985), que narra a história de uma ilha onde os negros descendentes do velho Aleduma vivem em harmonia e singeleza até que brancos tentam transformá-la numa atração turística. No livro, as populações

africano-brasileiras são engrandecidas, apontando o pertencimento cultural negro e afirmação da identidade negra.

O terceiro livro publicado por França no ano de 1995 foi “Os estandartes”, que narra a força cultural de um povo denominado *fortiafri* e os mistérios dos seus estandartes, ao tempo em que explicita outras formas de pensar a cultura e a ancestralidade negra e de compreender também a natureza. A obra foi adaptada para o teatro e apresentada durante as comemorações pelos 300 anos de Zumbi dos Palmares.

Criptoanálise e criptografias na literatura negra

O termo enigma, que vem do latim *áinigma* (sob influência do grego), significa “falar por meios termos” ou dizer veladamente. Segundo Gomes (2003, p.106), por meio do enigma se manifesta na palavra o objeto oculto do pensamento. Tal objeto está mais próximo da interioridade indizível e, ao se tornar linguagem, se apresenta de modo ambíguo. Ainda segundo a autora, existem três terminologias do enigma e suas variantes, são elas: grifos; problemas; criptos. Os grifos, Huizinga os concebeu como um jogo humorístico de perguntas e respostas, através dos quais se recebe ao fim uma recompensa ou um castigo (1971, p.166). Dessa forma, essa categoria de enigmas seria semelhante ao que chamamos de adivinhas do folclore popular brasileiro; ou seja, fazem parte de uma sabedoria popular. Já os problemas se subdividem em dialéticos e lógicos, Gomes (2003, p.108) assinala que ambos correspondem a uma questão, mas se diferenciam no modo de demonstrar: os dialéticos exigem diálogo entre duas pessoas e os lógicos uma demonstração indireta.

Por fim, os criptos, enigmas estes que nos interessam, são uma forma particular na literatura e se subdividem em: criptos e códigos. Segundo pressupostos de Gomes (2003), o código é regido por regras pré-estabelecidas, enquanto os criptos por regras inventadas. Estes servem para dissimular mensagens aos leigos ou a um possível inimigo e não só para fins militares, mas também comerciais, técnicos e literários. No tipo de literatura que tem um cripto (enigma) como eixo central da história, o leitor é levado a

instaurar uma experiência com a linguagem, na medida em que sua capacidade interpretativa é estimulada.

A partir desta perspectiva, entendendo-se cripto como ciframento e grafia como escrita, a criptografia serve para dissimular sentidos no texto escrito. Percebe-se que, um texto criptografado, conscientemente ou não, se transforma em dois: texto aparente e o texto da essência, que frequentemente está por trás do texto aparente. Desta forma, a criptoanálise pode ser compreendida como um meio utilizado para desvendar o texto cifrado em que se usa outro para fundamentá-lo. De certo modo, serve de “metodologia” usada para decodificar ou decifrar mensagens, assim, quando o leitor alcança os dois textos tem-se a leitura do texto criptografado.

Partindo do pressuposto de que a literatura negra possui suas especificidades e um perfil próprio, a criptoanálise no romance “Os estandartes” (1995), de Aline França, opera por uma significação através do diálogo com outros textos que marcam acontecimentos e movimentos históricos relacionados aos negros, atribuindo sentido a ficção da autora. Os traços enigmáticos na sua obra vão além da simples dissimulação da escrita, mas também de imagens e simbolismos. Na medida em que a autora centraliza a cultura negra, a sua narrativa se projeta para a construção de uma civilização ideal, seus personagens viajam em diferentes contextos, conforme busca a valorização das suas tradições, resgatam valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo da sua identidade.

Embora nem todo escritor negro participe da tradição criptográfica que, aliás, não é intuito em princípio de França, o conceito nos serve a deslindar as relações estabelecidas intrinsecamente pelas próprias tradições africanas e afro-americanas ao longo do tempo. Obviamente são bem mais compreensíveis as relações subjacentes à história contemporânea. Assim é que o levantar de braço de um personagem possa ser uma alusão, consciente ou não, a um gesto político marcado na história; de todo modo, estará carregado de bastante significado.

Como acentua Eco (1991, p.64), num sentido amplo de “obra em movimento”, existem aquelas obras que, já completadas fisicamente, permanecem, contudo “abertas” a uma germinação contínua de relações internas que o fruidor deve descobrir e escolher no ato de percepção da

totalidade de estímulos. Dessa forma, tomando como base a concepção da obra como aberta, cabe ao leitor descobrir sentidos e compreender as intenções do texto a partir de indícios coletados de acordo com as suas experiências e análise pessoal.

Os estandartes e desvendamentos de Criptografias

O texto ficcional “Os estandartes” (FRANÇA, 1995) se desenvolve a partir de um universo africano-brasileiro mítico e cultural, em que o leitor é desafiado a descobrir questões como: De onde os personagens falam? De quem falam? A narrativa evidencia uma transformação da realidade, em que a partir da mitologia os conflitos e problemas passam a ser explicados, não apenas pela racionalidade, mas pelo extraordinário, em que o “mistério”, o “sobrenatural”, se introduz na “vida real”. Desta forma, algumas vezes o texto revela-se enigmático, ambíguo e aberto, operando por uma significação que não é facilmente apreensível. Como acentua Manna (2014):

[...] Objetos de análises que buscam, em meio a sua indeterminação, uma maneira de traduzi-las, de fazer emergir significados que pareciam ocultados ou mascarados. Nesse movimento, coloca-se em questão não somente a configuração de propriedades simbólicas, alegóricas ou metafóricas desses textos, mas o papel que o leitor desempenha para a constituição de significações por meio dessas chaves de sentido, e como essas chaves participa na sua experiência dos textos, particularmente das narrativas fantásticas. (MANNA, 2014, p.215).

O romance constitui um mergulho em costumes, lendas e traços culturais que são marcadamente africano-brasileiros. “Os estandartes” (1995) se inicia com a imagem de destruição do povoado de Kanda devido a um temporal, o que demonstra desequilíbrio do meio ambiente, como descrito na fala de Kaitamba “[...] Ela está sendo devastada, mas o homem não quer compreender que está perdendo a capacidade do raciocínio [...]” (FRANÇA, 1995, p.27). Assim, a autora centraliza a narrativa em torno do povo fortiafri, que tem por missão alertar ao mundo que as atitudes humanas estão mudando a natureza e conseqüentemente isto resultará em fome, desemprego e a insensibilidade “[...] Deitado sobre a pedra, o velho Kaitamba pensava- Aqui, dessa floresta,

surgiram os fortiafri e um dia irão se espalhar pelo mundo afora, provarão que o desequilíbrio ecológico mudará o comportamento humano.” (FRANÇA, 1995, p.24). Eis outro trecho do romance a essa questão explicitamente relacionado:

As águas do rio Taquira estavam barrentas, devido ao temporal, um dos piores dos últimos tempos. Foram arrastadas casas, plantações e animais. Os escombros cobriam as pedras sagradas de Batum, o guerreiro que lutou pela independência. Pessoas que retiravam os escombros oravam em voz alta. Os musgos verde-escuro tomavam conta dos enormes troncos que retorcidos como serpentes se espalhavam por toda margem. (FRANÇA, 1995, P. 21).

O povoado de Kanda é marcado pela tradição oral, e o ambiente criado por Aline França propicia tal feito. Nota-se que ao contar histórias, os moradores da região rememoram acontecimentos dos seus antepassados, observado no trecho “[...] as sombras dos zambeiros atraíam os moradores para contar histórias, principalmente à dos fortiafri, que apareceram sem ninguém saber de onde e ajudaram na reconstrução” (FRANÇA, 1995, p.21). Segundo Hampaté Bâ (2010) a tradição oral se baseia em uma concepção do homem, do seu lugar, do seu papel no seio do universo. Esta forma envolve uma visão particular do mundo, ou melhor, uma presença particular no mundo. No seio das famílias, a tradição oral conta com a participação dos mais velhos, que ministram ensinamentos ligados as circunstâncias da vida (experiências vividas), mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, em que evocam os grandes feitos dos seus ancestrais.

Os grandes depositários da herança oral são chamados “tradicionalistas”, dotados de uma memória prodigiosa, são arquivistas de fatos passados transmitidos pela tradição. Partindo desses pressupostos, as características da figura do “tradicionalista” africano se aproximam do personagem “Kaitamba”, o guardião e contador de histórias marcantes dos seus antepassados, sejam eles guerreiros ou heróis. Durante a narrativa, percebe-se que Kaitamba registrou na sua memória, os cenários e os personagens de histórias, especialmente a história dos “Fortiafri”. A sua neta “Mamba” não se cansa de ouvi-lo contar histórias, com as mesmas palavras, inúmeras vezes. No entanto, a cada (re) contar, a história ganha vida, tudo que era passado se torna presente. Como se observa no trecho que segue:

Durante muitos anos, sempre quando alguém pede para você contar uma história, sinto que a que mais lhe fascina é a dos fortiafri. Sente muita emoção.

Existe outra história que me traz esperanças.

Qual? São tantas... (FRANÇA, 1995, p.25).

Com o intuito de afirmar seus valores ancestrais, em “Os estandartes”, a autora cria deuses-humanos negros que possuem inteligência e habilidades superiores aos demais personagens. Desta forma, à medida que autora re(conta) feitos de povos africanos e diaspóricos, destaca-se a força cultural do povo de Batum, os denominados “Fortiafri”. De certa forma, o nome é um símbolo que representa várias realidades de luta. Antes da chegada dos europeus, os povos do continente africano estavam organizados em diferentes clãs e reinos, de modo que havia grande diversidade cultural entre eles, notadamente nos aspectos físicos, costumes, crenças, integrantes etc. Apesar das divergências notadamente claras presentes nas regiões do continente africano, aos cartagineses que povoavam na época da Roma antiga foram atribuídos o nome AFER, que derivaria a palavra África, termo este que se aplicou a todo conjunto do continente. Ademais, embora já os conhecessem com o nome de “Afri” (africanos), os romanos deram a algumas populações, em especial aos berberes, povo do Norte da África, um nome mais ou menos equivalente a “bárbaros”.

Nesse movimento, ao longo do tempo os europeus emprestaram quase sempre um aspecto de inferioridade aos povos das várias regiões africanas, e os designaram nos últimos degraus da evolução das ditas “raças” humanas. As interpretações racistas, impregnadas de estereótipos recobriam a África de falsas e simplistas atribuições, o que resultou em desprestígio, desconhecimento e representações eurocêntricas ainda partilhadas na sociedade contemporânea, sejam através dos livros didáticos, da mídia, ou dos diversos meios de comunicação. Assim, é possível que o termo “fortiafri” tenha sido utilizado por Aline França como forma de renomeação e reinvenção dos povos denominados antes pelos colonizadores como “Africanos”, tendo em vista que ressalta a autonomia e força do povo negro, (re) significando e reelaborando a identidade negra. Eis um trecho em que Kaitamba narra a história dos fortiafri:

E então os fortiafri que aqui viviam, eram um povo cheio de coragem. Batum, um filósofo, quero dizer, um grane pensador, recebia a

iluminação dos espectros solares, e com isso adquiria ideias. Procuravam combater todos os tipos de preconceitos. Sabiam que os povos estavam atravessando dificuldades. Pois é, pegaram seus estandartes e rumaram pra terras desconhecidas. E entraram na luta. Retornaram a Kanda mas não deixaram de ficar atentos aos conhecimentos do mundo. O lugar secreto em que se reuniam fica atrás da Garganta das Setes Luas.[...] Comprovaram nas grandes assembleias, que o homem irá perder o controle do mundo, nem mesmo a tecnologia irá fazer o homem moderno solucionar os seus problemas, que serão graves: a fome o desemprego. Tudo que faz a vida. A insensibilidade irá crescer dentro de cada um. E o resultado de todo esse fracasso no mundo, é o conjunto de energia na natureza que está se esgotando. (FRANÇA, 1995, p.44-45).

No enredo, os fortiafri aparecem como heróis míticos e tem por missão alertar o mundo sobre a espiritualidade e preservação da natureza. As suas viagens mitológicas e as dos demais personagens representam a junção de mundos diferentes, de outros planetas, de terras estranhas, os mesmos transitam de realidades cotidianas a desconhecidas e extraordinárias, são verdadeiramente um povo de todos os lugares. Além disso, ao lutarem por melhor condição de vida seus atos demarcam solidariedade ao outro e esperança por um mundo melhor: “O fortiafri continuava em pé no topo da pedra, com braço erguido e punho fechado, quando o trovão surgiu forte. Ele se jogou nas águas nadando rio acima.” (FRANÇA, 1995, p.32). O gesto do fortiafri ajuda-nos a esclarecer o posicionamento a respeito de alusões que estabelecemos anteriormente. O punho fechado e erguido por parte dos fortiafri é um gesto simples, mas que possui significado quando relacionado a movimentos e lutas por parte dos negros, constituindo-se linguagem a ser explorada. O gesto é símbolo do Partido Negro Revolucionário estadunidense, originalmente chamado “Black Panther Party”, fundado em 1966, atuando inicialmente na região de Oakland, Califórnia.

O partido dos Panteras Negras tinha por finalidade inicial proteger os “guetos negros” e os seus residentes dos atos de brutalidade da polícia. Dessa forma, suas principais atividades relacionavam-se com o monitoramento da polícia, via obstrução e denuncia do racismo, e infração dos direitos civis, além da denuncia da violência dos órgãos de segurança, e a intimidação, seja física ou através de mobilizações públicas. No entanto, suas ações seguiram na perspectiva de resolver problemas na sociedade, em especial os provenientes

da desigualdade, preconceito e discriminação racial, que impediam a participação dos negros no sistema político, cultural, social e educacional.

Segundo Chaves (2015), apesar do partido vincular-se ao projeto de busca da unidade e orgulho racial, característico da negritude, o FBI (Federal Bureau of Investigation) associou o partido dos Panteras Negras a um programa racista, fascista, intolerante e separatista, que justificaria, em segurança as ameaças à segurança nacional, a campanha de época da destruição dos Panteras. Contudo, um estudo realizado por Joshua Bloom e Waldo E. Martin Jr (2013), acerca dos direitos civis e movimentos sociais, demarca que os Panteras negros buscaram ser essencial e verdadeiramente antirracistas. Dessa forma, ao fechar e erguer o punho, os fortiafri rememoram os inúmeros negros que lutaram contra a opressão e afirmam a continuidade da luta por liberdade. O gesto que não se resume apenas a uma saudação, expressa unidade, força, apoio e resistência.

No povoado de Kanda, os fortiafri são referencia de coragem e solidariedade, isto porque, o denominado povo de Batum resiste a todo e qualquer tipo de exploração, na medida em que lutam para preservar os conhecimentos dos seus ancestrais. Nesse sentido, a autora Aline França utiliza a ficção como meio para criar um mundo que dá voz aos negros, operando por utopias. França (re) adéqua o imaginário distorcido acerca do negro e centraliza o povo fortiafri, atribuindo-lhe privilégio, admiração e protagonismo. De certo modo, a autora constitui uma civilização ideal em que a harmonia, igualdade e a solidariedade predominam.

A autora França compôs a narrativa “Os estandartes” com mensagens escritas numa língua desconhecida (criada pela autora) que de certo modo dissimula as mesmas, tornando-as enigmáticas. Além disso, a história é complementada com a presença de objetos secretos, como os estandartes, de passagens secretas e viagens para lugares desconhecidos. Um dos exemplos é a travessia da “Garganta das Sete Luas” inicialmente inalcançada pelo personagem Cajimbã “[...] mas eu não consegui fazer a travessia. [...] Senti calor como se meu corpo fosse desintegrar, senti frio, meus músculos ficaram paralisados, então tive que voltar;... eh!” (FRANÇA, 1995, p. 23).

O simbolismo no termo “Garganta das Sete Luas” utilizado para designar a passagem secreta para se chegar ao povo fortiafri é evidente. A utilização do

símbolo “sete luas” pode representar no contexto da narrativa o fim de um ciclo e o começo de um novo, isto é, renovação e mudança para o indivíduo que consegue realizar a travessia. Com base nessa perspectiva, as “sete luas” demarca o período necessário para se chegar até os fortiafri, atrás da “Garganta das Sete Luas”. Além disso, segundo Zago (1979), o número sete tem grande importância simbólica para o mundo dos cristãos e para outras mitologias. Como exemplo, segundo a bíblia, a criação do mundo durou seis dias, e no sétimo dia Deus descansou, é o dia de coroamento da criação, é o dia em que o ciclo se encerra em sua perfeição.

No trecho que segue, o personagem ressalta as dificuldades enfrentadas, com a intenção de explicitar sua experiência ao povoado de Kanda e o porquê não fizera a travessia: “Foram dias e noites rio acima. Querem mesmo saber de uma coisa? Foram dias de escuridão e silêncio, e a chuva estava presente quando o ar ficava morno. E, num entardecer, desci o rio remando mansamente, lutei com dignidade, enfrentei as águas sem olhar para trás.” (FRANÇA, 1995, p.33). O personagem Cajimba não alcançou o objetivo inicial, seus dias foram sem luz, seus instintos não foram vencidos, e conseqüentemente a lua não deu lugar ao sol, a luz, ao centro, isto é, aos Fortiafri.

Assim como o povo fortiafri se centraliza num local de difícil acesso, atrás da “Garganta das Sete Luas”, os quilombos no Brasil eram geralmente afastados do centro urbano, a fim de proteger o seu povo e preservar as especificidades da sua cultura, das suas raízes e tradições. O quilombo representa uma das formas de resistência, de combate à escravidão e busca por liberdade. Os quilombolas, ou seja, moradores dos quilombos tinham como função proteger seus espaços das invasões e conseqüentemente mantinham sua existência. No Brasil, o quilombo passou a ser sinônimo de refúgio, um lugar seguro onde os escravos imaginavam encontrar autonomia.

Desse modo, a autora Aline França se distancia das palavras e imagens que colocam os negros na posição de inferioridade, ou seja, o negro escravizado, passivo, submisso e sofredor, mas constrói representações e conseqüentemente significados a partir dos seus personagens, em especial os fortiafri, que resistem à opressão e tornam-se exemplos a serem seguidos.

Partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que “A imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater.” (Meireles, 1995: 101).

Um dos aspectos comuns das narrativas ficcionais de França é o protagonismo feminino e negro. Em “Os estandartes”, atributos vinculados à mulher negra são exaltados: “Os seios nus e empinados, as tranças que o vento levava sem direção, parecia uma fêmea de adaum prestes a levantar voo no caminho da arribação.” (FRANÇA, 1995, P.24). Além disso, a mulher ocupa espaço de bravura e ousadia, compartilhando de características direcionadas às heroínas, como analisa Silva (2010, p.98): “pretende-se com a literatura afro-feminina elaborar discursos em que se possam fiar e ficcionalizar mazelas advindas de práticas racistas e sexistas, [...] que re-elaborem identidades, entõem e inventem amores, dissabores, dores, histórias, resistências e ancestralidades”. No trecho que segue, verifica-se a força da mulher negra, uma fortiafri que, mesmo ao perder seu amado, continuou a ajudar o seu povo:

Zumma ajudou o seu povo em vários conflitos. Um dia ela estava em companhia de Trigu, auxiliando irmãos em terras estranhas, e Trigu saiu ferido, ela colocou sementes de age nos ferimentos e continuou a lutar. Não se sabe como conseguiu carregar o seu homem por tantas semanas até chegarem à gruta. Ele não suportou os ferimentos. Ela estava esperando um filho, ficou na gruta até a criança nascer. E foi uma linda menina que se chamou Cambira, daí a razão do seu nome. A criança ficava aos cuidados dos filósofos, dos velhos pensadores que estudavam a natureza; isto é, quando Zumma ia derramar as gotas d’água em algum lugar do mundo. Quando Cambira cresceu acompanhava a mãe nas grandes lutas. (FRANÇA, 1995, p.46).

A figura de Zumma rememora a figura de várias mulheres negras que lutaram em prol da liberdade do povo negro e também pela igualdade de gênero, mas que tem sua história ignorada. Um grande exemplo de mulher negra e guerreira é Dandara, esposa de Zumbi dos Palmares. Descrita como uma heroína, Dandara participou de inúmeras batalhas no Quilombo dos Palmares, estabelecido no **século XVII** na **Serra da Barriga**, região de **Alagoas**. Além disso, Dandara contribuiu com a organização socioeconômica, política e familiar na sociedade de Palmares, além de participar da elaboração

das estratégias de resistência à violência do branco. Relatos demarcam que a morte de Dandara teria ocorrido no ano de 1694, quando ela se jogou de um abismo, como última forma de resistir e não se entregar às forças militares e subjugaram o quilombo.

O objeto misterioso e enigmático presente na narrativa são os “Estandartes” do povo fortiafri. Ao se observar o significado da palavra “estandarte” no dicionário Aurélio, percebe-se que a mesma é utilizada para designar bandeira ou por diversas instituições para simbolizar algo. Ademais, as bandeiras são utilizadas como espécie de base, símbolo de vitória e podem possuir caráter invocatório e de sinalização. No romance, os estandartes são utilizados para perpetuar mensagens escritas com sementes de agê, que, de certo modo, indicam ordem ou pedido, não apenas ao povoado de Kanda, mas aos diversos lugares e povos do mundo: busque; semeie. Cabe então se perguntar: Onde está a fonte? Quais são as sementes? Eis o trecho em que uma das personagens denominada Mamba tem contato com o estandarte:

Mamba se movimentava com vivacidade, queria ver o que tanto se projetava por detrás daquele tronco. De repente caiu aos seus pés um enorme estandarte vermelho com letras negras. [...] esta é a forma pela qual a arte está se manifestando. Mamba endireitou-se, abriu o estandarte, e leu em voz alta:

- BUSQUE A FONTE, E SEMEIE GOTAS D'ÁGUA POR TODOS OS LUGARES DO MUNDO. (FRANÇA, 1995, p.31).

Percebe-se através das lembranças descritas por Kaitamba que o povoado de Kanda foi marcado pela exploração do “desconhecido”, como se observa: “O velho Kaitamba continuou sentado na pedra. Olhava o Malembá com suas casas caiadas, onde as mulheres, homens e crianças trabalhavam na usina de açúcar [...]” (FRANÇA, 1995, p.26). No Brasil, os engenhos de açúcar ficaram conhecidos pela mão de obra escrava e por péssimas condições de vida do negro africano. Ademais, a tradição de cana de açúcar foi marcada pela violência, exploração, subalternidade e conseqüentemente desigualdade racial, social e política dos negros. Eis um trecho em que os fortiafri ou “povo forte” reage perante a ambição do desconhecido e confirmam sua resistência e bravura:

O velho Kaitamba continuou sentado na pedra. Olhava o Malembá com suas casas caiadas, onde as mulheres, homens e crianças

trabalhavam na usina de açúcar. [...] Ali, a cada semana, uma família tinha os lucros, a crianças aprendiam desde cedo a mexer com a terra. Kaitamba lembrava a época em que ele também aprendera com os seus mais velhos, os trabalhos da represa. No passado o povoado foi invadido. Os exploradores controlavam até o sono daqueles que produziam. E, numa noite, apareceram os fortiafri expulsaram os vândalos, e deixaram um estandarte com uma mensagem. (FRANÇA, 1995, p.26-27).

Há uma ruptura na narrativa decorrente do aparecimento de um “estranho” no povoado de Kanda: “Pois bem, disse o estranho, sou candidato, estou em campanha política. [...] Ah... meu nome é Aloísio. [...] com um salto ele uniu as duas pontas da corda e disse meio encabulado: Vocês vivem isolados e organizados.” (FRANÇA, 1995, p.51). Característico das obras de Aline França: o homem branco aparece nas suas narrativas como ameaçador da harmonia ou da “normalidade” do ambiente do negro. Assim, o homem branco desconhece e estranha à cultura negra, tornando-se exemplo de arrogância e do desejo desmedido pelo poder, dinheiro e bens materiais. Dessa forma, em “Os estandartes” o homem que tem por nome Aloísio surge na narrativa simbolizando a invasão do estranho, do desconhecido:

Estou fazendo uma forte campanha eleitoral. Quero melhor educação, melhor saúde para o meu povo. Enfim, fazer-se cumprir os artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Kaitamba ficou pensativo: Consciente ou não, você veio à fonte. Sobre o que você está falando? Mamba bateu levemente nos ombros de Aloísio. Somos irmãos, não somos. Confie meu rapaz. Realmente está entre irmãos. Um dia irá derramar tranquilamente suas gotas d’água. [...] um dia, haverá sempre um dia [...]. (FRANÇA, 1995, p.53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura negra propicia a reapropriação de um território cultural com suas especificidades. Desta forma, é possível reverter valores, criar personagens dando-lhe características, espaço/tempo a partir de uma ótica particular. A autora Aline França em “Os Estandartes”, a partir de uma linguagem criada pela mesma e conseqüentemente em alguns momentos escondida, direciona o romance a acontecimentos históricos tomando como base, referentes que vão além da realidade. É possível analisar o conto escrito sob a visão caleidoscópica, em que as palavras ocupam espaços, sentidos, imagens, significados e movimentos diversos. Assim, o leitor passa a ocupar

espaço não apenas de fruidor, mas também de decifrador, na medida em que dá sentido à obra a partir das suas perspectivas e experiências.

REFERÊNCIAS

BÂ, A Hampaté. **A tradição viva**. Editor: J.KI-ZERBO, 2ed. Revista Brasília: UNESCO, p. 181-218. In: *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*, 2010.

BLOOM, Joshua; MARTIN, Jr., WALDO, E. **Black against empire**: the history and politics of the Black Panther Party. Berkeley e Los Angeles: University of Califórnia Press, p. 540, 2013.

CHAVES, Wanderson da Silva. **O partido dos Panteras Negras**. Revista Topoi: Rio de Janeiro, v.16, n.30, p. 359-364, jan./jun.2015.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e inderterminação nas poéticas contemporâneas. 8 ed, São Paulo: Perspectiva, 1991.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Um Tigre na Floresta de Signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

FRANÇA, Aline. **Os estandartes**. Rio de Janeiro: Ed. BDA- Bahia, 1995.

GOMES, Virginia Mota Lages. **Nos rastros dos enigmas as pistas do logos dialético**: de uma retrospectiva às origens do enigma a uma compreensão do seu papel na iniciação à filosofia. Salvador, 2003.

MANNA, Nuno. **A chave azul**: ação do leitor em textos fantásticos. Galáxia (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 214-226, jun. 2014.

MEIRELLES, William Reis (1995). **História das imagens**: uma abordagem, múltiplas facetas. Pós-História, nº 3, pp. 77-91. In: OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história da África nos bancos escolares**: representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n. 3, set./dez. 2003. Acesso em: 12/03/2016.

PEREIRA, Stefane Soares. **O negro em diáspora**: um fazer histórico. In: <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/64229/66918>. Acesso em: 15/01/2016.

SILVA, Ana Rita Santiago da. **Vozes literárias de escritoras negras baianas**: identidades, escrita, cuidado e memórias de si/nós em cena. Salvador, p. 98-105, 2010.

ZAGO, Antonio. **Mistérios do número sete**. Revista Planeta, nº 84, 1979. In: <http://www.frenteirasul.org.br/sete.htm>. Acesso em: 03/03/2016.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 16

LETRAMENTO DIGITAL E USO DE TICS

DO IMPRESSO PARA O DIGITAL: ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS PARA IPAD.¹

Suzeli Santos Santana²

(Universidade Estadual de Santa Cruz)

RESUMO: Considerando que o advento da revolução tecnológica tem levado a sociedade contemporânea se adaptar à diversidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), entende-se que novos leitores também se inserem no complexo processo da Cibercultura, e, portanto, tem levado, também, a literatura a se adaptar aos novos recursos tecnológicos, isto é, a Ciberliteratura. Nessa conjuntura, torna-se pertinente analisar e comparar a potencialidade e os efeitos de leitura no romance impresso *Alice no País das Maravilhas* (1865) do autor inglês Lewis Carroll e na sua versão remasterizada para tablet, *Alice para Ipad* (2010). Isso, a partir de metodologia de pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de estudos e discussões de referências teóricas sobre Cibercultura, leitura e hipertextualidade. Espera-se que os resultados dessa investigação contribuam com os estudos literários, à pesquisa do licenciando de Letras e, também, do aluno, aqui considerados como sujeitos-leitores.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Hipertextualidade. Cibercultura.

INTRODUÇÃO

Alice no País das Maravilhas (1865) de Lewis Carroll, obra clássica da literatura universal, está inserida no contexto da Inglaterra Vitoriana, ao qual apresenta diversas críticas aos valores morais da época. Apesar do romance impresso *Alice* (1865) ser responsável pela sua disseminação e repercutir entre crianças e adultos, as novas ferramentas tecnológicas promovem o advento de novas possibilidades de leitura através de suportes digitais, ao qual se pode destacar *Alice para Ipad* (2010), versão digitalizada e remasterizada da obra impressa *Alice* (1865) desenvolvida pela empresa *Atomic Antelope*.

Dessa forma, faz-se importante abordar o conceito de Cibercultura, entendida como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com as convergências das telecomunicações e a informática na década de 70” (LEMOS, 2002, p. 12), conceito este que foi proposto por André Lemos (2002), professor da UFBA e um dos pesquisadores pioneiros desse tema no Brasil.

Nessa perspectiva, a adaptação literária ao contexto da Cibercultura permite que os novos leitores da “geração nativa digital” ampliem a significação do texto através das diversas possibilidades que o suporte digital oferece. No entanto, como defende Wolfgang Iser (1999), é importante considerar como se dá a usabilidade do livro digital, já que a transferência do texto para a consciência do leitor não se dá apenas pelo próprio texto, mas também pela capacidade de apreensão e de processamento do leitor:

Os modelos textuais descrevem apenas um pólo da situação comunicativa. Pois o repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar e pré-estruturar o potencial do texto; caberá ao leitor atualizá-lo para construir o objeto estético. (ISER, 1999, p. 9)

Considerando que o texto deve ativar a capacidade de apreensão e de processamento no leitor, nota-se que a atualização do romance impresso *Alice no País das Maravilhas* para a versão *Alice para Ipad* (2010), permite que a nova geração de leitores, os nativos digitais, amplie a significação da obra literária a partir da contextualização de sua realidade, ao qual a tecnologia se faz tão presente.

O processo de leitura é visto por Iser (1999) como uma interação dinâmica entre texto e leitor. Dessa forma, o efeito estético de *Alice para Ipad* (2010) só será possível por meio da capacidade de seu leitor esgotar o potencial do texto, o que, conseqüentemente, exige o letramento digital desse indivíduo.

Numa outra perspectiva, o romance impresso *Alice* também nos possibilita outras experiências ao considerar que o processo de leitura dá-se

pela tríade autor-obra-leitor, assim como ao reconhecer as várias inferências intertextuais presentes na obra.

1 ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: OS DIVERSOS CAMINHOS PARA SE LER.

Alice no País das Maravilhas (1865) constitui uma narrativa *nonsense* do autor inglês Charles Lutwidge Dodgson, mais conhecido por seu pseudônimo Lewis Carroll. Segundo as notas Martin Gardner em *Alice*: edição comentada (2002), Carroll era um exímio contador de histórias, e após contar a história de *Alice* em um passeio de barco às três filhas do deão do Christ Church, Henry George Liddell, ao qual são comprovados seus sentimentos especiais à Alice Liddell, Carroll atendeu ao pedido de Alice escrevendo um manuscrito da história que havia contado para somente entretê-las. Gardner (2002) ainda cita o próprio Carroll em seu artigo *Alice on Stage* (1887) que rememora o processo de criação, e escrita do romance *Alice* publicado em 1865 com ilustrações de John Tenniel, três anos após ter contado oralmente pela primeira vez as irmãs Liddell:

E assim, para agradar a uma criança que eu amava (não me lembro de nenhum outro motivo), escrevi a mão e illustrei com meus próprios desenhos toscos – desenhos que se rebelavam contra todas as leis da Anatomia ou da Arte (pois nunca tivera uma aula de desenho)- o livro que acabo de publicar em fac-símile. Ao escrevê-lo acrescentei muitas idéias novas, que pareciam brotar por si mesmas a partir do tronco original; e muitas mais se acrescentaram quando, anos mais tarde, o reescrevi inteiro para publicação. (CARROLL, 2002, p.8)

Constata-se, portanto, que o próprio Carroll foi o primeiro a produzir releituras e adaptações de sua própria obra literária, partindo da tradição oral até as tecnologias tipográficas de leitura e de escrita. Dessa forma, diversas adaptações cinematográficas, releituras e atualizações da clássica obra literária foram realizadas, ao qual se destaca nesse presente estudo, a versão remasterizada para tablet, *Alice para Ipad* (2010) que constitui um “salto” da tecnologia tipográfica para a tecnologia digital de leitura e escrita.

Apesar de materialidades diversas poderem proporcionar diferentes experiências na leitura de *Alice*, é importante destacar a potencialidade dos efeitos de leitura do próprio texto, que apresenta uma inegável riqueza de conhecimentos múltiplos, através da multidisciplinaridade que traz diversas inferências culturais e sócio-políticas da Inglaterra Vitoriana, além das inúmeras interpretações simbólicas, metafísicas e psicanalíticas da obra. Gardner, um dos maiores especialistas em Carroll e sua obra, comprova que *Alice* não constitui somente um clássico da literatura infantil, evidenciando a complexidade da narrativa carrolliana:

No caso de *Alice*, estamos lidando com uma espécie de nonsense muito curioso, complicado, escrito para leitores britânicos de um outro século, e precisamos conhecer um grande número de coisas que não fazem parte do texto se quisermos apreender todo o seu espírito e sabor. (CARROLL, 2002, p. VII)

Considerando que o contexto histórico da Inglaterra Vitoriana do século XIX é o cenário de produção de *Alice no País das Maravilhas* (1865), do autor inglês Lewis Carroll, infere-se que o romance seja também uma crítica aos costumes e valores ingleses. Diferente da literatura da época, Carroll rompe com o caráter moralista e pedagógico em *Alice* que se diferencia dos contos de fada tradicionais por não trazer uma moral na história, e parodia poemas e canções populares da época.

Em *Intertextualidades: teoria e prática*, Cury, Paulino e Walty (1999, p.16) discutem a diversificação de linguagens na obra literária, defendendo que “não só a veiculação, como o tipo de codificação, de linguagem, enformam a construção e a recepção dos textos”. Dessa forma, o romance *Alice* é exemplo de um texto pluricodificado, pois faz uso do código verbal e visual (imagens), assim como pode ser veiculado pelo livro impresso, como por um suporte tecnológico, como o Ipad.

As ilustrações de Tenniel em *Alice* contribuem significativamente para uma melhor leitura do romance, pois estas não servem somente para ilustrar o livro, mas complementam a significação da obra por estar intrinsecamente ligada ao texto. No capítulo I, “Pela Toca do Coelho”, por exemplo, a imagem da página 16 representa fielmente o momento em que Alice encontra a bebida que a faria posteriormente encolher, ao qual Carroll descreve a garrafinha “em

cujo gargalo estava enrolado um rótulo de papel com as palavras “BEBA-ME” graciosamente impressas em letras graúdas” (CARROLL, 2002, p.16). No trecho mencionado ainda pode-se perceber uma referência cultural da Inglaterra vitoriana, pois, segundo Martin Gardner, os frascos de remédio desta época não tinham rótulos, nem tampas de enroscar, mas eram arrolhados, e tinham um rótulo de papel no gargalo assim como descrito no romance *Alice*.

É importante reconhecer que o livro impresso *Alice: edição comentada* (2002), analisado neste trabalho, ao apresentar notas de rodapé por Martin Gardner, traz importantes contribuições para a construção de possíveis sentidos durante a leitura de *Alice*. À medida em que se faz a leitura deste livro, o leitor poderá ler os comentários sobre diversas passagens do romance apresentadas nas laterais das páginas, caracterizando a obra, ainda impressa, portanto, como um texto hipertextual, pois as notas de rodapé são recursos da escrita que desempenham uma função próxima dos *links* digitais. No capítulo II, “A Lagoa de Lágrimas”, por exemplo, o leitor pode ter acesso ao poema “Against Idleness and Mischief” na íntegra, do inglês Isaac Watts (1674-1748) parodiado por Carroll em *Alice*:

Como pode o crocodilo

Fazer sua cauda luzir,

Borrifando a água do Nilo,

Que dourada vem cair?

Sorriso largo, vai nadando,

E de manso, enquanto nada,

Os peixinhos vai papando

Co’a bocarra escancarada! (CARROLL, 2002, p.22)

Nessa perspectiva, *Alice no País das Maravilhas* não apresenta apenas diferentes aparatos que suportam o texto, mas também diversos caminhos de ler este célebre e atemporal clássico da literatura ocidental, desde uma inocente e superficial leitura pelo público infantil até as plurais e complexas leituras que inquietam até hoje muitos estudiosos da obra carrolliana.

2 ALICE PARA IPAD: UM NOVO MODO DE LER, UMA NOVA LEITURA.

Partindo do fato inegável de que o advento da tecnologia impulsionou a sociedade contemporânea a adaptar-se às múltiplas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), compreende-se a importância da inserção dos recursos tecnológicos nas relações sociais, o que remete ao processo da Cibercultura.

Dessa forma, a literatura também deve se adaptar ao contexto das novas mídias para atender a demanda dos novos leitores da “geração Z”, ou “nativos digitais” para que ampliem a significação da obra literária a partir da sua realidade, assim como para despertar a fruição e o prazer na e pela leitura, aspectos importantes aludidos pelo próprio Carroll em *Alice País das Maravilhas*:

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras e nem diálogos, “e de que serve um livro, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”(CARROLL, 2002, p. 11)

Magda Soares (2002, p.146) defende que o advento das tecnologias de comunicação eletrônica propiciou a inserção de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, o letramento na Cibercultura, que conduz o leitor e produtor de textos digitais a um diferente estado e condição daqueles que exercem as práticas de leitura e escrita tipográficas.

Nessa conjuntura, percebe-se a importância do letramento digital para que a leitura de *Alice para Ipad* seja bem “explorada” a partir dos diferentes recursos interativos que a plataforma digital oferece, pois se estes recursos não forem bem executados, o leitor pode desviar a atenção da obra através das diversas janelas que a mídia digital dispõe.

No entanto, *Alice para Ipad* constitui um modelo de literatura hipertextual que permite ao novo leitor, os nativos digitais, outra forma de vivenciar a leitura, pois ao mudar a materialidade, a forma de veicular a obra,

muda-se também as condições de recepção e, conseqüentemente, a produção de sentido (CURY, 1999, p. 17).

Dessa forma, *Alice no País das Maravilhas* é um romance que quando veiculado pelo Ipad, também se adapta a um novo leitor, e a um novo contexto de produção, que conseqüentemente, ampliará a significação do texto através do processo de intertextualidade e dos recursos que o suporte Ipad dispõe. Ainda em *Intertextualidades: teoria e prática*, Cury, Paulino e Walty (1995) discutem essa tradução intermediática:

Hoje, quando podemos ler um romance na tela do computador, os limites entre o código visual e o verbal são, mais do que nunca, tênues. O texto, no caso o romance, com certeza se alterará por essa mudança de veiculação. O computador, abrindo a possibilidade de intervenção simultânea de outras linguagens, interfere nas construções da significação. (CURY, 1999, p.17)

Alice para Ipad foi desenvolvida pela empresa *Atomic Antelope* em 2010, pelo design Chris Stvens e pelo programador Ben Roberts, e apresenta duas versões do romance: uma versão reduzida do texto com a essência da história e as principais ilustrações de John Tenniel, com 52 páginas e 20 cenas animadas; e a versão com o texto original completo com 249 páginas.

Nesse sentido, *Alice para Ipad* se apresenta como uma nova abordagem da literatura, que ao ser considerada como uma tradução da mídia impressa para a digital, passa a ser um novo texto capaz de estimular o interesse pela leitura em jovens, adultos e crianças, graças a promoção de uma maior interação entre a obra e o leitor.

Partindo do pressuposto de que a versão digital de *Alice* propicia uma leitura diferente do livro impresso, constata-se que os recursos tecnológicos permitiram a ampliação da potencialidade da obra, ao explorar a potencialidade das ilustrações de Tenniel, por exemplo, através dos efeitos de colorização e volume, e dos recursos interativos. Estas imagens possuem movimentos acionados pela manipulação do leitor, ou espontaneamente ao passar para a página em que a imagem está presente, permitindo, por exemplo, fazer a personagem Alice crescer ou diminuir, as cartas voarem para cima de Alice, entre outras situações que servem para enfatizar o acontecimento descrito na

narrativa. Cury (1999) discute como o diálogo entre diferentes linguagens conduz o leitor a diversos sentidos do texto:

Não é por acaso que se fala tanto hoje em interatividade. O advento do computador modificou o estatuto do livro, fazendo interagir, no mesmo espaço, o som, a palavra escrita, a imagem, apelando para os diversos sentidos do receptor, que se deve manter atento para decodificar tantas linguagens. (CURY,1999, p.14)

Dessa forma, *Alice para Ipad* constitui uma obra hipertextual e intertextual por apresentar através de recursos tecnológicos, uma rede de interação entre linguagens, que além de produzir um significado mais amplo ao seu receptor, aproxima-se também da prática social de seu interlocutor, considerando a constante presença das tecnologias no cotidiano da sociedade. Em síntese, *Alice para Ipad* é um modelo de literatura que propicia estratégias de leitura fundamentais para manter, e instigar o interesse dos novos leitores pelo ato cognitivo de ler.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, conclui-se a importância da Ciberliteratura ao adequar-se ao contexto da sociedade contemporânea que vivencia o momento da revolução tecnológica, que tem tecido redes, e erguido pontes com a sociedade, a cultura, e, conseqüentemente, com a literatura.

Alice para Ipad, portanto, confirma a atemporalidade, a perenidade da clássica obra de Lewis Carroll através de sua atualização para a mídia digital, que atende a demanda de um novo público leitor, os nativos digitais, que podem com um toque interagir, adentrar ou até mesmo recriar a história. No entanto, é preciso pensar a maneira como se dá a usabilidade do suporte digital, visto que o texto só terá seu sentido ampliado se o seu leitor souber manusear inteligentemente os recursos que a mídia digital dispõe, ou seja, os leitores da Ciberliteratura devem ser antes letrados digitalmente.

Independentemente da materialidade em que se apresenta o romance *Alice*, este se caracteriza como literatura hipertextual, que propicia diferentes experiências cognitivas e lúdicas através de sua leitura. As múltiplas

linguagens, as referências sócio-culturais, a verossimilhança, o simbolismo, a interatividade, a beleza são algumas das características que reafirmam a inegável riqueza da clássica obra carrolliana que encantou e encanta gerações de crianças, jovens e adultos, que têm visto *Alice para Ipad* sob um novo olhar em busca de novas aventuras no mundo da leitura.

REFERÊNCIAS

CARROLL, L. **Alice - Edição Comentada. No País das Maravilhas / Através do Espelho**. Ilustração John Tenniel. Introdução e notas Martin Gardner. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **Alice. Edição digitalizada e remasterizada para iPad de Alice no País das Maravilhas**, 3.01, 122 MB, inglês, selo Atomic Antelope, desenvolvedores Chris Stevens e Ben Roberts, Seattle: App Store, 2010. (Versão 2, história resumida e completa).

CURY, M. Z. ; PAULINO, G.; WALTY, I. **Intertextualidades: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

GARDNER, M. Introdução e notas, In: **Alice: edição comentada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol.2. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002, p.12.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 12 maio. 2016.

O USO DAS TIC'S NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ENSINO⁴⁹

CAROLINA PIRES DE NOVAES (UESC)⁵⁰

ROMARIO PIRES DE NOVAES (CP)⁵¹

RESUMO

Este presente artigo intitulado “**O uso das tic’s no ensino de Língua Portuguesa: uma nova possibilidade de ensino**”, tem por finalidade discutir o uso das tic’s no ensino de Língua Portuguesa tendo seu foco na contextualização do ensino de gramática em meio as demandas tecnológicas, as quais fazem parte do cotidiano do aluno, e que pode proporcionar um ensino mais eficaz, fazendo com que o ensino de gramática não seja meramente de memorização de conceitos e regras. Assim, abordaremos como o uso das redes sociais e os meios midiáticos podem proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais acessível fazendo com que os mesmos criem gosto pela aprendizagem da gramática, não a tendo como um conteúdo metódico e obrigatório. Desta forma, objetivamos com esta pesquisa demonstrar como o uso das novas tecnologias podem auxiliar os professores no ensino de gramática, bem como, elencar as dificuldades enfrentadas pelos educadores para que este ensino seja eficaz. Já que, segundo Dorneles (2011, p. 138) “O professor de língua portuguesa (LP) deve utilizar as TICs para melhorar e facilitar suas respectivas aulas, já que estamos diante da revolução do texto digital [...]”.

Palavras-chave: Ensino. Gramática. Língua Portuguesa. Professor. TIC’S.

INTRODUÇÃO

Por décadas tem-se discutido sobre os avanços tecnológicos na e perante a sociedade, bem como sua aplicabilidade nas mais diversas áreas profissionais principalmente na educação, a qual é foco de nossa pesquisa, pois mesmo com toda compreensão de sua portabilidade para melhoria do ensino ainda enfrentamos algumas resistências por parte dos educadores no

⁴⁹ Pesquisa apresentada no VIII SEPEXLE- Seminário de Pesquisa e Extensão do curso de Letras realizado entre os dias 18 e 19 maio de 2016 pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC.

⁵⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. E-mail: carolinanovaes01@gmail.com

⁵¹ Professor de Língua Portuguesa no Colégio Premium, Ubatã-Ba. Graduado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes-UCAM. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. E-mail: novaes_romario@hotmail.com

uso inter-relacional com a sua disciplina, ora por não possuir habilidades com esta ferramenta, ora por basear-se no discurso de que ensino e tecnologia não se adequam, já que segundo Dorneles (2011).

O professor de língua portuguesa (LP) deve utilizar as TICs para melhorar e facilitar suas respectivas aulas, já que estamos diante da revolução do texto digital, na qual através da textualidade digital o computador fornece-nos diversos tipos de textos em variados gêneros e autores. (p. 138)

O ensino de língua com os recursos tecnológicos depende de que o professor saiba efetivamente usar as ferramentas de modo adequado nos ambientes de aprendizagem de maneira a estimular o trabalho colaborativo, a levar o aluno a compartilhar os saberes individuais, a formular e solucionar questões e a buscar informações contextualizadas às dinâmicas sociais de aprendizagem. (DORNELES,2011, p.138 *apud* QUEVEDO, CRESCITELLI, 2005, p. 47).

Assim, destacamos o quanto o uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa pode auxiliar no ensino-aprendizagem do alunado, não que isto venha a suprir sua necessidade de busca pelo conhecimento por um todo, mas ela será uma auxiliadora deste processo, uma vez que, sua interação com o universo tecnológico lhe possibilitará vários desdobramentos na efetivação da aprendizagem.

Desta forma, temos como objetivo geral desta pesquisa discutir o uso das tecnologias no que tange o uso de aparelhos eletrônicos como; *datashow*, *notbook*, *som*, bem como o uso das redes sociais como: *whatsapp*, *facebook* e *sites de internet* ao ensino de Língua Portuguesa. E como específicos demonstrar como estas ferramentas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, bem como, elencar as dificuldades enfrentadas pelos professores no uso destas tecnologias.

Justificamos esta pesquisa mediante percepção de que os alunos possuem uma resistência quando o ensino se centra somente no material didático e exposição na lousa, a qual nos indagou o porquê desta resistência, levando-nos a criar uma nova metodologia na qual a tecnologia estivesse inserida e o ensino de Língua Portuguesa fosse eficaz.

Assim, como público-alvo de nossa pesquisa optamos pelos alunos do 6º ao 9º ano do Colégio Premium (rede privada), do município de Ubatã-BA, na

qual as aulas de Língua Portuguesa são ministradas pelo Professor Romario Novaes que também é participante ativo desta pesquisa.

Como processo metodológico desta pesquisa optamos primeiramente pela bibliográfica na busca de teóricos que fundamentassem a nossa discussão e como abordagem optamos pela *quali-quantitativa*, uma vez que, somos sujeitos ativos desta investigação.

Desta forma, dividiremos nossa pesquisa em duas seções, sendo a primeira destinada ao estudo sobre o ensino de gramática, a qual abordaremos sobre porque ensinar gramática. E a segunda discutiremos o uso das tecnologias e ensino de gramática tendo como análise a metodologia usada pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa.

1. Por que Ensinar a Gramática?

Por décadas tem se discutido sobre o ensino de gramática nas escolas, visto que alguns linguistas discutem que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser realizado em partes separadas (regras gramaticais e literatura), mas sim contextualizada. Porém o que percebemos é que isso ainda não ocorre com precisão, devido a imposição feita por um sistema que exige o uso das regras gramaticais em sua melhor performance.

Para tanto, antes de adentrarmos na discussão sobre o ensino de gramática em sala de aula, levantamos nossa primeira discussão que se fundamenta sobre a definição concreta do que seja gramática. Alguns podem definir como uma regra de imposição pela classe dominante, outros podem defini-las como parte da língua que deve ser ensinada nas escolas, já Travaglia (2009) nos traz a seguinte concepção sobre gramática, “[...] um manual de regras da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente, ” ainda citando Travaglia (2009) ele relata que.

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. (TRAVAGLIA, 2009 *apud* FRANCHI, 1991, p. 54)

Sendo assim, podemos afirmar com base nas descrições feita por Travaglia (2009) e Franchi (1991) que a gramática consiste no domínio linguístico que o usuário da língua fará mediante delimitações da sua oralidade, as quais serão decodificadas na escrita, sendo que esta trará incorporações do espaço sócio-histórico e cultural do falante.

Assim, definido o conceito de gramática baseada na afirmação de Travaglia (2009), abordaremos neste momento os tipos de gramáticas referidas pelo autor, as quais ora podem estar em uso contínuo, ora não. São elas: a gramática descritiva, que fundamenta-se na descrição da estrutura e funcionamento da língua; a internalizada, que consiste no conjunto de regras dominado pelo falante e que lhe permite o uso da língua; a normativa, que estrutura um conjunto de regras denominadas de padrão da língua a ser usada pelo falante; a implícita, que são as competências linguísticas internalizadas do falante, já que este usa a língua em toda a sua estruturação mesmo não a dominando por completa; a teórica, que preocupa-se em explicitar a estruturação, constituição e funcionamento da língua; a reflexiva, que busca por meio da observação e reflexão detectar as unidades, regras e princípios da língua.

A contrastiva, preocupa-se em descrever duas línguas ao mesmo tempo, mostrando as distinções existentes nas línguas em estudo; a geral busca reconhecer os fatos linguísticos e as condições pelas quais a língua se realiza; a universal centra-se em descrever e classificar os fatos ocorridos universalmente na língua; a histórica estuda o processo evolutivo da língua e a comparada as fases evolutivas da língua afim de encontrar pontos comuns.

Após este breve esclarecimento sobre os tipos de gramáticas existentes, das quais o professor de Língua Portuguesa deve ter conhecimento nos determos na gramática aqui em estudo, a qual se restringe na normativa. Sendo assim, ao pensar no ensino de gramática é necessário que tenhamos como conhecimento prévio que o aluno é um falante nato de sua língua, mas que necessita de um conjunto de regras para melhorar sua comunicação, já que, são impostas regras de como o falante deve verbalizar e redigir sua linguagem.

Desta forma, foi-se estruturada regras gramáticas dentro da sua própria língua, das quais os falantes proferem sem ter conhecimento de suas funções

morfológicas, sintáticas e semânticas, uma vez que, sem conhecimento desta estrutura, esses indivíduos realizam produções da fala e escrita com defasagens de coerência dificultando assim sua compreensão pelo interlocutor.

Vale ressaltarmos, que o nosso intuito aqui não é demonstrar que a gramática normativa é a correta, e que as variantes serão tidas como erradas, pois se analisarmos a fundo, a normativa também é uma variante, pois possui modificações entre a língua colonizadora de Portugal e a brasileira. Nossa menção aqui é relatar que é imprescindível destituir o ensino das regras gramaticais, uma vez que, os alunos precisam ter o domínio da sua língua tanto na oralidade quanto escrita, mas que isso, só ocorre mediante uma estruturação da língua, que no nosso caso é realizada pela gramática normativa.

Sabemos que ensinar a gramática em sala de aula muitas das vezes tem se tornado um processo árduo, pois o que nos é imposto é um ensino metódico em que os alunos devem aprender de modo decorativo todas as regras gramaticais sem o mínimo de contextualização. Fazendo isto estaremos limitando o processo da língua somente a uma esfera, pois o que realmente deve ser feito é um ensino paralelo entre regras gramaticais para conhecimento da estrutura e produção textual, já que.

O estudo da gramática é importante e deve ocorrer, pois o aluno conhecendo as estruturas da língua irá utilizá-la de maneira mais consciente [...], todavia esse ensino não deve ser precipitado como vem ocorrendo. [...] “É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficialmente, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma”. (WAAL, 2009, p. 988)

Assim, suscitamos que o ensino de língua deve ser realizado em total consonância com a língua falada e suas variantes e a escrita (regras gramaticais), pois são elas partes formadoras da língua do falante ora expressivas, analisadas e estudadas pelos gramáticos que acabam estabelecendo o que da língua é tida como “erro” e o que é tido como ‘verdadeiro’. E como atuantes desse processo de ensino precisamos demonstrar para nossos alunos que a língua portuguesa não se consiste

simplesmente do aprendizado de regras, mas no desenvolvimento pleno de sua estrutura escrita e oral, já que.

Aprendê-la é aprender não só conhecer as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. [...] O trabalho do professor deve centrar-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sua verbalização e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. (SILVA, 2010, p. 982)

Desta forma, reafirmamos que ensinar a gramática vai muito além de ensinar a estruturação das palavras. É propor aos falantes um aprofundamento na estruturação da sua língua trazendo para si a desenvoltura da linguagem internalizada, fazendo estudos comparativos com as normas gramaticais pré-estabelecidas, e isto não deve ser realizada simplesmente com exposição em sala de aula, mas juntamente com todos os meios e processos tecnológicos existentes, os quais discutiremos na sessão seguinte.

2. Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa

Os avanços tecnológicos estão por toda parte na nossa sociedade, e a cada dia percebemos o quanto elas estão evoluindo em um processo contínuo, pois tudo que pensamos e dispomos a realizar direta e/ou indiretamente necessita da tecnologia para seu pleno desenvolvimento. E isso não tem sido diferente no espaço educacional, visto que, hoje nossos alunos são portadores de aparelhos tecnológicos com ferramentas avançadas das quais nós professores também precisamos nos dispor para mantermos a comunicação com os mesmos.

Ao adentrarmos na sala de aula percebemos que os alunos usufruem frequentemente dos meios tecnológicos, mantendo-se conectado com o mundo o tempo todo. E neste meio tempo eles podem ter acesso a todas as informações recorrentes no mundo e principalmente destinadas a disciplina de língua portuguesa. Mas será que nós professores estamos utilizando esta ferramenta para melhor desenvoltura da nossa aula de português, ou estamos sendo mero reprodutores do material didático fornecido pela escola?

Atualmente, pouco são os professores que tem visto a tecnologia como meio de aprimoramento de suas aulas de língua portuguesa ou outras

disciplinas, pois ainda existe vestígios de uma educação tradicional atuante na metodologia aplicada pelo professor, em que estes veem as tics como algo supérfluo que não auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, sendo que, as vezes tem sido mais cômodo reproduzir todo o material didático como se nossos alunos fossem meros reprodutores daquilo que expomos em nossas aulas. Como nos afirma Dorneles (2011, p. 137) “percebe-se que de fato, o ensino deve ser repensado e refletido, pois as TICs são uma possibilidade de mudar a realidade de nosso sistema educacional. ”

Sendo assim, precisamos reformular nossos conceitos sobre as tics, pois elas nunca foram meio de distração, mas uma ferramenta de auxílio para o processo de ensino. Pois se queremos que nossos alunos compreendam o conteúdo da língua portuguesa principalmente a gramática, precisamos aprimorar nossa metodologia em que as tics seja uma partícula formadora dessa aprendizagem, uma vez que, o uso das tecnologias não vai inferiorizar a aprendizagem dos alunos, mas vai possibilitar que ele construa suas próprias informações sobre os conteúdos, já que.

[...] há necessidade de criar nas escolas ambientes destinados à aprendizagem para que os alunos construam seus conhecimentos de forma interativa e cooperativa, respeitando “os estilos individuais de aprendizagem”.

[...] O professor de língua portuguesa (LP) deve utilizar as TICs para melhorar e facilitar suas respectivas aulas, já que estamos diante da revolução do texto digital, na qual através da textualidade digital o computador fornece-nos diversos tipos de textos em variados gêneros e autores. (DORNELES, 2011, p. 138.)

Assim, ressaltamos que o ensino de língua portuguesa deve romper com seus modelos tradicionais de ensino, claro que não estamos aqui banalizando o ensino da língua, mas criando novas possibilidades para que o aluno seja um falante nato da mesma tanto da oralidade quanto na escrita, uma vez que, quando se refere a língua portuguesa e ensino de gramática, os professores têm criado um monologo metodológico em quem eles expõem os conteúdos e os alunos são obrigados a reproduzirem sem que eles tenham a possibilidade de criar suas próprias inferências na aprendizagem da língua, já que.

[...] o desenvolvimento das novas Tecnologias: internet – através de comunidades virtuais de aprendizagem ou ambientes Virtuais de aprendizagem (AVA), sites, chats, softwares e equipamentos tecnológicos têm contribuído e podem contribuir para o

desenvolvimento da Educação em língua Portuguesa, entendida aqui não mais como a mera memorização de classificações, nominalizações, e 'decorebas', mas, verdadeiramente, como uma área de conhecimento que muito tem contribuído para o desenvolvimento das demais ciências. (NETO, s/d, p.90)

Desta forma, percebemos que as tics são um meio auxiliador para o ensino de língua portuguesa, seja ela em suas áreas subdivididas como: literatura, gramática e produção textual, ou interligadas e transversais entre si, pois mesmo que a língua portuguesa dentro da sala de aula esteja dividida em disciplinas específicas as tics fará com que os alunos as inter-relacionem para que possam desenvolver seu processo de aprendizagem.

Assim, mediante os argumentos aqui exposto com todo embasamento teórico que fundamenta toda a nossa pesquisa, optamos em aplicar durante três meses uma metodologia para o ensino de gramática em que as tics estivessem presentes e auxiliassem o aluno em sua aprendizagem.

Nesta feita, a pesquisa possuiu uma abordagem qualitativa, pois fomos sujeitos participantes deste processo, na qual realizamos uma pesquisa de campo para que pudéssemos comprovar nossas argumentações aqui expostas.

Para tanto, antes de propormos o trabalho com as tics nas aulas de gramática, procuramos saber dos alunos as dificuldades encontradas nas aulas, as quais segundo relato dos mesmos se delimitavam na exposição dos conteúdos no quadro e material didático. Procuramos também saber deles o porquê de não gostarem das aulas de língua portuguesa, o qual relataram que eram aulas com decoração de regras sem aplicabilidades ao seu contexto social.

Assim, selecionamos como corpus da nossa pesquisa as turmas do 6º, 7º e 9º ano do Colégio Premium, situado no município de Ubatã-Ba. Nestas turmas primeiramente propormos aulas com uso de multimídias (*notebook, Datashow*) e redes sociais (*facebook e WhatsApp*) para que eles pudessem contextualizar os conteúdos ensinados nas aulas. Com isso, cada turma possuía um grupo no WhatsApp para esclarecimento de dúvidas referente aos conteúdos ensinados.

Para tanto, além deste aplicativo optamos pela utilização de um portal gratuito, em que os alunos demonstraram melhor desenvolvimento no processo

de ensino aprendizagem. O portal denominado PRAL foi criado no intuito de aprimorar a aprendizagem dos alunos, além de demonstrar aos mesmos que as aulas de gramática podem ser mais atraentes e sem decoração de regras, pois eles estariam em constante intera o com o mundo virtual.

Neste portal, o professor mantinha uma rela o para fora dos muros da escola com os alunos, pois o ensino não ficava somente na escola, mas percorria para além dela. O educador possuía para cada turma um portal onde ele podia expor os slides das aulas de gramática para que os alunos tivessem acesso ao cont eudo, bem como, referen ia o de *links* para leitura de resenhas e jogos interativos da própria disciplina como podemos observar nas figuras abaixo:



Figura 1. Fonte: Portal PRAL



Figura 2. Fonte: Portal PRAL



Figura 3. Fonte: Portal PRAL



Figura 4. Fonte: Portal PRAL

Neste portal, além das recomendações de leituras feitas pelo professor, o mesmo, passou a realizar atividades avaliativas dentro do próprio portal garantindo assim, que os alunos desenvolvessem um melhor comprometimento com a sua aprendizagem, pois além de poder aprender mais sobre os conteúdos, os alunos puderam também aprimorar a sua escrita, visto que, esta faz parte do seu processo de aprendizagem da língua.

Assim, pudemos observar e chegar a um resultado que durante o período em que as tics estiveram presente na aula de língua portuguesa no colégio aqui supracitado os alunos obtiveram um bom rendimento escolar na disciplina, bem como, passaram a ver as tics como um meio de auxiliar na sua aprendizagem.

Com isso, ressaltamos que as tics devem estar presididas nas aulas de língua portuguesa, e que o professor deve se aprimorar para o uso desta tecnologia, pois ela tem adentrado ao espaço escolar e precisamos fazer com que nossos alunos não sejam simplesmente meros reprodutores da língua, mas investigadores de seu funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim percebemos que propiciar o ensino de gramática juntamente com o uso das tecnologias não só traz melhorias para a aula do professor, como também auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem, uma vez que propondo esta interação do alunado com as tic's estaremos ampliando o campo de conhecimento do alunado. Como nos afirma Dorneles (2011).

[...] são múltiplas as possibilidades de utilizar as novas tecnologias a favor da educação, pois, percebe-se um desafio em ensinar e aprender, ou seja, deve-se repensar e refletir sobre as novas possibilidades de utilizar as TICs na educação. (p. 136)

Desta forma, também ressaltamos que utilizar as tic's nas aulas de Língua Portuguesa vai muito além do que se apropriar delas. É necessário que saibamos criar metodologias de ensino para o uso das mesmas, bem como, modificar sua funcionalidade dentro do universo interacional do aluno para que eles também percebem que estas vão além de mero meio de distração.

REFERÊNCIAS

DORNELES, Darlan Machado. **O ensino de Língua portuguesa e as tics.** Revista Philologus, Ano 17, nº 51, set./dez.2011 – Suplemento. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática.** 1º ed. 3º reimpr. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991.

NETO, Joaquim Cardoso da Silveira. **Utilização das tic no ensino de português: o olhar revelador dos professores.** Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2269/1940>>. Acesso 23 abr 2016.

QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fática de Canha. **Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial).** p.43-53, 2005. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/linhadagua/article/download/37278/39998>>. Acesso 23 abr 2016.

SILVA, Kleber Aparecido da. **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa.** RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-

994, 2010. disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4.pdf>>. Acesso 23 abr 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14^o ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WAAL, Daiane Van Der. **Gramática e ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2003_1006.pdf>. Acesso 23 abr 2016.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 22

MATERIAL DIDÁTICO PARA PORTUGUÊS COMO 2ª LÍNGUA

ANÁLISE E ADAPTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIRO: “BRASIL INTERCULTURAL” EM FOCO

Cecília Souza Santos Sobrinha (Universidade Estadual de Santa Cruz)⁵²

Resumo: Considerando que o Livro Didático costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado nos cursos de línguas e que, muitas vezes, os exercícios propostos apresentam um descompasso em relação aos pressupostos teóricos elaborados, nas últimas décadas, na área das ciências da linguagem, o presente trabalho visa discutir as atividades propostas pelo LD de PLE, “Brasil Intercultural”, a fim de apresentar a nossa proposta de adaptação da atividade do LD. A metodologia do nosso trabalho consiste numa análise do LD, para apontar as contradições de seus exercícios e, com base nisso, propor a elaboração de uma sequência didática. Para tanto, recorreremos aos trabalhos de Coracini (1999) sobre análise de LD, aos trabalhos de Mendes (2007, 2008, 2011, 2012) sobre a abordagem intercultural na aula de língua, bem como nos apoiamos na proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para elaboração de sequências didáticas. Esperamos que os nossos resultados possam contribuir, significativamente, para o desenvolvimento de uma prática de ensino de línguas que favoreça a constituição identitária do sujeito e que permita ao aprendiz falante de outra língua o contato com o português por meio das situações comunicativas que ele vivenciará no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. Português para Estrangeiros. Livro Didático. Sequência Didática.

Introdução

Nos últimos anos, há uma crescente demanda pelo ensino de Português para o público estrangeiro, principalmente após o Mercosul aprofundar o interesse pelo ensino do Português na América Latina, tanto quanto nos países que têm negócios no Brasil. Dessa maneira, as discussões sobre como se deve ensinar e aprender uma língua estrangeira tem se tornado

⁵² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris. E-mail: ceciliasobrinha@hotmail.com.br.

centrais para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente, no que diz respeito às abordagens e à organização das práticas didáticas.

Nesse contexto, é necessário discutir acerca dos materiais didáticos disponíveis no mercado que tendem a incorporar leituras de novas abordagens de ensino para o trabalho do professor de Português como Língua Estrangeira (PLE). Considerando que tais materiais interferem no método do professor e, conseqüentemente, na abordagem de ensino adotada em suas aulas, é essencial propor uma leitura crítica dos conteúdos neles desenvolvidos. Além disso, é primordial que o professor aprenda a refletir sobre sua prática docente ao saber selecionar, adaptar e construir atividades e propostas didáticas para desenvolver competências e habilidades linguísticas, culturais, pragmáticas e estratégicas com seus alunos.

Para este artigo, a nossa proposta é discutir acerca das atividades do livro didático (LD) de PLE *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*, editado na Argentina, em 2014, a fim de apontar as contradições de seus exercícios e, desse modo, propor a elaboração de uma sequência didática a partir da leitura que fizemos e das percepções que tivemos ao analisá-lo em relação aos pressupostos teóricos elaborados, nas últimas décadas, na área das ciências da linguagem sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Portanto, o presente trabalho, num primeiro momento, apresenta a abordagem de ensino proposta no LD *Brasil Intercultural*. Num segundo, apresenta a análise das atividades do material didático e, posteriormente, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, expõe o projeto de Sequência Didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aplicando tal proposta de ensino aos exercícios do LD.

1. A proposta do Brasil Intercultural aos professores de PLE

Na apresentação do material, observamos que o livro didático (LD) *Brasil Intercultural (BI)*, produzido para o ensino de português como língua estrangeira, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola, “apresenta uma abordagem intercultural que está centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que

se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes”. Nesse contexto, segundo a apresentação do *BI*, a concepção de língua assumida em sua proposta não significa apenas forma ou sistema, mas a possibilidade de interação e vivência que inclui todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem.

Dessa maneira, os princípios presentes na apresentação do *BI* são expressos com base na *Abordagem Intercultural* discutida por Mendes (2008). Nesse sentido, considerando a perspectiva intercultural assumida pelo LD, é necessário compreender o termo “intercultural”. Mendes (2008) suscita uma questão fundamental para refletirmos: “o que significa comunicar-se de modo intercultural”? Para autora, na perspectiva intercultural, a língua deve ser entendida como cultura e lugar de interação, levando em consideração, também, a integração das competências gramaticais, sociolinguísticas, textual-discursivas, estratégicas e implícitas. Como destaca Mendes (2011, p.142), “[...] quando ensinamos e aprendemos o português, estamos tratando de uma dimensão muito maior do que um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas de um modo de ser e de viver através da linguagem”.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a interculturalidade deve ser interpretada como modos de se compreender o “outro” e sua linguagem nacional. Numa perspectiva intercultural, Mendes (2007, p. 123) afirma que “aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser mais, mais do que tudo, um diálogo entre culturas”. Contudo, a autora ressalta que na pedagogia de línguas estrangeiras, o ensino de cultura está limitado à apresentação e transmissão de informações sobre um determinado país e as pessoas que os habitam, suas atitudes, crenças e visões de mundo.

Nesse sentido, Kramersch (1993) destaca quatro pontos de partidas que devem fundamentar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, a saber: 1. Estabelecimento de uma “esfera de interculturalidade” em que a relação entre as formas linguísticas e a estrutura social não é um dado *a priori*, mas algo construído simbolicamente; 2. Ensinar cultura como “um processo interpessoal”; 3. Valorização das diferenças e questionamentos das identidades nacionais; 4. Transpassar as fronteiras disciplinares.

Para Mendes (2007), os quatro princípios apontados por Kramersch (1993) devem basear qualquer proposta ou abordagem de ensino que pretenda

incluir a cultura e as relações interculturais no ensino-aprendizagem de LE/L2. Desse modo, ratifica a autora, o desenvolvimento de uma abordagem que se assume intercultural para o ensino de línguas, antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento de cursos, seleção e produção de material didático até a elaboração de estratégias de monitoramento de avaliação.

Para tanto, segundo Mendes (2011), aprender português como língua estrangeira, a partir de uma abordagem intercultural, significa fazer com que o aluno torne-se crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação. Nesse sentido, a questão não é simplesmente introduzir o termo cultural como um conjunto de conteúdos ou temas:

Aprender uma língua como português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a *estar socialmente* em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo (MENDES, 2011, p. 143, grifo do autor)

De tal maneira, Mendes (2011) ressalta que mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais. Por isso, a cultura não estaria antes e nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas no mesmo lugar simultaneamente. Sendo assim, segundo Gottheim & Pereira (2013), ensinar cultura não deve, então, se limitar a um trabalho de apenas comparar semelhanças e diferenças entre culturas. Ao contrário, os objetivos do ensino intercultural envolvem a aprendizagem sobre culturas e a exploração do significado de cultura.

No ensino-aprendizagem de línguas, “o termo *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos [...] para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural” (MENDES, 2008, p. 360, grifo do autor). Sendo assim, é necessário considerar a abordagem intercultural de ensino de uma nova língua nos materiais didáticos, uma vez que um material intercultural, segundo Mendes (2008), possibilita a construção de conhecimentos e estimula o diálogo entre culturas.

2. Análise dos exercícios do livro didático de PLE

A Coleção *Brasil Intercultural* compõe-se de um conjunto de quatro volumes (livro do aluno e livro de exercícios) que apresentam os conteúdos de quatro ciclos de aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Cada um dos ciclos que estrutura o curso em português organiza-se em dois níveis: Ciclo Básico; Ciclo Intermediário; Ciclo Avançado; Ciclo de Aperfeiçoamento. Dessa forma, cada um dos volumes da Coleção destina-se a dois níveis de curso.

Neste artigo, as atividades analisadas correspondem ao livro didático *Brasil Intercultural*, ciclo avançado- níveis 5 e 6. Esse ciclo compõe-se de oito unidades temáticas denominadas, respectivamente: 1. “Tudo muda o tempo todo”. 2. “Ideais”; 3. “O pão de cada dia”. 4. “Toda música tem uma história”. 5. Meio ambiente sustentável”. 6. “De médico e de louco, todo mundo tem um pouco”; 7. “Coisas nossas”. 8. “Universo virtual”, seguindo, assim, uma estrutura semelhante de organização para cada uma das unidades.

Nosso objetivo é realizar a análise das atividades presentes na unidade intitulada “Coisas nossas”, levando em consideração a perspectiva intercultural apontada na apresentação do livro *BI*. A unidade apresenta-se dividida em três subseções, a saber: *Pontos de partida*, *Interação* e *Análise Linguística*. Para a análise, recortamos as atividades de compreensão leitora e de produção escrita que fazem parte, na subseção do sumário, da *interação*. Na unidade, tais atividades são encontradas no bloco denominado *Lendas*.

Na unidade *Lendas*, no exercício apresentado como atividade de compreensão leitora, observamos uma referência a um personagem típico do folclore brasileiro: o *Saci-pererê*. Então, é solicitado ao aluno que leia o texto “Halloween X Dia do Saci: data estimula a valorização da cultura popular”. Após a leitura do texto são lançadas as seguintes questões:

1. O que você sabe sobre o Saci-pererê?
2. Em seu país também se comemora o Halloween?
3. Como você vê esses projetos de valorização da cultura nacional? Em seu país há propostas similares?
4. Você conhece muitos mitos e lendas próprias de seu país? Conte para a turma.

A partir da proposta dessa atividade, observamos que a pergunta de número três (Como você vê esses projetos de valorização da cultura nacional? Em seu país há propostas similares?) possibilita o que Mendes (2011) denomina de *plano do conteúdo (PC)* para o planejamento de uma atividade intercultural, uma vez que a pergunta lançada representa um tema que faz com que o aluno relacione com fatos, informações e experiências da cultura e da língua-cultura de seu país. Além disso, a pergunta de número quatro (Você conhece muitos mitos e lendas próprias de seu país? Conte para a turma) permite “trocas de informações” entre culturas. Nesse momento, a atividade proposta apresenta “gatilhos” para inserir as culturas dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, anteriormente, não é realizada nenhuma discussão em relação as lendas brasileiras e os seus significados para nós, brasileiros, e para os alunos, aprendizes de português.

No desdobramento da atividade, verificamos exercícios voltados para o aspecto gramatical a partir do texto trabalhado anteriormente. Nesse sentido, o texto é utilizado como pretexto para a transformação de frases do subjuntivo e do indicativo para o infinitivo pessoal. O gênero e a situação comunicativa não é explorada. Dessa maneira, o texto é esvaziado de sentido. Conforme Mendes (2012), em casos como esses, o texto assume apenas a função de introduzir o aluno aos aspectos gramaticais, sem qualquer experiência textuais/discursivas e culturais autênticas.

Nessa perspectiva, Coracini (2007, p 157) afirma que “ensinam-se atos de fala que não passam de estruturas disfarçadas em unidades de comunicação, regras gramaticais, que tentem a coibir o erro”. Nesse viés, fala-se que é preciso ensinar a cultura da língua estrangeira e, desse modo, passa-se uma visão de cultura limitada, em que apenas os elementos mais visíveis são considerados, tratando tudo de forma estereotipada e homogênea, isto é, como se todos os falantes de um mesmo país agissem, falassem e pensassem de uma mesma forma.

Diante disso, na atividade seguinte, encontramos referências das figuras lendárias mais populares no Brasil: o Saci-pererê, o Curupira, o Boi Bumbá, o Boitatá, a Mula sem-cabeça, a Iara, o Boto cor-de-rosa, o Negrinho do Pastoreio, o Lobisomem. Assim, é solicitado ao aluno que pesquise sobre

algumas dessas figuras para apresentar para seus colegas e professor (a). Todavia, a atividade proposta se restringe as figuras mais populares das lendas brasileiras.

Logo, temos como exemplo “amostra de cultura” estereotipada característicos de um determinado país (MENDES, 2008). Além disso, não são apresentados aos alunos lendas/figuras lendárias das diversas regiões do Brasil. A maioria das figuras mais populares do Brasil, solicitadas para que os alunos pesquisem, correspondem a uma mesma região do país. De tal maneira, não percebemos a possibilidade de diversidade cultural no que tange à perspectiva intercultural proposta na apresentação do *BI*.

Quanto à atividade de produção escrita, temos a seguinte proposta:

Assista ao vídeo que apresenta o Festival de Parintins e, com base em suas informações e no texto lido no exercício 6, crie um folheto turístico para ser distribuído nas agências da EMBRATUR espalhadas pelo mundo, contando a origem do Festival, quando ele acontece e explicando o que faz deste festival um evento tão representativo da cultura brasileira.

A partir da atividade descrita acima, observamos que a produção escrita não permite ao aprendiz falante de outra língua o contato com o português por meio das situações comunicativas que ele vivenciará no Brasil. Dessa forma, a atividade não possibilita a realização de experiências de uso da língua-cultura e maiores chances de desenvolvimento e avanço da aprendizagem. A atividade de produção escrita, portanto, não permite o diálogo e a troca de experiências das línguas-cultura em interação.

Desse modo, as atividades propostas não oferecem aos alunos experiências de estranheza, não provocam situações de estranhamento que permitem confrontos internos, contradições, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença (CORACINI, 2007). Nesse ponto, Coracini (2007) ressalta que saber uma língua estrangeira não é apenas conhecer as formas linguísticas, mas saber uma língua estrangeira é ser falado por ela. Portanto, a língua é o lugar do outro, da constituição de uma identidade híbrida e heterogênea.

3. A sequência didática no ensino de PLE: uma proposta de atividade com o gênero infográfico.

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, a Sequência Didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) define-se como um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Essa metodologia estrutura-se com base no seguinte esquema: “Apresentação da situação”, “Produção inicial”, “Módulos” e “Produção final”.

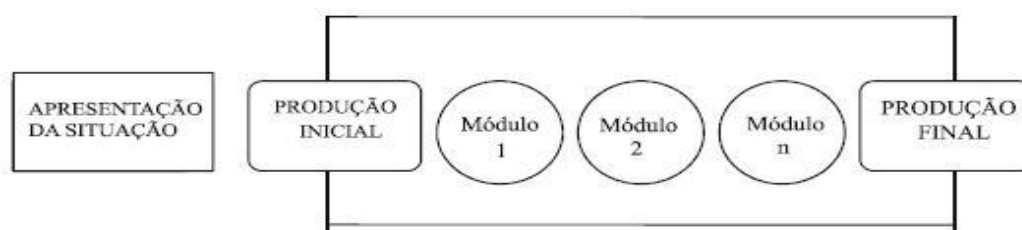


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na apresentação da situação, é descrita, de maneira detalhada, a tarefa de expressão escrita que os alunos devem realizar. A apresentação da situação trata-se de um momento crucial, já que se deve apresentar um problema de comunicação bem definido (Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?) e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (foco no tema). Nesse momento, é preciso que os alunos percebam a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. Para os autores (2004), essa fase inicial fornecerá aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

Após essa primeira etapa, passa-se à produção inicial. Os alunos elaboram um primeiro texto inicial, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira versão. A partir dessa etapa, o professor avaliará as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustará as atividades e os exercícios previstos na sequência didática às possibilidades e dificuldades reais da turma.

Na terceira etapa, que corresponde aos módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na produção inicial e de fornecer aos discentes subsídios necessários para superá-los. Nessa etapa, são elaborados quantos módulos sejam necessários para resolver as questões identificadas na primeira produção. Assim, o movimento da sequência didática vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

Já na produção final, por sua vez, os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos a partir da reescrita do texto. Nesse momento, o professor e os alunos poderão mediar os progressos alcançados nos módulos de ensino.

Dessa maneira, levando em consideração a análise da atividade e a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004,) foi elaborada uma sequência didática para explorar o gênero escrito infográfico considerando que ler infográficos é uma prática que os discentes precisam desenvolver devido à sua recorrência nos suportes midiáticos. De tal maneira, na primeira parte da sequência, *Apresentação da situação*, definem-se as condições de produção:

a) Definição das condições de produção:

O gênero que será abordado:	Infográfico em narrativas
A quem se dirige a produção:	Aos leitores/participantes da página <i>Português para Estrangeiro na UESC</i> , no facebook
Que forma assumirá a produção:	Online
Quem participará da produção:	Todos os alunos do curso de <i>Português para Estrangeiro</i> do nível avançado.
Tipo de produção:	Em dupla

Em seguida, é feita a aproximação ao gênero infográfico, por meio da leitura de algumas mostras do gênero. Nessa primeira etapa da sequência, é de fundamental importância preparar os conteúdos temáticos a serem desenvolvidos na escrita do infográfico. Para tanto, foram formuladas as seguintes propostas para a preparação dos conteúdos temáticos: a) leitura de imagens associados aos elementos da cultura brasileira; b) leitura do infográfico sobre as lendas mais conhecidas no Sul do país, a partir dos estudos realizados pelo estudioso e pesquisador nacional Luís da Câmara Cascudo, conforme verificado abaixo:

O Rio Grande do Sul contado em LENDAS

Lenda é uma narrativa fantástica transmitida pela tradição oral através dos tempos. De caráter fantástico, alou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos reais que são meramente produto da imaginação aventureira humana. Com exemplos bem definidos em todos os países do mundo, as lendas geralmente fornecem explicações plausíveis, e até certo ponto aceitáveis, para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Podemos entender que lenda é uma degeneração do mito. Como diz o ditado popular "Quem conta um conto aumenta um ponto", as lendas, pelo fato de serem repassadas oralmente de geração a geração, sofrem alterações à medida que vão sendo recontadas.

O Rio Grande do Sul, não sendo diferente dos outros estados do País, possui um rico arsenal de lendas das mais variadas partes do Estado que contam desde as guerras entre índios e brancos até o origem do hospitaleiro bebida símbolo do Rio Grande de São Pedro. Descubra nesse fantástico mundo da literatura popular algumas das lendas que par gerações envolvem jovens e adultos num imaginário que confunde realidade com ficção repleto de sonhos, magias, aventuras e divórcios.

ERVA-MATE
Um velho querido, valente da ilha tinha um filho era muito dedicado a ele. Certo dia morreu o homem, pediu a Tupã que desse um marido à índia para que ela não ficasse só. Tupã desceu ao céu e além de atender o pedido mostrou uma árvore cuja a bebida amarga e quente traria os mortos de volta.

BOI DAS ASPAS DE OURO
Ocorreu a história de pago em pago, a história do boi barrido. Eleição, suas aspas eram de ouro e quem a encimava era o diabo da felicidade.

O LUNAR DE SEPÉ
Sepé era um índio valente e bom, que lutou contra os estrangeiros para defender a terra dos missionários. Ele era perseguido por Deus e São Miguel, tinha nascido com um lunar na testa. Nas noites escuras ou em pleno combate, o lunar de Sepé brilhava, guando seus soldados missionários. Quando ele morreu, seu lunar foi para o céu como guia de todos os guerreiros e o Cruzeiro do Sul.

TORRES MALDITAS
Igreja de Nossa Senhora dos Dores, Bom Jesus mais l adulto para ser construído. Um dos escravos após ser vítima de preconceito jogou até a base do monte seu instrumento, lançou uma maldição sobre as duas grandes torres da igreja que elas nunca seriam finalizadas.

NEGRINHO DO PASTOREIO
Era um vaqueiro estancieiro que tinha muitos gados e cavalos, era muito mais, olhava nos olhos e sorria para os visitantes, o filho, o cavalo baio e um menino bonzinho e preto como o noite, chamado Negrinho. Fugiu o pastoreiro do gado e andava pelos campos no cavalo baio. Sofre muito pelas por parte do estancieiro e foi jogado no formigueiro. Com a ajuda de Nossa Senhora regressou a tropeço que havia perdido, numa noite escura os filhos de saio da vaia que carregava no mulo, caíram e iluminaram por onde passava. Hoje quando se perde alguma coisa, descende uma vaia e chama-se por ele.

SALAMANCA DO JARAU
A salamanca que de dia era lagartixa e à noite principia a rastejar se apaixonou por um sapateiro que foi expulso da igreja. Fugidos foram morar no Cerro do Jarau. Essa caverna, no alto do Cerro, ficou conhecida Virou Salamangas, que quer dizer "sapateiro", a Salamanga do Jarau. Quem tivesse caracóis de sapateiro lá, passasse 7 provas e conseguisse sair, ficava com dinheiro para vida toda.

MBOITATA
Medida mais bracos que nris, locais de comia e a alimentação. basicamente as caracóis com seu oitão. Quem encontra a bolacha pode ficar cego. Quando alguém toca com ela só tem duas meios de livrar, ou fica paralisado muito tempo de olhos fechados ou se anda e carvão, desenvolvendo o olho.

João Simões Lopes Neto
Foi filho dos pelotenses Catão Bonifácio Simões Lopes e Teresa de Freitas Barros, ele era neto político do visconde da Graça, João Simões Lopes, e de sua primeira esposa, Eulália Gonçalves Vianna, e neto materno de Manuel José de Freitas Barros e de Silvana Claudina do Silva. Nasceu em Pelotas, na estância da Graça, propriedade de seu avô paterno, o visconde da Graça. Era membro duma tradicional família pelotense, e possuía ancestrais portugueses de origem muito aporiana como condeantill[1], tendo ambos os seus antepassados emigrado para o Brasil em busca de melhores condições de vida.

Com treze anos de idade, Simões Lopes Neto foi ao Rio de Janeiro para estudar no Colégio Abílio. Retornando ao Rio Grande do Sul, ficou-se em sua terra natal, Pelotas, uma cidade ainda rica e prospera pelas mãos de criadores escravizados que formavam a base de sua economia. Entre 15 de outubro e 14 de dezembro de 1893, Simões Lopes Neto, sob o pseudônimo de "Socorro Benito", e em parceria com Sotero Clemente e D. Salustiano, escreveu um poema de folclore, "A Mamborá", poema em prosa. Mas a própria existência de seus co-atores é questionada. Provavelmente foi uma brincadeira de Simões Lopes Neto.

<https://machadojunior.wordpress.com/2011/02/23/o-rs-contado-em-lendas-infografico/>

c) entrevista com Daliana Cascudo, neta do historiador e folclorista Luís da Câmara Cascudo, sobre sua relevância para os estudos do Folclore no Brasil; d) Vídeo “Momento cultural memorial Câmara Cascudo”.

É importante salientar que Luís da Câmara Cascudo foi um dos maiores pesquisadores do folclore brasileiro. Levar Câmara Cascudo para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas permitirá que os alunos compreendam a história do país, bem como conheçam estudiosos do folclore

brasileiro. Nesse sentido, o trabalho dos estudiosos da cultura popular torna-se fundamental. Segundo Mendes (2012), o aluno precisa ter contato com suporte que crie oportunidade de interação na sala de aula, bem como ter contato com textos autênticos que assegurem que as amostras de línguas nele presentes sejam as mais representativas da linguagem real em uso, de práticas efetivas de interação na língua que está sendo aprendida.

Na segunda parte da sequência, *Produção inicial*, o aluno escreverá uma primeira versão do gênero solicitado. A partir dessa escrita, o professor fará um diagnóstico, identificando, assim, os problemas de escrita do infográfico, tanto com relação ao gênero quanto ao tema. Diante disso, pensou-se em algumas possíveis dificuldades que os alunos poderiam ter na hora de escrever o texto: desconhecimento da estrutura e forma composicional do gênero, desconhecimento dos elementos da narrativa, dos marcadores temporais utilizados em textos narrativos, uso do pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

A partir dos problemas identificados, foram elaboradas atividades, em módulos sequenciais (terceira etapa da sequência), para que os alunos observassem os problemas do texto. A partir dos módulos de ensino, os alunos reescreverão o texto considerando o que foi aprendido anteriormente nos módulos de ensino.

Após a elaboração da sequência didática, observamos que nas atividades analisadas a perspectiva de um ensino intercultural se reduz à apresentação de conteúdos culturais quase sempre representados por aspectos estanques da cultura- língua. Além disso, as atividades não são organizadas a partir de situações propícias para o uso da língua-cultura, assim como não permitem ao aprendiz o contato com o português por meio das situações comunicativas que ele vivenciará no Brasil. Na atividade de produção escrita, não é trabalhado a compreensão do texto, buscando destacar as informações que apresenta, assim como analisar a sua estrutura e propósito enquanto ao gênero apresentado, possível através da proposta da sequência didática.

Considerações

Neste artigo, mostramos que todo material didático de ensino de línguas está aliado a uma dada abordagem de ensino e de aprender línguas estrangeiras. Para tanto, é necessário que o professor saiba selecionar e adaptar um material didático considerando a abordagem de ensino adotada por ele no curso de línguas, uma vez que o próprio material didático forma o método, isto é, as experiências de ensino e de aprendizagem que o professor e aluno vão viver, em alguns momentos, no contexto de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a adaptação e produção de atividades a partir dos materiais didáticos é primordial, porque possibilita ao professor ampliar o seu conhecimento em relação às teorias que incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, faz com que o professor reflita sobre as abordagens, métodos e organização das práticas didáticas.

Portanto, o docente precisa ter autonomia para selecionar atividades, textos e conteúdos adequados para os seus alunos, considerando que o livro didático não pode ser apenas o único recurso utilizado na sala de aula. Desse modo, é necessário que o professor seja um investigador de sua própria prática pedagógica para, assim, perceber os problemas que norteiam o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Referências bibliográficas

CORACINI, Maria José. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2007, p. 149-162.

GOTTHEIM, Liliana; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Análise de uma unidade para o ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 215-238.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MENDES, Edleise. **Aprender a ser e a viver com o outro**: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p.355-378.

MENDES, Edleise. **Língua, cultura e formação de professores**: por uma abordagem de ensino intercultural. MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Brasília: UnB/Finatec; Campinas; Pontes, 2007, p. 119-139.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos Interculturais**: Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 139-158.

MENDES, Edleise (Org.). **Brasil intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo Avançado– 5 e 6. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 23

ESCRITA, AUTOBIOGRAFIA E HOMOEROTISMO

BAÚ DE MIUDEZAS: a escrita homoerótica biografemática de Cidinha da Silva

Leila Cunha Raposo (Universidade Federal da Bahia)⁵³

Resumo: Em *Baú de miudezas, sol e chuva*, publicado em 2014, a escritora Cidinha da Silva apresenta aos leitores crônicas em cujas linhas se desdobram visões do cotidiano e temas vinculados à religião, ao amor e aos acontecimentos da atualidade. Nas narrativas, ficção e traços biográficos se entremeiam, conduzindo às híbridas fronteiras dos gêneros discursivos e desvelando relações homoafetivas lésbicas. Assim, a partir das crônicas, objetivamos analisar a escrita homoerótica biografemática de Cidinha da Silva, posto que defendemos que, entre as miudezas apresentadas, há uma confluência entre as vivências biográficas da autora e sua escrita literária. Para tanto, pautamo-nos na apreciação teórico-crítica existente quanto aos estudos biográficos e homoculturais, bem como à literatura afro-brasileira – campo literário ao qual Cidinha está vinculada. Como conclusões prévias desse estudo realizado com metodologia qualitativa de caráter bibliográfico, acreditamos que as miudezas biografemáticas permitem entrever a construção de um amor homoerótico feminino, bem como os entrecruzamentos que ocorrem entre a vida de Cidinha enquanto mulher negra e as suas narrativas.

Palavras-chave: Homocultura. Estudos biográficos. Literatura Afro-Brasileira.

Baú de miudezas, sol e chuva (2014), escrito por Cidinha da Silva, é um livro que reúne crônicas de temáticas variadas, geralmente filiadas ao contexto político e social do Brasil, bem como a questões ligadas aos sentimentos e relacionamentos afetivos, incluindo os homoeróticos. A escritora mineira tematiza também, de forma contundente, o universo afro-brasileiro, desde as religiões de matriz africana até uma abordagem que discute o racismo sofrido pelos negros. Assim, a cada crônica lida, é

⁵³ Mestra em Letras: Linguagens e Representações, pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Doutoranda em Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Membro integrante do Grupo de Pesquisa O Espaço Biográfico no Horizonte da Literatura (GPBIO/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Literatura, história e cultura: encruzilhadas epistemológicas (UESC/CNPq).

como se um tema, um simbólico objeto, fosse retirado do baú das miudezas da vida e ofertado aos leitores.

Desse modo, o presente estudo visa analisar, a partir das narrativas de Cidinha da Silva em *Baú de miudezas, sol e chuva* (2014), a escrita homoerótica biografemática dessa autora, posto que defendemos que há nos textos uma confluência entre as vivências biográficas de Cidinha, enquanto mulher e negra, e sua escrita literária. Para tanto, abordaremos, inicialmente, enquanto percurso de análise, uma apresentação da autora e dos estudos biográficos, para, posteriormente, passarmos a uma análise com base na crítica biografemática e na literatura homoerótica, bem como na literatura afro-brasileira, no intuito de apresentarmos as múltiplas formas nas quais essas vertentes se entrelaçam nas crônicas da autora.

No cenário da literatura contemporânea brasileira, Cidinha da Silva se destaca como umas das mais atuantes prosadoras, com publicações nas modalidades da crônica, do teatro, da literatura infanto-juvenil e, também, com textos que fogem ao ficcional e abordam o racismo, bem como a cultura afro-brasileira, especialmente vinculados à temática da educação. A escritora mineira, em seus textos, não foge à sua condição de mulher negra e, de forma muito específica, atua na realidade social a partir da assunção dessa identidade. De acordo com a crítica e pesquisadora Constância Lima Duarte (2014, p. 457),

Cidinha da Silva [...] tem uma trajetória marcada por intensa militância nos movimentos voltados para a inclusão social da população afrodescendente. Em São Paulo, onde residiu por 17 anos, coordenou o Programa de Educação do Geledés – Instituto da Mulher Negra, tendo ocupado também a presidência da organização, que, ao lado das dezenas de grupos de mulheres negras espalhados pelo país, acrescenta um instigante suplemento de gênero à prática política do Movimento Negro.

A partir do que nos fala Constância Duarte, é possível entendermos que as vivências de Cidinha, enquanto mulher e negra, inspiram também suas narrativas, como observamos em “O fogo, têmpera do aço, o tempo, têmpera das gentes”. Nessa crônica, a autora retoma o período em que ela ainda morava em Minas Gerais e foi convidada a trabalhar em São Paulo, no Geledés, por Sueli Carneiro.

Sueli Carneiro me fez nascer pela segunda vez, quando, atendendo a um pedido meu, convidou-me para trabalhar e viver em São Paulo. E por isso me sentirei grata em todas as vidas que me for dado viver. E grata também pelas lições aprendidas via Método SC. [...] Sueli, como a sinto, é essência de ferro, vento, ouro e amor de mãe (SILVA, 2014, p. 96).⁵⁴

Diante da importância de Sueli Carneiro na vida de Cidinha, conforme observamos pela citação da autora mineira, cabe nos informar ao leitor sobre quem é essa mulher que tanto ensinou à cronista. Sueli Carneiro é doutora em educação pela Universidade de São Paulo – USP e uma das fundadoras do Geledés – Instituto da Mulher Negra, a primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. A atuação dela se destaca pelo combate ao racismo e também por suas atividades voltadas às mulheres negras, visto que ela criou o único programa brasileiro de orientação na área de saúde física e mental específico para mulheres afrodescendentes, o qual oferece assistência psicológica e social a mais de trinta mulheres por semana. Quando vemos os ramos de atuação de Sueli, é possível deduzirmos, então, o quanto ela representa um símbolo para a prosadora mineira por todas as vertentes identitárias que as aproximam.⁵⁵

Em “O fogo, têmpera do aço, o tempo, têmpera das gentes”, ao discutir comportamento e de que forma o tempo molda e acomoda situações e sentimentos nas pessoas, a partir das suas vivências ao lado de Sueli Carneiro, a escritora retoma trechos de sua vida que rememoram a descrição biográfica feita por Constância Duarte (2014). Ainda nessa crônica, Cidinha (2014) diz que os caminhos da vida a levaram a se reaproximar da literatura e se reinventar. Ou, como diz Duarte (Id, p. 458), “foi necessário transitar do ‘ativismo’ para o ‘artivismo’ e traduzir a consciência do pertencimento étnico-racial e a visão crítica a ela inerente, em termos propriamente literários”.

Desse modo, é possível entendermos que os assuntos do *Baú de Miudezas* de Cidinha são também compostos por suas experiências pessoais. De acordo com ela, “essa reinvenção faço-a nas crônicas diárias, nos livros [...]. Minha cidade e minha

⁵⁴ SILVA, Cidinha da. *Baú de miudezas, sol e chuva: crônicas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. Todas as demais citações foram retiradas dessa edição, passando-se apenas a indicar BM em referência ao título, com o número das respectivas páginas.

⁵⁵ Informações extraídas do site da Fundação Palmares. Site: <<http://www.palmares.gov.br/?p=26674>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

família me deram régua e compasso. Sueli me deu uma tela ampla para xilografar minha história” (BM, 2014, p. 99). Não caímos aqui na ideia de reduzir os textos da escritora mineira a simples relato de experiências biográficas, desprezando o seu primordial caráter literário da ficção narrativa, muito pelo contrário. Desejamos sim observar o modo como as narrativas da autora se entrecruzam ao espaço biográfico e originam os textos, num flerte entre o literário e as vivências pessoais.

De acordo com Leonor Arfuch (2010, p. 32), o espaço biográfico “operará, prioritariamente, como ordem narrativa e orientação ética nessa modelização de hábitos, costumes, sentimentos e prática, que é constitutiva da ordem social”. Assim, observarmos que, nas crônicas apresentadas em *Baú de miudezas, sol e chuva*, as experiências pessoais da autora desse livro direcionam ética e etnicamente as narrativas ali, visto que há o delineamento da cultura afrodescendente explorada em suas múltiplas perspectivas, como também o de gênero, a partir da condição de ser/estar da mulher negra no mundo.

Ademais, quando falamos das aproximações entre os campos discursivos literatura e espaço biográfico, retomamos a noção de que “os estudos histórico-biográficos contemporâneos têm em mente as relações entre acontecimentos, conjunturas e estruturas, elites e massas, indivíduos e grupos, palavra e ação” (MITIDIARI, 2014, p. 98). Destarte, na conformação desses espaços de entrecruzamentos, “vidas vividas juntam-se a sinais diversos, imagens, resíduos sígnicos, também a indagamem sobre a realidade”, conforme analisa Mitidieri (2014, p. 98) e que nos permite chegar à noção de biografemas.

Em *Sade, Fourier, Loyola*, o filósofo Roland Barthes apresenta o termo biografema numa referência ao modo como gostaria que a sua vida fosse narrada:

Se eu fosse um escritor, já morto, como gostaria que minha vida se reduzisse, pelos cuidados de um biógrafo amigo e desenvolto, a alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: ‘biografemas’, cuja distinção e mobilidade poderiam viajar fora de qualquer destino e vir tocar, à maneira dos átomos epicurianos, algum corpo futuro, prometido à mesma dispersão (BARTHES, 1990, p. 12).

Podemos compreender, então, que o biografema diz respeito aos pormenores, aos pequenos detalhes que revelam traços de personalidade do sujeito e que são,

assim, transpostos às narrativas de modo esparso e fragmentado. Desse modo, “o caráter não linear do biografema fundamenta-se na mobilidade e na fluidez, oferecendo sinais entrecortados que proporcionam a materialização ou as interpretações da multiplicidade do indivíduo e das sociedades” (MITIDIÉRI, 2014, p. 100). Destarte, quando observamos o trecho “é esta mulher que escolho para me fazer quem quero ser” (BM, p. 97), sendo que o “esta mulher” refere-se a Sueli Carneiro, podemos entender que esse texto perpassa pelo âmbito do subjetivo, da relação autor-sujeito transposta à narrativa literária. Isso porque é possível observarmos que há uma confluência entre a identidade subjetiva da autora (mulher, negra, admiradora de Sueli Carneiro) com as experiências do eu narrativo, o qual, nesse momento, assume características muito próximas às da autora.

Por sua vez, em “Como o Jazz”, crônica inicial de *Baú de miudezas, sol e chuva*, o eu narrativo relata seu encontro com um menino que, aparentemente, era fã dos livros escritos por esse narrador sem gênero demarcado. Ainda que o jovem nunca tivesse feito objetivamente nenhum elogio mais explícito sobre o quanto gostava dos livros, numa conversa entre os dois, o menino diz “Seu texto é negro como o jazz” (BM, p. 15 – grifo da autora). A partir daí, o eu narrativo comenta: “Aquilo me deu outra vida, e eu a vivi como o *cello* de Yo-Yo Ma ecoando nas paredes do oco do mundo” (p. 15 – grifo da autora). Aqui, vemos como um biografema tanto a referência ao jazz, importante ritmo musical para a cultura negra, quanto a Yo-Yo Ma, músico francês de ascendência chinesa, entendendo que essas alusões compõem também o imaginário subjetivo do mundo particular de Cidinha da Silva. Ademais, é fator significativo que esse trecho esteja na primeira crônica do livro, pois é possível entendê-lo também como uma chancela a autorizar a experiência de Cidinha enquanto prosadora.

Já em “Doce”, encontramos também mais um biografema “musical”, o qual alude à beleza e ao talento de origem afro: “Ouvir Suzana, la *cantante* afro-peruana, traz de volta tua gargalhada, tua voz de barítono pela manhã, o repertório de boleros escolhido a dedo, condição para preparar-te o café” (BM, p. 38 – grifo da autora). Na narrativa, quando a narradora ouve a cantora afro-peruana Suzana, ela relembra de uma ex-namorada imigrante que lhe desperta saudades. Na intimidade dominical matutina, era condição essencial que a imigrante cantasse em espanhol crioulo para que a narradora preparasse um café da manhã para a namorada.

Com a referência a Suzana Baca, ilustre cantora afro-peruana e primeira mulher negra a assumir um cargo político no Peru, observamos, conjuntamente ao

visual da imigrante – “com teus dreads espetados, recém-nascidos, que tu querias em queda, de imediato” (BM, p. 38) – que a relação homoerótica se constrói no texto em torno de um ideal de valorização da cultura e da beleza negra, o que nos permite observar o entrecruzamento entre campos discursivos diversos, a partir dos quais se aproximam as temáticas do homoerotismo, o espaço biográfico (com base no posicionamento de Cidinha enquanto mulher negra “artista”) e a cultura afro-brasileira (especificidade que, pela forma como é construída, filia o texto à literatura afro-brasileira).

Por sua vez, em “Eu sou coluna de aço! Se quer passar, arroteia!”, o eu narrativo, também feminino e negro, louva o fato de Mãe Stella de Oxóssi assumir uma cadeira na Academia de Letras da Bahia. A propósito do fato, é comentado: “finalmente, a Academia de Letras da Bahia, composta pela elite tradicional branca baiana dobrou os joelhos à realeza nagô, à realeza manifesta nos 87 anos da Iyalorixá Stella de Oxóssi!” (BM, p. 86). O enaltecimento em torno dessa ialorixá baiana indicia que ela é um modelo para o eu narrativo, transitando entre o biografema, no campo das subjetividades que compõem o mundo de Cidinha da Silva enquanto autora, e um símbolo de resistência, força e sabedoria da cultura afro-brasileira. Não à toa, Mãe Stella aparece em mais duas crônicas de *Baú de miudezas, sol e chuva*.

Essa descrição positiva em torno da figura do afrodescendente e de sua cultura representa também uma das diretrizes da literatura afro-brasileira, a qual visa à representação da cultura afro-brasileira de modo afirmativo e enaltecido. Desse modo, essa característica, aliada a outras, firma Cidinha da Silva entre os principais nomes desse segmento literário brasileiro na atualidade, conforme aponta a pesquisadora Constância Lima Duarte (2014). É forçoso reconhecer que esse campo literário ainda encontra muitas resistências para ser aceito e considerado como um sistema literário válido, com características próprias, em especial no âmbito acadêmico. Contudo, de acordo com Conceição Evaristo (2011, p. 50 – grifo da autora),

Principalmente nas últimas três décadas, se afirma, no interior da Literatura Brasileira, um discurso específico, que fratura o sistema literário nacional em seu conjunto. São textos literários em que o corpo negro deixa de ser o corpo do ‘outro’ como *objeto* a ser descrito, para se impor como *sujeito* que se descreve, a partir de uma subjetividade experimentada como cidadão/ã negro/a na sociedade brasileira.

No tocante à formação e consolidação dessa literatura, Eduardo de Assis Duarte (2008, p. 12) afirma que, ainda que esse campo literário esteja em processo de afirmação acadêmica, é possível observar que “algumas constantes discursivas se destacam e têm sido utilizadas como critérios de configuração dessa literatura”. Assim, o pesquisador elenca cinco características as quais, imbricadas, indicam uma filiação a essa vertente literária: temática em torno do negro, descrito enquanto sujeito plural, autônomo e senhor de sua subjetividade; a autoria, advinda de um autor afro-brasileiro; o ponto de vista, com o assumir de uma defesa quanto à cultura negra, especialmente identificando-se como pertencente a essa cultura; a linguagem, com a inserção de elementos referentes ao cruzamento das línguas portuguesa e africanas; e, por fim, a formação de um público leitor afrodescendente.

A partir dessas características apontadas pelo pesquisador Eduardo Assis Duarte, podemos observar que a escrita de Cidinha apresenta, no conjunto de sua obra, tais aspectos, inclusive quanto à linguagem, conforme observamos no seguinte trecho: “E agradecer, enquanto descanso a cabeça em seu colo e me refaço no cafuné. *Nzaambi ye kwaatesa*” (BM, p. 16 – grifo da autora). Esse trecho encerra a crônica “Minha Senhora das Águas” e é um pedido/desejo de proteção comumente utilizado no candomblé, religião que, por suas influências, traz essa relação linguística com a África.

Assim, não raro, observamos em *Baú de miudezas, sol e chuva* a utilização de palavras e/ou expressões de línguas africanas, como acontece também na crônica “Duas mulheres numa rua íngreme”, de temática homoerótica: “Em dado momento, a mulher de Yansã vê o fio de contas da motorista sobre a mesinha do abajur e o saúda: ‘Saluba, viu, Xangô?’ A outra ri e explica: ‘É herança, preta!’” (BM, p. 33). A saudação iorubá “Saluba” está no trecho final dessa crônica que, ao longo do seu desenvolvimento, dentre outros temas, discutirá a filiação religiosa das duas personagens principais, com constantes evocações à herança cultural africana, inclusive a linguística.

Nessa narrativa ocorre, de forma casual, um encontro amoroso entre duas mulheres negras. Uma delas está saindo de carro com duas amigas quando vê outra mulher, de beleza estonteante, caminhando pela rua e comenta com as suas acompanhantes que aquela moça só poderia ser filha de Iansã – “Ousada desse jeito só pode ser de Iansã” (BM, p. 32). Disposta a tirar a dúvida e, também, interessada na moça, a motorista decide se aproximar.

Motorista habilidosa, a moça do carro vermelho, dirige coladinho nela e mansa, doce, diz à semi-deusa: 'Boa tarde, senhora dos ventos, da tempestade que tumultua meu peito. Permita que eu me apresente. Eu sou o Xangô que Oyá mandou para guardar seu caminho. Dê-me a honra de acompanhá-la em seu destino' (Id. Ibid.).

A partir da sensual e doce cantada que a pedestre ouve, ela analisa o interior do carro e aceita a carona – ação primordial para o início do encontro amoroso entre as mulheres numa tarde de passeios, com direito a parada para o sorvete, e que culminou numa visita da motorista à casa da moça que andava na rua: “é convidada a entrar e, papo vai, papo vem, musiquinha, carinho, janelão para mirar o Sol se pondo atrás do mar e o tempo parece correr lento” (BM, p. 33). Nessa crônica, observamos que Cidinha subverte situações tradicionalmente masculinas, como a do homem que pára o carro para cantar uma mulher na rua, e não só rasura papéis tradicionalmente “pré-definidos”, como também lhes confere doçura e naturalidade, sem perder a tônica sensual homoerótica da relação que se estabelece entre as duas mulheres negras.

Ao longo de *Baú de miudezas, sol e chuva*, a temática homoerótica se apresenta por meio da representação de um amor feminino, no qual ora o encontro entre as mulheres se dá de forma mais doce, ora mais velada e, em outras, mais explicitamente sensual. Nesses textos, mulheres das mais diversas condições e papéis, contudo, em sua maioria, negras e lésbicas, compõem o imaginário dessas relações homoafetivas descritas. Essa temática, constantemente abordada por Cidinha da Silva, conforme aponta Constância Duarte (2014), também possibilita que a escrita da prosadora mineira vincule-se à literatura homoerótica ou de temática gay. De acordo com o pesquisador Antonio Dias Silva (2009, p. 100),

A literatura gay ou literatura/escrita/texto de temática gay é definida pela escolha do tema, pelo posicionamento das personagens, que atuam nas narrativas como gays [...]; os desejos ali representados são prioritariamente homoafetivos, uma vez que as personagens centrais destas narrativas entram em conflito com a realidade da sociedade de base heterossexual cristã, machista, misógina e homofóbica que impõe uma norma geradora de tensão entre os diferentes grupos.

Em consonância com essa conceituação apresentada por Silva, podemos observar que a escrita da cronista mineira se alia à literatura de temática homoerótica não só pela representação de um amor lésbico em si, mas também pelo comportamento assumido pelas personagens, as quais enfrentam a lógica heteronormativa e machista. Um exemplo disso é a subversão expressa em “Duas mulheres numa rua íngreme”, na qual há não só a apropriação da motorista de um comportamento tipicamente masculino, como a transformação desse ato em uma ação realizada de forma doce e sensual. Observamos que ocorre, então, um jogo com as performatividades tradicionalmente atribuídas aos gêneros, rasurando seus papéis aos deslocá-los. Ademais, a lógica heteronormativa é, no texto, de modo sutil, vencida pelas mulheres.

No início da crônica, o trecho “A torcida inconfessável dos homens era para que a saia se desfizesse” (BM, p. 31) nos permite observar que há uma plateia masculina desejosa em relação à pedestre, cujo desejo não se importava de que a moça ficasse exposta na rua, com uma saia levantada ou desfeita, estando apenas de calcinha, mas sim que houvesse o prazer para os homens que a olhavam. Contudo, “a gata também contava com torcida feminina” (BM, p. 31). Nesse “jogo de torcidas”, representativo de uma ordem heteronormativa e machista, quem ganha são as mulheres, pois é a motorista quem aborda a pedestre e não só dá carona a ela, como também as duas se relacionam homoeroticamente, frustrando duplamente a torcida masculina.

Nesses casos, o texto literário deixa de ser apenas fruição estética e assume também o valor e a função de “demover lugares antes solidamente cimentados numa ou por uma cultura heteronormativa conservadora e perceber como personagens-sujeitos avançam nas relações sociais de poder” (SILVA, 2014, p. 62). É significativa a vitória feminina não só em razão de ser a conquista de um espaço de poder para as mulheres, mas em especial pelo componente de que as personagens representam mulheres lésbicas e negras. Isto é, para além do fator de exclusão social do gênero feminino, há o componente gay e o étnico enquanto agravantes de uma condição social constantemente inferiorizada em virtude dos muitos preconceitos existentes e que precisam ser superados.

Percebemos, então, que essa possibilidade literária de dar voz a minorias étnicas, de gênero e sociais aproxima a literatura homoerótica da literatura afro-brasileira, as quais se imbricam nas crônicas de Cidinha da Silva em *Baú de miudezas, sol e chuva* enquanto vozes que se fazem ouvir por meio das narrativas.

Antonio Dias Silva (2014, p. 62) diz que, na literatura homoerótica, os espaços de poder se constroem quando as personagens dos textos “propagam imagens valorizando a si e aos outros da mesma subjetividade na relação físico-corporal, afetivo-sexual ou no trabalho, nas amizades [...], na crença religiosa”. De modo correlato, podemos dizer que a mesma necessidade/situação de valorizar a si e aos seus ocorre também na literatura afro-brasileira.

De acordo com Livia Maria Santos (2011), conjuntamente à tradição literária há literaturas de “sobrenomes” que buscam seu espaço de afirmação.

a literatura tem sobrenomes, e são muitos: homoafetiva, feminina, negra, periférica, oral. Cada um deles engendra um campo de diferenças constantemente silenciadas e caminham na contra mão, pela afirmação da diferença e negação da identidade unívoca uma vez que ela corresponde àquele que se pensa como o neutro, o apaziguador, o não-marcado que, ao fim e ao cabo, nada mais é que uma simulação de presença pura, igual a si mesmo que só admite ladear-se de outros objetos narcisicamente interiorizados, literaturas sem marcas, sem sobrenomes, mas com nomes próprios potentes o suficiente para solapar qualquer diferença (SANTOS, 2011, p. 111).

Assim, é possível observarmos que tanto a literatura afro-brasileira quanto a homoerótica caracterizam, confrontam e se afirmam como novos espaços plurais para o engendramento de questões relacionadas às minorias silenciadas durante séculos. Dessa forma, essas literaturas se configuram como mais uma possibilidade de leitura do mundo, abertas também à possibilidade de abrigarem os estudos biográficos, numa constante inter-relação entre o ficcional e o vivido, conforme enuncia Conceição Evaristo (2011, p. 131): “Acredito que determinadas experiências forjam escritas ora mais, ora menos contaminadas pela condição biográfica do autor e do drama existencial enfrentado por ele”.

Quando Cidinha da Silva oferta, então, aos seus leitores o seu *Baú de miudezas, sol e chuva*, ela possibilita que eles se deparem com as miudezas cotidianas, permeadas pela alegria do sol e pelo nublado da chuva, numa compreensão do pleno caráter de humanidade que acompanha as suas narrativas. Ao reelaborar suas memórias e percepções de sujeito autoral, com base nas experiências vividas, e ficcionalizar em narrativas a “vida como ela é”, pequenos fragmentos de subjetividade flertam com as crônicas e se inscrevem como pistas biografemáticas numa literatura afro-brasileira e homoerótica. A cada texto, uma miudeza, seja de sol ou de chuva, é revelada e, em todas elas, mesmo nas dolorosas, sobrepõe-se o amor.

Aberto o baú de miudezas, resta ao leitor mergulhar nas histórias, memórias, lembranças, percepções e delas compreender a constante temática que perpassa as crônicas de Cidinha: somos feitos de amor e respeito. Nesses espaços de poder que se constroem a partir da resistência, o eu narrativo, de muitas características, reafirma seu pertencimento ético e étnico em defesa das minorias, num claro assumir de identidade, pois a voz que se faz ouvir é de uma mulher negra e lésbica, com um lindo baú de miúdas histórias a encantar o mundo. Em cada texto, essa voz autoral reclama à sociedade, ao tempo em que a conscientiza, que, independente de etnias e gêneros, somos todos miudezas de amor numa sociedade que pode e deve ser mais justa, plural e diversa.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.
- EVARISTO, Conceição. Literatura e educação segundo uma perspectiva afro-brasileira. In: EVARISTO, Conceição; SILVA, Denise Almeida (org.). **Literatura, história, etnicidade e educação**: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana. Frederico Westphalen: URI, 2011.
- _____. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. In: EVARISTO, Conceição; SILVA, Denise Almeida (org.). **Literatura, história, etnicidade e educação**: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana. Frederico Westphalen: URI, 2011.
- MITIDIERI, André Luís. Faces camp de Eva Perón para um biografema homocultural. In: **Memórias da Borborema 5**: Arquivos literários e escrita de si. Ana Cristina Marinho (Org.). – Campina Grande: Abralic, 2014. p. 97-112.
- SANTOS, Livia Maria Natália de Souza. Poéticas da diferença: a representação de si na lírica afro-feminina. In: **A cor das letras**: literatura, cultura e memória negra. nº 12, UEFS, 2011, p. 105-124.
- SILVA, Antonio Páduas Dias da. Uma visada sobre a construção discursiva em torno da temática homoerótica. In: GUSMÃO, S. D.; ALMEIDA, M. L. L.; PEREIRA, T. M. A. (orgs.). **Gêneros e linguagens**: diálogos abertos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____ A literatura brasileira de temática homoerótica e a escrita de si: literatura homoerótica e escritas de si. In: **Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 61-71, Jan.-Mar., 2014.

SILVA, Cidinha da. **Baú de miudezas, sol e chuva**: crônicas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 24 LITERATURA DA REGIÃO DO CACAU

OS MAGROS: CULTURA, REPRESENTAÇÕES E PODER EM EUCLIDES NETO

Rita Lírio de Oliveira⁵⁶
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído (WOODWARD, 2008, p. 18).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central analisar as representações dos trabalhadores rurais grapiúnas na obra *Os Magros*, terceiro livro escrito pelo autor sul-baiano Euclides José Teixeira Neto, cuja primeira edição foi publicada em 1961. Para tanto, busca o aporte teórico difundido pelos Estudos Culturais (EC), por entender que o texto literário é um discurso que se amplia na relação com outros discursos, priorizando-o como expressão cultural vinculada aos contextos sócio-históricos em que está inserido. Pretende-se, então, através de teóricos de diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, Stuart Hall (2003), Ana Carolina Escosteguy (2011), Terry Eagleton (2011), Clifford Geertz (1989), apresentar um diálogo consistente em torno das representações e do contexto sociocultural e histórico em que elas estão envolvidas, tornando esta pesquisa predominantemente bibliográfica e crítico-analítica. Este artigo, oriundo da tese em construção do Doutorado em Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, pretende dar ao possível leitor uma análise interdisciplinar das representações, considerando a linguagem e as relações de poder, a partir do olhar perspectivo do autor para as questões de subalternidade, a fim de evidenciar que a contribuição de Euclides Neto se amplia também enquanto discurso cultural e histórico.

Palavras-chave: Cultura. Representações. Poder.

⁵⁶ Doutoranda em Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia - UFBA

O presente ensaio busca analisar as representações dos trabalhadores rurais grapiúnas⁵⁷ na obra *Os Magros*, terceiro livro escrito pelo autor sul-baiano Euclides José Teixeira Neto, publicado, inicialmente, em 1961, contudo, utiliza-se neste estudo, como *corpus* de análise crítico-reflexiva, a edição de 1992.

É preciso salientar que, embora o autor sul-baiano não obtenha notoriedade nos meios acadêmicos e literários, este estudo retoma o desejo de um dos estudiosos da obra de Euclides Neto, Elieser Cesar, expresso na orelha de sua obra *O Romance dos Excluídos*, de dar-lhe maior visibilidade e audiência. O autor de *Os Magros* (1961) é considerado por César (2003) como, talvez, o último autor baiano do final do século XX com uma escrita engajada voltada para as questões sociais e políticas, reveladora das condições precárias de subsistência do trabalhador das roças de cacau e das lutas de classe pela posse da terra, travadas na região cacauzeira sul-baiana.

Nesse sentido, a reedição, em 2014, da obra completa do autor, político e advogado, num conjunto de 13 volumes, dentre romances, contos, relatos, novela, crônicas e dicionário, pelas Editoras EDUFBA e Littera Criações Ltda., não só responde ao desejo desse pesquisador como marca, significativamente, o contexto da Literatura da Região do Cacau, ao possibilitar que leitores diversos e contemporâneos conheçam a sociologia dessa região, os conflitos do seu tempo, a memória, a história, a identidade cultural sul-baiana, as representações dos sujeitos sociais, na voz de um grande intérprete.

Dada a importância desse autor para a literatura, destaca-se que o foco principal deste estudo é analisar as representações dos trabalhadores (as) rurais grapiúnas, considerando a linguagem e as relações de poder, a partir do olhar perspectivo do autor para as questões de subalternidade em suas narrativas datadas da década de 60, a fim de evidenciar que a contribuição de Euclides Neto se amplia também enquanto discurso cultural e histórico.

O autor dialoga com o projeto literário do romance regional de 1930, também denominado *romance da terra*, denunciando as mazelas sociais do povo oprimido, sobretudo o nordestino, trabalhador (a) rural, ante o poderio

⁵⁷ Habitante da região cacauzeira do Sul da BA; 2. Diz-se dele, de seu modo de vida, de seus hábitos, etc.; 3. Diz-se dessa região do Sul da BA (Novo Dicionário Aurélio, versão eletrônica).

econômico das elites dominantes. Apresenta as vicissitudes que sofrem as personagens, à medida que o processo socioeconômico influencia diretamente a vida grapiúna, individual e coletiva, bem como desencadeia a penúria social em que os miseráveis lutam pela sobrevivência.

A escolha pelos Estudos Culturais, considerados aqui não como uma disciplina ou campo de estudos, dá-se, sobretudo, pela possibilidade de lançar mão dos mesmos como metodologia que possibilita uma abordagem textual transversal do texto literário, uma vez que estimulam a “cooperação intelectual entre áreas que tradicionalmente mantinham-se separadas” (ESCOSTEGUY, 2011, p. 14). Além disso, serão operacionalizados neste debate alguns termos caros aos EC, dentre eles cultura, linguagem, representação e poder.

Assim sendo, os Estudos Culturais se opõem ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao cultural. Trazem, assim, uma crítica à metáfora “base/superestrutura”, proposta pelo marxismo e uma definição reducionista ou economicista de determinação, em que a cultura é vista como elemento secundário (HALL, 2003). A cultura tem papel central nas discussões atuais, ultrapassando a visão dicotômica e hierárquica da “cultura x economia”, uma vez que essas fronteiras são rasuradas.

Apesar de ser um termo altamente complexo para o âmbito dos EC, é importante entendê-lo como fundamental, uma vez que “todos os processos e práticas de nossa vida social estão envolvidos com questões culturais” (ESCOSTEGUY, 2011, p. 15). Nesse sentido, a cultura exerce o papel de reunir os sujeitos e gerar identidades comuns, enquanto as sociedades modernas estão em mudança constante, rápida e permanente, em um mundo cada vez mais aberto, globalizado, multicultural e marcado por comunidades e organizações que, em novas combinações de espaço-tempo, estão mais integradas e conectadas.

Eagleton (2011) entende que a própria ideia de cultura passa por uma crise, pois as suas diversas noções, muitas das vezes, são formuladas de modo muito alargado ou de modo muito restrito, o que pode provocar a perda total do seu significado. Isso porque, a cultura e a vida social, no mundo pós-moderno, estão mais uma vez estreitamente aliadas, porém sob a forma da estética da mercadoria, da espetacularização, da política, do consumismo do

estilo de vida, da centralidade da imagem e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral.

Como se vê, a ideia de cultura e o próprio conceito suscitam muitas discussões, diante da complexidade do termo e do seu caráter polissêmico, o que já se percebe desde os primórdios dos EC. Contudo, adota-se aqui, na tentativa de se ler e interpretar a cultura da região cacaueteira representada em *Os Magros*, o conceito semiótico de cultura proposto por Geertz (1989),

como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Nesse sentido, a cultura é vista como uma teia de significados que os homens tecem e a ela se prendem, à medida que mantêm interações cotidianas que influem diretamente nas suas ações sociais. Igualmente, ela é como um texto ou um conjunto de textos que os indivíduos leem e interpretam ao longo dos acontecimentos sociais.

O antropólogo traz uma definição ampla, uma vez que não vê a cultura apenas como cultos e costumes, mas como estruturas de significado por meio das quais os indivíduos dão forma à sua experiência. Do mesmo modo, os Estudos Culturais desenvolvem reflexões sobre representação, entendida como um sistema de significação, no qual

está envolvida uma relação entre significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais, manuais). Nessa formulação, não é necessário remeter-se à existência de um referente (à “coisa” em si): as “coisas” só entram num sistema de significação no momento em que lhes atribuímos um significado – nesse exato momento já não são simplesmente “coisas em si”. É claro que as “coisas” mesmas podem funcionar como significantes (SILVA, 2007, p. 35).

O conceito de cultura formulado por Geertz (1989) conflui com o conceito de representação, já que ambos partem da semiologia, também chamada de ciência geral dos signos, cujo interesse primordial é estudar todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas de signos ou de significação.

Vale ressaltar que a semiologia – em oposição à linguística, que toma apenas a linguagem como objeto de estudo (signos linguísticos) –, tem por objeto qualquer sistema de signos, a saber: imagens, vestuários, ritos, etc.

A discussão acerca da temática “representações” encontra espaço nesta discussão, principalmente, nas pesquisas de Hall (2003), para quem questões como poder, extensão global, capacidades de realização histórica do capital, classe social, os relacionamentos complexos com o poder, colocadas em pauta pelo projeto político do marxismo, influenciaram sobremaneira os estudos culturais e a ele mesmo num primeiro momento.

No entanto, o teórico amplia as discussões marxistas naquilo que elas não privilegiavam como estudo, tais como a cultura, a ideologia, a linguagem e o simbólico. Sendo assim, neste ensaio, as representações são consideradas como uma construção simbólica, ideológica e mental que se compartilha socialmente. Isso denota a própria interação que os indivíduos mantêm com a representação, tomada por meio da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais dos indivíduos.

Para Hall (1997), a representação só pode ser adequadamente analisada em relação às verdadeiras formas concretas assumidas pelo significado, no exercício concreto da leitura e interpretação. Dentre essas formas materiais, destacam-se os sinais, os símbolos, as figuras, as palavras e sons, as *narrativas* – forma concreta do *corpus* deste debate –, em que circula o significado simbólico.

Isso posto, Euclides Neto, como intérprete das questões culturais, políticas e históricas, imbricadas às relações e comportamentos sociais dos sujeitos grapiúnas, traz o seu olhar crítico sobre a cultura de uma sociedade, cujo imaginário foi marcado por muito tempo pelo “cacau”, arquétipo fundante de uma literatura que ficou conhecida como Literatura do Cacau. O autor, de viés marxista-socialista, constrói e reconstrói ficcionalmente as relações sociais advindas desse contexto, partindo de sua memória individual e também coletiva, de modo que não há neutralidade no que diz respeito às representações do “homem-trabalhador-rural-grapiúna” presentes em suas narrativas.

Euclides Neto aborda em *Os Magros* (1992), as relações assimétricas de classe entre o patrão e os trabalhadores rurais, permeadas pelas relações de

poder, numa sociedade em que os papéis vivenciados pelos sujeitos sociais revelam as desigualdades resultantes das relações de domínio e opressão. Nessa esteira,

As relações sociais estabelecidas entre a figura do coronel e a figura do trabalhador eram consequências diretas da lei do cacau: o coronel, que tinha o cacau, exercia o poder, a palavra final, enquanto o trabalhador vivia em situação de extrema exploração social, exercendo, em alguns momentos, o poder da resistência [...] (CIDREIRA DE JESUS, 2011, p. 93).

É o que se percebe nessa narrativa, cujo título anuncia a saga vivida pelos esquálidos: João, sua esposa Isabel, seus nove filhos vivos, a cadela Sereia e a galinha Bordada, em situação de miserabilidade, totalmente oposta a do clã do Sr. Jorge, seu patrão, dona Helena, sua “filha-boneca” Rose Marie e seus empregados, que viviam em um palacete em Salvador, com muita fartura e opulência. Escrito a partir da técnica do contraponto, a narrativa se desenvolve em capítulos intercalados que mostram as disparidades ferrenhas entre as condições de vida dessas personagens.

João, protagonista da obra, era agregado⁵⁸ da Fazenda Fartura, no município de Ipiaú, mas, ao contrário do que propunha o nome da fazenda, ironicamente, ele e os seus viviam em condições de extrema miséria, passavam fome, vestiam-se em trapos. O único sonho do trabalhador era obter dignamente o mais importante instrumento de trabalho, um facão, pois o seu já se tornara “língua de teiú⁵⁹” e já não servia para nada. Sonho que persegue diante toda a narrativa, insistentemente, pois precisava dar uma vida mais digna aos seus filhos, a exemplo de Aprígio, o menor, que parecia uma assombração de tão magro e doente. Mesmo apanhando dos pais, para saciar a fome que o corroía, comia constantemente torrões de terra.

O agregado tinha ódio de Seu Antônio, o gerente da fazenda, e das suas condições precárias de trabalho, no entanto não conseguia se manifestar, mantendo-se submisso à realidade dura que se lhe apresentava, mesmo após a morte do seu “menino” e diante de tanta fome e miséria a que deveria resistir,

⁵⁸Bras. Trabalhador rural que reside em terra alheia e a cultiva, sob condições estabelecidas pelo proprietário (DICIONÁRIO AULETE DIGITAL).

⁵⁹Facão de folha fina pelo uso prolongado (NETO, 2013, p. 77).

juntar forças para continuar trabalhando e comprar o seu facão, como se vê no excerto abaixo:

João engoliu o bolo de ódio. Sentia que tinha medo da chuva, de ir beber água quando tinha sede, de fazer cigarro quando queria pitar, de ser encontrado trabalhando com aquele facão quando precisava trabalhar. Não é que fosse medroso. Mas por todo canto havia um perigo, receios ocultos e dissimulados. Sem falar no pavor que sentia de ser posto pra fora [...].

E ainda faltava pagar o dinheiro do funeral, para depois comprar o facão. Dois meses de fome, de barriga pregada no espinhaço. Carne desaparecendo na terça-feira. Farinha escassa para nove bocas. Mas teria que comprar o ferro de qualquer jeito. Nem se lembrava mais do filho morto (NETO, 1992, p. 63).

O contexto histórico-social, no qual a narrativa se insere, está marcado pela exploração da força dos trabalhadores rurais das roças de cacau que moravam em fazendas, em péssimas condições de moradia e de alimentação. Tinham uma longa jornada de trabalho, muitas vezes em péssimas condições, exerciam trabalhos braçais árduos na plantação e colheita do cacau, “o fruto de ouro”, recebendo em contrapartida salários ínfimos que não lhes garantiam condições de uma vida digna e justa.

Nesse sentido, a narrativa ficcional traz à tona representações dessas questões sociais, à medida que João e demais trabalhadores da fazenda “Fartura” trabalham nus, debaixo de chuva, sob a supervisão do gerente, Seu Antônio, a fim de garantir que os cacauzeiros não morressem embebedados:

João sentia as forças esgotarem-se. Gradativamente, batia o ferro com menos intensidade. Felizmente já tinham aberto uns cem metros de valeta, e a água corria livre, barrenta, levando mil detritos. Talvez no fim da semana já estivesse terminado aquele trabalho. Se ao menos começasse mais tarde e deixasse mais cedo, seria melhor. Mas o horário continuava o mesmo. Cedo, mal a manhã escapulia da escuridão, já o búzio tocava. Parece até que, devido à pressa em salvar as plantações, o serviço começava mais cedo. À tarde, somente quando a noite vinha como um pano negro ensopado, é que o horário acabava. Os homens deixavam os pântanos de braços cruzados, contraídos, cabeça enterrada no pescoço como se procurassem um pouco de quentura. Todos iam calados, passadas incertas, em fila. Desprendiam aquele vapor de bicho suado. Ao chegarem em casa, tiravam os trapos, punham-nos a secar e fechavam-se no quarto [...].

As chuvas continuavam insistentes, agravadas com a lama e o serviço dentro do charco. Os cacauzeiros não podiam morrer. Precisavam ser salvos, custe o que custasse. Onde já se viu agregado deixar de trabalhar por causa da chuva? Ainda mais quando estava em jogo grande parte de uma roça nova, de um ano, bonita de fazer gosto, toda pegada! (NETO, 1992, p. 117-118).

É perceptível aqui a crítica e ironia do narrador quanto à situação do subalterno levado à condição de bicho, a mais desumana possível. É um olhar crítico para as tensões e conflitos notórios na região cacaujeira sul-baiana, capitalista, em que homens eram vistos como objetos e meio “barato e fácil” para garantir aos proprietários o lucro e a manutenção do poder. Na visão de César (2003), o escritor enceta a história não mais do auge da cultura cacaujeira, mas da sua decadência, iniciada quando o proprietário, herdeiro do antigo coronel, vive fora das fazendas, geralmente em Salvador, numa luxuosa mansão e entrega os cuidados da terra ao capataz, aguardando apenas o recebimento dos lucros em sua conta bancária.

Sr. Jorge e seu capataz, Sr. Antônio, representam sujeitos dominadores e opressores em suas relações sociais. O proprietário da terra é um homem de padrão socioeconômico elevado, tem carro de luxo, amante e palacete na Capital. Seu maior prazer é colecionar pedras preciosas. Se no caso de João, o desejo latente era o de comprar o seu sonhado facão, para Dr. Jorge era adquirir um brilhante rosa que tinha visto no dedo do coronel Dr. Duarte e despertou a sua ganância, a fim de completar a sua extravagante coleção de joias. Sonhos e desejos que não foram concretizados na narrativa e que marcam notoriamente a disparidade entre a realidade socioeconômica dos dois.

Dr. Jorge mantinha com a sua esposa Dona Helena um casamento de “fachada”, já que não havia mais amor entre os mesmos. Ambos são caracterizados como “gordos”, de vida opulenta, plena de prazeres e cheia de futilidades. Dona Helena simboliza uma mulher submissa que aceita complacentemente a ausência do marido, cuidando e amando a boneca Rose Marie, trazida do Rio de Janeiro, como sua verdadeira filha. À boneca, não faltava absolutamente nada: tinha o amor incondicional da mãe; uma babá que saía para passear com ela; acompanhamento médico particular ao ficar doente, e Dona Helena já se preocupava em fazer um seguro de vida, além de pensar na organização do seu batizado e aniversário que seriam com muitas pompas.

Na orelha da publicação de *Os Magros*, de 1992, o poeta e escritor baiano Hélio Pólvora argumenta que a obra parece um filme, uma vez que as sequências se sucedem e provocam, pungentemente, a solidariedade do leitor; ou o contraste da vida vazia do fazendeiro faz brotar a revolta, cria dores na

consciência. Nesse sentido, uma das cenas mais marcantes do texto ficcional euclidiano e que marca muito o leitor, suscitando um sentimento de comiseração diante da situação de aniquilamento em que vive João e toda a sua família está presente no capítulo XIII, quando o gerente descobre que João havia mentido sobre a quantidade de filhos que tinha.

A cena narra a busca frenética do gerente pelos filhos do agregado, os quais eram vistos pelos Sr. Antônio como “ladrões”, “cachorros”, “ratos”, “porcos”. Na fazenda, só se empregava trabalhadores solteiros ou que, casados, não tivessem muitos filhos, para que não comessem as frutas da roça, principalmente, o cacau e nem prejudicasse no desempenho do trabalhador que deveria voltar as suas forças e sua própria vida no cultivo das roças de cacau. Percebe-se que até as crianças não foram poupadas do sofrimento causado pelo opressor em um acesso de raiva e muita violência. Aprígio, que não havia conseguido acompanhar os irmãos na fuga pela mata, esconde-se sob a camarinha⁶⁰, mas acaba apanhando do capataz com uma taca de burro e os pais não puderam fazer nada. Isabel diante daquela cena se desaba a chorar e João até pensou em se vingar, no entanto:

João calou. Num relance, passou pela sua cabeça a vontade de apanhar a língua de teiú e enterrar todinha no filé do miserável. Até o cabo. Bem que podia fazer isso. O homem estava tonto, calçado de botas, o que lhe atrapalhava as forças. E nunca poderia esperar uma vingança de sua parte. O pensamento passou deixando certo medo no coração do agregado (NETO, 1992, p. 42).

O medo e a angústia do agregado cresceram ainda mais, após o suicídio do trabalhador Inácio, o qual foi desmascarado diante de toda a comunidade, por haver subtraído alguns quilos de cacau. A narrativa desse episódio se dá de modo bastante dramático, em que “a mutilação do subalterno pelo preposto do patrão chega ao paroxismo, o esmagamento total da personalidade” (CÉSAR, 2003, p. 109).

⁶⁰Palavra usada para designar antigamente a “cama” desconfortável construída usando lonas pregadas em cavaletes, ou ainda, tarimba que se refere a estrado de madeira plano e duro, coberto por esteiras em que a população rural dormia. Com o passar do tempo e o uso constante da palavra “camarinha” passou a designar também cama de um modo geral (nota da pesquisadora).

Tamanha era a vergonha e o arrependimento do tropeiro⁶¹ que roubara, inicialmente para comprar remédios para o filho doente, depois para completar a feira, comprar uma chita estampada de florão para a sua esposa. A morte de Inácio, que foi encontrado enforcado, pendido em uma árvore, sequer sensibilizou o gerente: “Serve de exemplo. Se todo ladrão se enforcasse... nunca mais rouba ninguém, disse Senhor Antônio” (NETO, 1992, p. 143).

Euclides demonstra, nesse episódio, o quanto essa gente sofrida padecia sob o jugo dos poderosos fazendeiros, que se impunham pela autoridade mediante a violência e a ameaça temerária, enquanto gozava dos prazeres proporcionados pela força do trabalho que explorava. Esse poder foi um instrumento relevante na formação do capitalismo:

Trata-se de um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância [...] que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano (FOUCAULT, 2014, p. 291).

Assim, em uma sociedade capitalista cacauzeira, os trabalhadores deveriam ser manipulados, tornando-se “corpos dóceis”, para que houvesse a manutenção do sistema, sendo a linguagem um dos mecanismos utilizados pelos opressores para manutenção das relações subalternas. Para tanto, recorre-se principalmente à linguagem, vez que esta constrói os significados e as práticas sociais.

Através da codificação desses significados, a linguagem pode se tornar tanto um mediador das relações interpessoais, quanto uma força de perpetuação dessas relações, codificando e reforçando as diferenças de poder. Tal pensamento teórico conflui com a passagem abaixo, em que a linguagem oral perpetua as relações de poder, baseadas no medo, na representação do “gerente-monstro”:

As crianças ficaram apavoradas. Os olhos como que pulavam das órbitas. Nunca tinham visto o homem. Nem mesmo sofreram nada diretamente dele. Mas, **de tanto ouvir falar a respeito** e terem que fugir quando ele aparecia, já o temiam mais que realmente vivessem com ele. A mente infantil ampliava as maldades do capataz, dando-

⁶¹O que conduz o cacau mole ou seco nos burros. O segundo tem melhor hierarquia social que o primeiro (NETO, 2013, p.105).

lhe contornos de monstro, animal muito terrível que pegava menino. Tanto assim era que, quando aparecia no casebre, a mãe ordenava que fugissem. E eles desapareciam no mato, quando pressentiam o inimigo (NETO, 1992, p. 45, grifo nosso).

Percebe-se, então, que por meio da narrativa supracitada e de modo geral em toda a sua obra literária, Euclides Neto representa a saga da gente que povoou e povoa a região cacauzeira do sul da Bahia, evidenciando os jogos do poder, as tensões pela terra. Em *Os Magros*, é Sarará, trabalhador rural, que questiona as condições precárias de trabalho e exploração. Influenciado por Mário, trabalhador vindo de São Paulo, Sul do país, que sabia ler e escrever e possuía um conhecimento acerca da mais-valia, Sarará questiona a propriedade e o lucro, ao comentar sobre o suicídio de Inácio:

– Um pobre pai de família fazer uma desgraça dessa por causa de meia dúzia de quilos de cacau. Tudo isso está errado. Dário⁶² é que tinha razão, no dia que todo trabalhador se juntar não haverá mais dessas coisas. Nós vamos buscar o nosso... E nós que plantamos, colhemos e secamos recebemos menos de cem cruzeiros. É ou não furto?

– Pensando bem... ponderou um agregado novato.

– Furto... E se eles roubam da gente, nós também temos o direito de tirar deles. E se todos nós tirássemos, de uma só vez, eu queria ver feio nem bonito. A fazenda é de um e nós somos muitos [...] (NETO, 1992, p. 144).

Mesmo com a influência das convicções marxistas trazidas por seu colega e amigo Sarará, João se mantém submisso, aceita as suas condições como sendo impostas por Deus e das quais não poderia e nem teria força para mudar. Fracassa na conquista do tão sonhado facão, uma vez que o preço aumenta muito e seu salário, mesmo com tanta economia e privações, não possibilita a aquisição do instrumento fundamental a garantia do sustento da casa. Desse modo, a narrativa representa a má sorte do homem supostamente livre, muito mais oprimido, indefeso e incapaz de reagir, uma vez que possui uma consciência subordinada, pois faz e aceita, sem questionar, as atividades e funções subalternas.

Enquanto Sarará, “personagem que destoa do universo dos trabalhadores conformados” (CIDREIRA DE JESUS, 2011, p. 50), representa o sujeito subalterno que, de certa forma, busca resistir, questionando as

⁶² Refere-se a Mário, erro de digitação encontrado no texto (nota da pesquisadora).

imposições da classe dominante. A pesquisadora ainda explica que esse poder de resistência, que é pacífico, atrela-se ao conhecimento de algumas noções da teoria de Karl Marx, o qual discute que, embora a resistência seja pacífica não deve ser considerada um poder inferior, secundário ou um subproduto das relações de poder.

Portanto, Euclides Neto ao representar o coronel e o trabalhador rural, inter-relacionando essas representações às relações de poder, problematiza o processo cultural que delineou por muito tempo a sociedade cacauieira sul-baiana, baseada em desigualdades sociais, atribuindo sentidos à mesma.

Entendendo a representação como todo sistema linguístico e cultural arbitrário, indeterminado e estreitamente relacionado às relações de poder (SILVA, 2008), percebe-se que seu olhar “perspectívico” contribui para a construção de um discurso cultural e histórico a “contrapelo”. Além do mais, “a manutenção de uma perspectiva crítica também exige que se interpretem a cultura e a sociedade em termos de relações de poder, dominação e resistência, articulando as várias formas de opressão em dada sociedade” (KELLNER, 2001, p. 124).

Assim, para além de representar apenas um maniqueísmo gratuito e doutrinário, fundado no princípio de opostos, de bem e mal, o escritor baiano demonstra a sua busca por um mundo melhor, quiçá utópico, pautado na harmonia pretendida por uma sociedade mais justa e igualitária, na qual prevalece a celebração do ser humano.

REFERÊNCIAS

CESAR, Elieser. **O romance dos excluídos**: terra e política em Euclides Neto. Ilhéus: Editus, 2003.

CIDREIRA DE JESUS, Rosângela. **O coronel e o trabalhador**: a identidade cultural cacauieira nos romances *Terras do Sem Fim*, de Jorge Amado e *Os Magros*, de Euclides Neto. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2011.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma releitura de um clássico dos estudos culturais: as utilizações da cultura. In: JANOTTI JUNIOR, Jeder; GOMES, Itania Maria Mota Gomes (organizadores). **Comunicação e Estudos Culturais**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KELLNER, Douglas. Por um estudo cultural, multicultural e multiperspectívico. In: **A cultura da mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

NETO, Euclides. **Dicionareco das roças de cacau e arredores**. 2.ed., rev. e ampl. Ilhéus: Editus, 2002.

_____. **Os magros**. 2. ed. São Paulo: Guena&Bussius, 1992 [1961].

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2.^a ed., 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 25 LITERATURAS E OUTRAS LINGUAGENS

VINCENT PRICE EM VINCENT MALLOY: DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS

Ester Pereira Xavier (Universidade do Estado da Bahia)⁶³

Resumo: Em 1982, Tim Burton dirige seu primeiro curta-metragem de animação chamado-o de Vincent. A animação conta a história de Vincent Malloy um garoto de 7 anos que sonha em ser como o ator Vincent Price. Este participa do curta-metragem como narrador. Todo enredo se desenvolve a partir de um texto/poema escrito por Tim Burton sobre as aventuras do pequeno Vincent. No curta-metragem percebem-se alusões e citações a outros filmes de horror interpretados por Vincent Price e a presença de um estilo semelhante ao poema *The Raven* (1845) de Edgar Allan Poe, além de citações diretas a imagens e textos que remetem a produção de Poe e Burton. A partir deste contexto, o presente trabalho busca estabelecer uma análise no campo da literatura comparada, considerando a teoria da intertextualidade e os procedimentos de adaptação entre linguagens propostos por Kristeva (2012), Samoyault (2008), Stam (2000) e outras discussões sobre a presença de Edgar Allan Poe no cinema a partir de Gerbase (2009). Assim será possível descrever uma presença intertextual no curta-metragem de Burton, centrada no personagem criado por Vincent Price e diálogos com outras produções protagonizadas pelo ator.

Palavras-Chave: Intertextualidade; Vincent Price; Literatura; Cinema;

É perceptível que há dificuldade em atribuir um conceito geral para a Literatura Comparada, mas um conceito aceitável é o de René Henry H. H. Remak, “é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura e, por outro, diferentes áreas do conhecimento etc” (REMAK, 1994, p.189).

A literatura comparada é o campo de investigação dentro da Teoria Literária capaz de traçar comparações entre duas ou mais obras literárias distintas. Por seu caráter interdisciplinar ela permite diálogos com outras disciplinas e diversas formas de artes, como Grasiela Lima aponta em sua tese de mestrado:

⁶³ Graduanda em Letras, língua inglesa e literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Bolsista de Iniciação Científica pela Fapesb, orientada pelo Prof. Me. Marcos Antonio Maia Vilela.

O comparativismo, para além do confronto entre obras e autores, passa também a explorar o imbricamento da literatura com outras formas de expressão artística e outras formas de conhecimento – como as relações interdisciplinares como literatura e filosofia, literatura e psicanálise, literatura e história e o diálogo entre literatura e outras formas de artes, como a música, a pintura, a escultura e o cinema tornam-se objeto de estudo regulares e tem ampliado o campo de investigação dos estudos comparados. (LIMA, 2011, p.14).

A partir da segunda metade do século XX, de acordo com Sandra Nitrinni (1997) houve uma renovação dos conceitos ligados a Literatura Comparada, surgindo assim sua ligação com a Teoria da Intertextualidade proposta pela pós estruturalista Julia Kristeva, no qual “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”(KRISTEVA, 2012, p.142).

Além do conceito elaborado por Julia Kristeva, vários conceitos de intertextualidade são utilizados por diversos autores, tais como Genette (1982), Fiori (2006) e Samoyaut (2008). Desse modo, para a literatura comparada, a teoria da intertextualidade atua como um instrumento que amplifica as concepções e interações acerca das relações que se pode estabelecer entre diferentes obras e autores.

O comparativismo e a intertextualidade não se restringiram apenas a teorias da literatura e as obras literárias, mas com os avanços tecnológicos alcançados na era da modernidade, o cinema foi integrado ao campo das comparações. E essa interação entre a literatura e o cinema se desenvolveu a partir das adaptações cinematográficas.

Dentre alguns dos conceitos abordados em seu texto, Robert Stam (2000) nos esclarece que a adaptação pode ser um trabalho de reacentuação, uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos e essas lentes revelam aspectos do texto fonte e algo sobre os discursos existentes.

São comuns críticas negativas acerca do conteúdo presente em uma obra literária e o resultado de um filme adaptado dessa obra. Sobre isso, Rodrigues e Zanielli (2009) falam que a adaptação cinematográfica não se utiliza de toda a narrativa presente em uma obra literária, mas é como uma

ressignificação dessas obras, ampliando os conceitos estabelecidos para que o resultado final, ou seja, o filme seja tão ou mais interessante que a obra no qual foi tirada a inspiração.

Sobre a crítica da infidelidade da adaptação cinematográfica a obra literária, Stam (2000) analisa que a fidelidade que se espera é algo que vem da interpretação do leitor/espectador, pois ao notar a falta de alguns traços que são provenientes do texto fonte classifica a obra adaptada de acordo com a sua sensação pessoal de inferioridade e infidelidade.

Portanto, Stam (2000) propõe que o leitor/espectador não enxergue na adaptação uma cópia infiel, mas uma nova obra com suas características específicas que a difere de uma obra literária. Nesse ponto, o filme atua como um diálogo intertextual sobre o livro. Pois existem várias maneiras de se adaptar, vai depender da visão e interpretação literária, social e cultural do diretor.

De acordo com Carlos Gerbase (2009), a aproximação entre o cinema e a literatura se desenvolveu com os romances do século XX e posteriormente descobriu-se que a preferência posterior se tratava dos contos e poemas dos gêneros horror, terror, mistério e suspense, sendo Edgar Allan Poe um dos maiores e mais adaptados representantes.

Sobre esse mesmo aspecto, Noël Carroll (1999) afirma que o gosto do público pelo horror nos filmes e na literatura veio com maior intensidade no período pós-guerra principalmente a partir dos anos 60, os filmes de horror que antecederam essa época foram considerados marginais. O mais importante desse período foi a adaptação de *O exorcista* dirigida por William Friedkin lançado em 1973 que fez sucesso não só no cinema, mas depois do filme houve aumento na compra do romance.

O que parece ter ocorrido na primeira metade da década de 1970 é que o horror, por assim dizer, adentrou a corrente principal. Seu público deixou de ser especializado, ampliou-se, e os romances de horror foram se tornando de acesso cada vez mais fácil. Isso, por sua vez, aumentou o público que estava em busca de entretenimento de horror e, no final da década de 1970 e no começo da de 1980, surgiu

um grande número de autores para satisfazer essa demanda.
(CARROL, 1999, p.14)

Ao se tratar de literatura, há uma grande diversidade de gêneros e muitos deles possuem fundamentos parecidos ou são subgêneros pertencentes de um mesmo gênero e é percebido que o gênero horror e o gênero terror muitas vezes são tratados como o mesmo. Ambos os gêneros, terror e horror, têm como objetivo oferecer ao público sensações consideradas negativas, mas há algumas diferenças entre eles.

O gênero horror é considerado um gênero moderno advindo do romance gótico por sua natureza sobrenatural e segundo Menon, o horror “tende a retrair ou até aniquilar a faculdade humana diante do objeto do qual é emanado” (MENON 2008, p.127). Diferentes acontecimentos que perturbem a natureza normal como aparição de monstros ou demônios causando repulsa identifica o horror, mas o terror de acordo com Menon (2008) é o sentimento de medo e expectativa sobre algo ruim prestes a acontecer.

E nesse universo atual de adaptações cinematográficas ligados ao cinema de horror que está o cineasta norte-americano Tim Burton. As obras fílmicas produzidas por Burton traz uma estética particular que se aproxima do sobrenatural, com personagens sombrios e reflexões ligadas a vida e morte. Em Vincent, sua primeira animação, facilmente pode ser identificados elementos que referenciam obras do poeta norte-americano Edgar Allan Poe e filmes protagonizados pelo ator Vincent Price.

Algumas obras de Tim Burton têm como características serem adaptações de textos e poemas criados pelo próprio diretor observados não só em Vincent, mas posteriormente em Nightmare Before Christmas (1993). Esses textos/poemas podem ser comparados com os de Edgar Allan Poe, que por sinal é um dos autores em que Burton tem uma aberta admiração, a exemplo do poema The Raven.

Assim como The Raven, o texto/poema que deu origem ao curta-metragem Vincent, é um texto extenso. Para explicar sobre o tamanho da sua composição poética, Poe, em A filosofia da composição escreve que:

O que denominamos um poema longo é, de fato, apenas a sucessão de alguns curtos; isto é, de breves eleitos poéticos. É desnecessário demonstrar que um poema só o é quando emociona, intensamente, elevando a alma; e todas as emoções intensas, por uma necessidade psíquica, são breves. (POE 1999, p.2)

Com versos pequenos, mas de uma musicalidade e composição poética bem elaborada, os dois poemas de autores de diferentes gerações fazem com que o público interprete suas obras com sentimentos fortes equivalentes aos que são transmitidos pelos autores, sempre julgando os conceitos tradicionais e inquietudes do ser humano.

O curta-metragem traz consigo várias referências que podem ser observadas. Na cena inicial de Vincent há a presença de um gato preto que parece encantando por uma música tocada dentro de uma casa. O animal, que dá nome a um famoso conto de Edgar Allan Poe, *The Black Cat* (1843), sobe no muro de uma casa, entra por uma janela e vai de encontro a um garoto tocando uma flauta.

Esse garoto é pequeno Vincent Malloy de 7 anos que vive com sua mãe, sua irmã e um cachorro de estimação. Seu sonho é ser como o ator consagrado por filmes de horror, Vincent Price. Em suas brincadeiras pela casa, o garoto imagina ser os diferentes personagens que Price protagonizou no cinema e a todo momento na animação pode-se ver que suas características físicas mudam, o garoto simpático de olhar frágil e acolhedor, se transforma em um senhor alto de cabelos longos e desarrumados com olhos profundos e um ar misterioso.

O cenário também se modifica ao redor de cada personagem, uma casa simples com mobília vira um laboratório com diversas invenções e experimentos, os corredores do lugar ficam escuros e com escadas longas em espiral, o ambiente se torna sombrio, sempre com elementos que referenciam obras e personagens que fazem parte principalmente do repertório de Poe.

O garoto recebe a visita de sua tia, mas ao virar-se de costas para a mulher o Vincent-personagem vem à tona e ele almeja jogar sua tia em um tonel de cera para que a senhora vire mais uma peça de seu museu. Nesse

momento ele faz alusão ao filme *House of Wax* (1960) em que Vincent-ator protagoniza um dono de um museu de cera no qual suas peças são feitas por pessoas em que ele mergulhou em um tonel de cera quente.

Vincent também parece se interessar por arte e pinta um quadro de uma mulher para pendurar na parede. A mulher pintada se trata de Lenore assim como o nome da esposa morta retratada em *The Raven* de Poe. Outro aspecto é que assim como o jovem rapaz lamenta a morte de Lenore, Vincent-personagem fica aos pés do quadro e se lastima por sua esposa que não está mais presente em vida.

Diferente das crianças da sua idade, ele prefere ler os contos de Edgar Allan Poe a ler livros infantis. E em um dessas leituras, Vincent descobre que sua esposa está enterrada viva. Transtornado, ele corre a procura do caixão cavando o quintal de sua casa. Algo semelhante ocorre no filme *House of Usher* (1960), uma adaptação do conto *The fall of house of Usher* de Edgar Allan Poe (1839), no qual Roderick Usher enterra a sua irmã viva.

O ato de escavar o quintal de sua casa rende um castigo a Malloy, sua mãe o leva para o quarto e o deixa por algumas horas trancado, lá o menino acaba tendo alucinações sobre suas aventuras como Vincent Price. Por fim, ele acaba deitado ao chão, desfalecendo aos poucos. Nos últimos versos de Malloy, ele está deitado ao chão quase sem forças com as mãos levadas a garganta e sua voz falhando, mas ele está recitando as frases finais de *The Raven*:

“ And my soul from out that shadow that lies floating on the floor
Shall be lifted - nevermore!” (POE, 1845).

Vincent Price participa do curta-metragem como o narrador da história que se desenvolve a partir da leitura do texto/poema de Tim Burton. As ações de Malloy vão determinar o ritmo e entonação usados pelo narrador, podendo ser lentas ou rápidas, fortes ou suaves. Sobre o ato de narrar uma história, Luís Miguel Cardoso (2003) declara que:

O narrador é considerado como o agente, integrado no texto, que é responsável pela narração dos acontecimentos do mundo ficcional, sendo, por este motivo, distinto do autor empírico e mesmo das personagens desse mundo ficcional, pela amplitude narrativa. (CARDOSO, 2003, p.57)

A partir das análises de Cardoso (2003) tomando os estudos de Genette, Stam/Burgoyne/Flitterman-Lewis, existem dois tipos de narradores, o narrador intradiegético, dividido em homodiegético e heterodiegético, e o narrador extradiegético. O narrador intradiegético é aquele que atua tanto como narrador quanto como personagem, sendo homodiegético se ele narrar sua própria história e heterodiegético se não se tratar da sua história.

Por outro lado, é considerado narrador extradiegético “o narrador externo, que regula registros visuais e sonoros e se manifesta através de códigos cinematográficos e distintos canais de expressão e não através de um discurso verbal.” (CARDOSO, 2003, p.58)

Vincent Price pode se encaixar como o narrador heterodiegético, pois apesar de narrar à história e ser considerado personagem a partir das interpretações de Vincent Malloy, ele não está narrando a sua própria história e sim a do garoto. Cardoso (2003) argumenta que dentre os tipos de narrador existe entre o Cinema e a Literatura uma maior aproximação com o narrador heterodiegético.

Desse modo, buscou-se por meio de teóricos e na narrativa e no enredo do curta-metragem Vincent, entender como ocorreram às alusões e os diálogos intertextuais tomando como ponto de partida as ações de Vincent Malloy ao interpretar o ator Vincent Price. Para isso foi necessário coletar informações acerca de obras fílmicas protagonizadas pelo autor que encaixassem nas características presentes na animação, bem como algumas investigações sobre as obras de Edgar Allan Poe.

Ao longo da pesquisa ficou evidente não só o trabalho de homenagem realizada por Tim Burton ao ator e ao poeta e contista, mas também pode ser vista como uma espécie de autobiografia de Burton em Vincent Malloy. Os

desdobramentos teóricos que podem ser realizados no curta-metragem são diversos, tendo esse presente trabalho de pesquisa a intenção de ser mais um contribuinte.

Referências

- CARDOSO, L. M. **A problemática do narrador: da literatura ao cinema.** Lumina - Juiz de Fora - Facom/UFJF, v.6, n.1/2, p.57-72, jan./dez. 2003. Doutorando em Literatura e Cinema (Faculdade de Letras / Universidade de Coimbra). Disponível em: <<http://www.facom.ufjf.br/lumina/R10-04>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- CARROLL, N. **A Filosofia do Horror ou Paradoxos do Coração.** Campinas: Papirus, 1999.
- GERBASE, C. **O que o cinema aprendeu com Edgar Allan Poe (E o que a literatura ainda aprende com o cinema).** In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v.44, n. 2, p. 21-27, abr./jun. 2009.
- KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LIMA, G. L. **Literatura Comparada e tradução intersemiótica: O tema da violência urbana em O matador E O Homem do ano.** Dissertação de Mestrado, 2011. Disponível em: <www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/22.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- MENON, M. C. **A Narrativa de Mistério/Suspense, Terror/Horror no Ensino Médio: Ponderações e Esclarecimentos.** In: Vanderléia da Silva Oliveira. (Org.). Educação Literária em Foco: entre Teorias e Práticas. Cornélio Procopio: Uenp, 2008, v. único, p. 78-87.
- NITRINI, S. **Literatura Comparada: história, teoria e crítica.** São Paulo, EDUSP, 1997.
- POE, E. A. **Poemas e Ensaios. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado).** São Paulo: Globo, 1999. 3. ed. revista.
- POE, E. A. **The Raven.** In: H. Behm. Disponível em: <<http://www.heise.de/ix/raven/Literature/Lore/TheRaven.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- REMAK, H. H. H. **Literatura comparada: definição e função.** In: COUTINHO, E. F., CARVALHAL, T. F.. Literatura Comparada. Textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.175-190.

RODRIGUES, F. L. F. ; ZANINELLI, R. **Literatura e adaptação cinematográfica: diferentes linguagens, diferentes leituras.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades , v. VIII, p. 45-58, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/580/580>>> Acesso em: 16.jul.2016.

INCIDÊNCIA DE EXPECTATIVAS FRUSTRADAS DO FUTURO DENTRO DO CAMPO LITERÁRIO.

Paula Silvana de Frias Lima Santos⁶⁴ (Universidade do Estado da Bahia).

Resumo: O universo da ficção científica nos possibilita a visão de um futuro que está ligada ao presente e ao passado a partir de algumas considerações acerca do que vem a ser a utopia e distopia. Diante das obras distópicas que cercam a Literatura, este trabalho tem o objetivo de analisar algumas delas, ao mesmo tempo que mostra a origem e os possíveis significados e interpretações em relação a essas duas perspectivas, conseqüentemente trazendo reflexões para os leitores.

Palavras-chave: Ficção científica. Utopia. Distopia. Literatura.

Considerações Iniciais

A ficção científica é um gênero literário considerado pelo senso comum como algo que trata de expectativas de um vínculo com o futuro; ou seja, ele trata de temas contemporâneos no futuro. Alguns autores ousam dizer que este gênero não existe e apenas está vinculado ao tema ou que é um mero produto da indústria cultural, que tem função de entretenimento. Claro que podemos considerar essas afirmações como equivocadas.

Algumas obras não fazem inferência ao futuro, como é o caso de *Carrie*, de Stephen King, que narra a história de uma garota com poderes "paranormais". Já o segundo equívoco é que se excluirmos a ficção científica como gênero literário por causa dessas alegações, obras classificadas como comédia, terror e suspense etc., também não existiriam.

Segundo Brantlinger (1980), a ficção científica tem um vínculo estrutural com o romance gótico e, por isso, surgiram visões convencionais que ligam esses dois gêneros. Uma delas é que as obras tratam de fanatismo religioso, questões apocalípticas e a visão do ser humano com a "casa de demônios".

⁶⁴ Graduanda em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas.
Bolsista de Iniciação Científica pelo PICIN, orientanda do Professor Doutor Sílvio Roberto Santos Oliveira.

Desse modo a ficção científica acaba sendo tratada como um pesadelo, pois não há a exigência de uma realidade descrita na sua forma literal.

Assim, entramos no ponto chave desse trabalho: o cotejo entre a utopia e a distopia. Considerada como o lugar perfeito, enredos que adotem a primeira se desenvolvem em outro espaço e tempo, o que traz a possibilidade da organização da sociedade em diferentes sistemas políticos, que teriam como objetivo proporcionar o bem-estar à sociedade. Seria uma saída para encerrar os conflitos e as guerras. Já a segunda, é o espelho daquela sociedade que não desejamos, marcada por desastres ou até a destruição completa da humanidade.

É importante salientar que, mesmo que pareçam tão opostas, a distopia não é a reversão da utopia ou uma antiutopia. De acordo com Ribeiro *et ali.* (2006, p.3):

"A razão iluminista – reduzida às eras instrumentalidades e performatividade técnicas - passou a identificar-se com o poder, renunciando a sua capacidade libertadora e à sua força crítica. A utopia torna-se ideologia e distopia, e já pode ser pensada sob o símbolo da alienação e da catástrofe."

Para melhor mostrar como acontece essa ligação entre as duas supostas ideologias, analisarei a seguir: *A Hospedeira* (2008), Stephenie Meyer; *Divergente* (2012), Veronica Roth; e *Admirável Mundo Novo* (1932), Aldous Huxley.

A Hospedeira

Escrito por Stephenie Meyer, a *Hospedeira* é um livro que fala sobre alienígenas chamados de "almas", que são introduzidos dentro do corpo do ser humano através de uma fenda feita no pescoço. Quando essas almas começam a "habitar" o corpo, eles precisam coletar as memórias dos seus antigos donos para facilitar a ocupação do Planeta Terra.

Essas almas podem habitar até corpo de animais e elas vêm de distintos planetas. A sociedade é dividida, além dos seres humanos modificados e

melhorados, nos buscadores, que tem a função de caçar os seres humanos; nos curandeiros, que são responsáveis por introduzir as "almas" e cuidar da saúde delas; os confortadores, que são uma espécie de psicólogos que ajudam na adaptação dessas almas etc.

A decisão de povoar o planeta com essas "almas" derivou da desculpa de torná-lo melhor e pacífico. Para os dominadores, os seres humanos eram a praga do lugar que habitavam, além de serem bastante perigosos. A contradição está na forma como eles capturam os humanos para purificá-los. A pacificidade que eles pregam pra esse novo mundo não é o que acontece na prática:

"-Às vezes me pergunto se a infecção de humanidade atinge os que estão na sua profissão — refletiu o homem, a voz ainda amarga de aborrecimento. — A violência é parte de sua escolha de vida. Persiste de modo suficiente o temperamento nativo de seu corpo, para permitir-me desfrutar o horror?

— Nós não escolhemos a violência. Nós a enfrentamos quando é preciso. E é bom para o resto de vocês que alguns de nós sejamos fortes o bastante para aguentar dissabores. Sua paz seria reduzida a pedaços sem nosso trabalho." (MEYER, 2008, p.14)

A partir dessa citação é possível perceber que no fim das contas não é o ser humano que corrompe o planeta. Isso na verdade provém da ambição e do poder que cada criatura possui. Então, esse cenário de sociedade bem organizada é na verdade uma forma de manter um domínio sobre as ações do outro. Esse aspecto também pode ser visto na obra de George Orwell, A revolução dos bichos.

Nela, os porcos, personagens principais que representam importantes teóricos, assumem as ações dos seres humanos para libertar os animais da ditadura do homem. Mas na realidade, só há uma inversão de papéis porque os próprios animais estabelecem a ditadura disfarçada deles. A liberdade sempre acaba sendo extinta e eles não medem esforços ou se preocupam em abandonar seus princípios para conseguirem o que quer.

Outro ponto que pode ser destacado da consideração feita no parágrafo anterior é que eles acabam convencendo os outros a agirem do mesmo modo e a não considerá-los culpados ou a igualá-los aos terríveis humanos:

"— A exceção, não a regra, posso lhe garantir. Não se esqueça: as armas que o repugnam se voltaram contra a nossa espécie sempre que nós, Buscadores, deixamos de ser suficientemente vigilantes. Os humanos nos matam alegremente sempre que têm a possibilidade de fazê-lo. Quem teve a vida afetada pela hostilidade nos vê como heróis." (MEYER, 2008, p.16)

Através desse diálogo entre A buscadora e O curandeiro, é possível nos remeter ao nazismo. Hitler possuía argumentos que acabaram levando o "seu" país a acreditar na ideia de uma raça pura e que, ao exterminar os responsáveis pela poluição - negros, judeus, homossexuais etc, os problemas enfrentados por eles começariam a desaparecer. É exatamente isso que acontece nessa sociedade "perfeita": tudo que ameaçar o equilíbrio precisará ser detido, não importando os meios.

Dentro desse cenário, também estão aqueles que acham injusto o modo como o planeta é reabilitado. O exemplo que se segue ao longo da obra é Peregrina: uma alma que foi colocada dentro do corpo de Melanie Strayder, uma garota de 17 anos que lutava para proteger o que restou de sua família mais do que a ela mesma. Por esse motivo, Peregrina não consegue cumprir seu objetivo que é dominar o corpo e, através das memórias de Melanie, dar as coordenadas que a buscadora precisa para encontrar os outros humanos e continuar o processo de reutilização dos mesmos.

Ainda que Peregrina achasse o modo como as coisas aconteciam errado, no início ela acreditava que aquela era a melhor solução para o planeta:

"Pensei nas opiniões conflitantes do Curandeiro e da Buscadora. Segundo a informação que me deram antes de eu escolher vir para cá, o Curandeiro tinha razão. As hostilidades contra os poucos bolsões remanescentes de humanos praticamente tinham acabado. O planeta chamado Terra era tão pacífico e sereno quanto parecia do espaço, convidativamente verde e azul, com sua grinalda de vapores brancos inofensivos. Assim como o modo de ser das almas, a harmonia era agora universal." (MEYER, 2008, p.16)

Ao passo que ela começa a ter acesso às memórias de Melanie e a perceber os reais sentimentos da dona do corpo, Peregrina muda de ideia e, em vez de deixar a buscadora entrar no corpo para descobrir o que Melanie

esconde, ela resolve ajudá-la a encontrar o que sobrou de sua família, ainda que fique dividida entre o que ela deveria fazer e o que ela precisa fazer.

No fim das contas, Peregrina e Melanie conseguem ser encontradas pela família, um grupo de resistentes comandados pelo tio dela. Peregrina sofre um pouco para ser aceita, mas à medida que eles percebem que Melanie ainda continua no corpo e que a "alma" também tem seu lado humano, ela acaba se tornando parte do seio familiar, descobre o amor, ganha um novo corpo e pode confirmar que a humanidade não é só guerra e violência, mas também pode oferecer e praticar a lei do amor ao próximo.

Divergente

Escrito por Veronica Roth, o cenário da obra se passa numa Chicago futurista, onde a sociedade foi dividida em cinco facções: Amizade, Audácia, Abnegação, Erudição e Franqueza. Cada uma delas tem suas particularidades e seus direitos dentro da sociedade, o que reflete aquele sistema bem organizado, reprimido pelo que sua "classe" determina. Cito:

"O homem veste um terno preto e uma gravata branca: o uniforme padrão da Franqueza. Sua facção valoriza a honestidade e enxerga a verdade em branco e preto. Por isso se vestem assim [...]"

Apenas os integrantes da Audácia andam de trem [...]"

A facção da Franqueza valoriza a honestidade, mas a nossa facção, a Abnegação, valoriza o altruísmo. [...]" (ROTH, 2012, p.7)

A narrativa vai girar em torno de Beatrice Pior, uma garota que acaba de completar dezesseis anos e precisa participar de um teste que determine a que facção ela passará a pertencer. Isso acaba sendo um motivo de preocupação para a menina porque, se ela não se encaixar em uma facção, terá que viver junto com a classe mais baixa da sociedade: os sem-facção. Veja-se:

"Viver sem facção não significa apenas viver na pobreza e no desconforto; significa viver afastado da sociedade, separado da coisa mais importante da vida: a comunidade. Minha mãe me disse certa vez que não podemos sobreviver sozinhos e, mesmo se pudéssemos, não desejaríamos tal destino. Sem uma facção, não temos qualquer propósito ou razão de viver." (ROTH, 2012, p.16)

Mas o que o destino reserva para a garota é muito mais do que isso. De início já percebemos que Beatrice não se encaixa dentro dos padrões da facção que pertenceu até agora, a Abnegação. Os integrantes dessa facção praticam o altruísmo e sempre dizem a verdade: coisa que Beatrice não faz e ela mesma percebe isso.

O teste é o momento, a partir do qual, em dependência da escolha de cada um, as facções vão sendo eliminadas e restam apenas uma. Mas não é isso que acontece com a garota. Ela acaba ficando entre três facções e, segundo a pessoa responsável pelo seu teste, isso só acontece com os divergentes. O problema está em não ser um divergente e, por esse motivo, não poder revelar os resultados de seu teste. Eis a fala de Tori:

" [...] - Minha conclusão – explica ela – é que você apresenta aptidão para a Abnegação, a Audácia e a Erudição. Pessoas que apresentam resultados assim são... – Ela olha para trás, como se esperasse ser surpreendida por alguém. – ...são chamadas de... *Divergentes*. – Sussurra a última palavra tão baixo que quase não a ouço, e um olhar tenso e preocupado volta a dominar seu semblante [...] A Divergência é algo extremamente perigoso." (ROTH, 2012, p.17)

O perigo da divergência é que eles não são suscetíveis à manipulação e acabam sendo um tipo de "praga" porque ameaçam a integridade da sociedade; ou melhor dizendo, do sistema, já que o objetivo de quem tem o controle sobre a sociedade vai muito além de se preocupar com o bem-estar da população.

Diante dessas circunstâncias, Beatrice precisa escolher uma facção na cerimônia e acaba optando pela audácia. Lá ela passa por alguns momentos ruins, mas consegue superar e se tornar um membro efetivo da facção. É lá também que ela conhece mais um divergente e no decorrer da narrativa eles lutam para se protegerem e proteger àqueles que eles amam ao descobrir a verdadeira intenção de quem detém o poder.

Admirável Mundo Novo

Escrito por Aldous Huxley, esta obra também se passa num mundo dominado por um governo autoritário: os habitantes são seguidores de Henry Foster. A sociedade é organizada em castas de acordo com a aparência e a função de que eles estão encarregados, que é definida no momento da adição de oxigênio na reprodução num laboratório através do processo Bokanovsky. Eis um trecho:

"Nós também predestinamos e condicionamos. Decantamos nossos bebês sob a forma de seres vivos socializados, sob a forma de Alfas ou Ípsilons, de futuros carregadores ou de futuros... - ia dizer "futuros Administradores Mundiais", mas, corrigindo-se, completou: - futuros Diretores de Incubação." (HUXLEY, 1932, p.31)

Neste livro, a forma como eles passam a controlar a sociedade desde pequenos é cruel. Ainda quando bebês são colocados em lugares com flores e livros e, quando se aproximam desses elementos, que são lindos aos seus olhos, recebem um choque. O resultado desta ação é que eles irão ficar traumatizados e nem vão se distrair com as flores ou ir em busca de livros que despertem a mente deles, depois de adultos, a confrontar o sistema.

Com essa passagem, é possível associar ao que vivemos hoje em dia. A maioria das pessoas não tem tempo para momentos de lazer porque precisam trabalhar, já que a noção da humanidade é que se vale pelo que tem e não pelo que a pessoa é. No caso dos livros, podemos associar ao descaso com a educação em muitas partes: se o cidadão não estuda, ele não conhece seus direitos, se conforma com a forma que vive e não questiona o modo como está sendo "controlado".

Outra associação é com o soma: substância que dá aos cidadãos a oportunidade de esquecer os dias pesados de trabalho e ter a sensação do divertimento; ou seja, as pessoas poderiam "proporcionar a si mesmos uma fuga da realidade sempre que desejarem, e retornar a ela sem a menor dor de cabeça nem sombras de mitologia" (HUXLEY, 1932, p.76).

Voltando para a nossa realidade, essa é exatamente a política do pão e circo, sob a qual as pessoas precisam ser entretidas com eventos como Carnaval, futebol e festas com o intuito de um lazer que apaga os problemas momentaneamente. Isso também nos remete a fala de David Luiz na Copa de

2014 quando o Brasil perdeu pra Alemanha. No momento da entrevista, o jogador, chorando, diz que ele (s) queria (m) ter a oportunidade de com as vitórias nos jogos trazer a felicidade pro povo, que era tão sofrido.

Ainda nesta obra podemos encontrar o conceito que Huxley apresenta sobre família, amor e sexo. Os dois primeiros eram proibidos, mas o terceiro era estimulado. As mulheres costumavam receber uma espécie de cinto com vários anticoncepcionais. A ideia era se divertir, usufruir os prazeres da vida e não estabelecer uma relação sólida ou formar uma família. Vejamos:

"O elevador estava cheio de homens que vinham dos Vestiários dos Alfas, e a entrada de Lenina foi acolhida com diversos acenos e sorrisos amistosos. A jovem era muito popular e, numa ou outra ocasião, havia passado a noite com quase todos eles." (HUXLEY, 1932, p.80)

Como nas obras apresentadas até agora, sempre tem um grupo ou alguém que se sente deslocado e esse era o caso de Bernard: um rapaz que tinha uma função na sociedade, mas sua aparência mostrava que ele deveria pertencer a casta mais baixa. Por essa razão, ele também era motivo de chacota dos colegas.

"A insuficiência óssea e muscular tinha isolado Bernard de seus semelhantes, e o sentimento de ser um indivíduo à parte era considerado, segundo os padrões correntes, um excesso mental, o qual, por sua vez, provocava um afastamento mais acentuado." (HUXLEY, 1932, p.91)

Bernard tinha vontade de sair dos padrões da sociedade e apenas se relacionar com uma mulher. Em uma viagem que ele fez com a jovem Lenina – por quem ele nutre uma espécie de amor – eles acabam indo parar numa aldeia e lá conhecem John, o selvagem. John, que sempre esteve curioso sobre como era a vida em sociedade, acaba indo pra lá junto com Bernard e Lenina e descobre que as coisas não eram tão fascinantes quanto pareciam.

Mesmo que ele tivesse ficado admirado com algumas coisas, outras o assustavam. Dois episódios são marcantes para ele: a forma como os "civilizados" lidam com a morte e a liberdade sexual que os habitantes têm. No primeiro, a mãe de John acaba falecendo e os cuidados que a junta médica tem com ela não são bem como ele esperava. Como já não tinham mais o que

fazer, eles sempre davam soma a ela e para John, substância que sempre tirava a essência pessoa. Além disso, não foi a ele possível lamentar a morte da mãe como gostaria. Segue:

"Quando chegaram junto a linda, ela estava morta. O selvagem permaneceu um momento de pé, mudo, depois caiu de joelhos junto à cama e, cobrindo o rosto com as mãos, soluçou perdidamente.

A enfermeira estava sem saber o que fazer, olhando ora a figura ajoelhada ao pé da cama (que exibição escandalosa!), ora (pobres crianças!) os gêmeos que tinham interrompido o brinquedo zip-furão [...]. Deu um passo à frente e tocou-lhe no ombro.

-Não pode comportar-se de modo conveniente? - disse em voz baixa e irritada." (HUXLEY, 1932, p.248)

O segundo episódio foi o seguinte: Lenina, depois deles terem trocado algumas declarações, se desfez de suas roupas e estava pronta para ter relações sexuais com ele, algo que ela tinha o hábito de fazer ao término do seu expediente no trabalho. Embora que, para John, aquela atitude dela fosse algo inconcebível. Eis:

"-Prostituta! - urrou. - Prostituta! Impudente cortesã!

-Oh! Não, nã-ão... - protestou ela, com uma voz que as sacudidas que ele lhe dava tornavam grotescamente trêmula [...].

-Uma gra-ama é melho-or... começou ela.

O selvagem repeliu-a com tal violência que ela cambaleou e caiu." (HUXLEY, 1932, p.234)

Depois desses dois momentos e de mais alguns acontecimentos que resultam na expulsão de John para um local onde ele não poderia tentar corromper a sociedade, mais uma vez percebemos o modo como o ambiente perfeito desmistifica sua condição e revela suas verdadeiras intenções.

Considerações finais

A partir das análises das obras aqui apresentadas, é possível fazer algumas reflexões sobre a ligação que há entre a utopia e a distopia e o fato de que uma não é contra a outra. Segundo Hilário (2013), uma obra literária tem a

capacidade de produzir efeitos de análise acerca das mudanças sociais e o que ela mostra a respeito do campo da subjetividade, da política e da ética.

Com esses romances distópicos, acredito que o autor quer chamar a atenção do leitor para mostrar que, mesmo num futuro distante ou não, é possível relacionar o enredo com o presente. É possível abrir os olhos do leitor para que de alguma forma ele possa evitar que os acontecimentos se agravem, se tornem perigosos, a ponto de se tornar difícil a busca por soluções.. E um exemplo disso é que não são inventados lugares. Os autores se utilizam do próprio espaço disponibilizado no planeta.

A partir dessas narrativas também fazemos uma volta ao passado. É possível nos remeter as aulas de História que assistimos durante a nossa passagem pela escola e usar as concepções do filósofo francês, Thomas Hobbes. Para ele, o Estado deveria tomar conta da vida dos cidadãos em todos os aspectos para que não houvesse conflitos. Hobbes desejava que essas leis fossem tomadas a partir da razão e não tivessem um caráter autoritário. Ainda que as utopias pareçam agradáveis e preocupadas com o bem-estar dos seres humanos, elas podem se transformar na verdadeira perdição desses mesmos seres humanos.

Referências Bibliográficas

BRANTLINGER, Patrick. **The gothic origins of science fiction.** / Novel: a forum on fiction, vol.14, No.1 (Autumm, 1980), pp.30-43. Duke University Press.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. **Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade.** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo;** Tradução Lino Vallandro e Vidal Serrano. - São Paulo, 2014.

MEYER, Stephenie. **A hospedeira.** - Little, Brown & Company, Nova York, NY, EUA. 2008. Tradução livre.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo; SP: Editora Globo 2.000.

ROTH, Verônica. **Divergente**; Tradução livre. - Rocco, 2012.