



Universidade Estadual do Norte do Paraná
CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

Junho/2018 - ISSN 2175-1528

CADERNO DE RESUMOS

V COLÓQUIO DE PESQUISA EM LITERATURA

04 e 05 de junho de 2018

APOIO:



REALIZAÇÃO:





Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação geral

Dr. Thiago Alves Valente (UENP-CCP)
Dr.^a Vanderléia da Silva Oliveira (UENP-CCP)

Comissão Científica

Dr.^a Ana Paula Franco Nóbile Brandileone (UENP)
Dr. Marcos Hidemi de Lima (UTFPR-Pato Branco)
Dr.^a Lucila Bassan Zorzato (UFMS)
Dr.^a Marilu Martens Oliveira (UTFPR-Cornélio Procópio)
Dr.^a Luciana Carneiro Hernandes (UTFPR-Cornélio Procópio)

Apoio Técnico e Cultural

Dr.^a Mariângela Alonso (UENP)
Me. Ieda Maria Sorgi Pinhaz Elias (SEED/PR)
Dr.^a Jakeline Semechechem (UENP/COPELI)

Monitores

Andrécia De Oliveira Pereira
Ana Carolina Castro
Anna Karla Veiga
Beatriz dos Santos Silva
Caroline Helena dos Santos
Elisete Soares
Gabriela Pepis
Jenifer Steles
Joyce Cristina Cunha
José Rodolfo Domiciano Rocha
Kariny Luany da Silva
Lorena Salviano Alves
Lucas Breda Magalhães
Lucas Magalhães
Maria Luiza Navarro Martins
Nathalia Toncovitch
Solange Massari

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Av. Getúlio Vargas, 850
86400-000 Jacarezinho, PR

CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO:

Campus Universitário: Rodovia PR 160, Km 0
Fone (43) 3904-1922
E-mail: cepel@uenp.edu.br
Cornélio Procópio-PR



APRESENTAÇÃO

O **Colóquio de Pesquisa em Literatura** (COPELI) foi criado pelo grupo de pesquisa “Crítica e Recepção Literária” (CRELIT), UENP, *campus* de Cornélio Procópio, em 2008.

Trata-se de um evento aberto ao debate de questões científicas, pedagógicas e teóricas da área de Literatura, com o objetivo de discutir os rumos e intersecções das pesquisas em literatura. Caracteriza-se como uma atividade que promove a integração da pesquisa com a extensão, uma vez que é um evento aberto à comunidade em geral, incluindo professores da Educação Básica. É, portanto, um evento de caráter técnico-científico. Além disso, promove a oportunidade de dialogar com pesquisadores de outras instituições interessados na área.

O primeiro evento foi realizado entre 30 de junho e 1º de julho de 2008, na UENP, *campus* de Cornélio Procópio. Em sua segunda edição, o Colóquio foi coordenado pelo grupo de pesquisa “Literatura e Ensino”, do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP, do *campus* de Jacarezinho, em parceria com o CRELIT, em junho de 2009. A terceira edição, realizada no dia 20 de maio de 2014, foi organizado pelo CRELIT, no *campus* de Cornélio Procópio. No ano de 2016, entre 24 e 25 de maio, novamente no *campus* de Cornélio Procópio, realizou-se a quarta edição.

Neste ano, o evento elegeu um viés temático, uma homenagem aos 70 anos de falecimento de Monteiro Lobato (1882-1948), mantendo também os temas que vêm discutindo nas edições anteriores – estudos da narrativa, da poesia, do drama, entre outros.

V COLÓQUIO DE PESQUISA EM LITERATURA (70 anos sem Lobato)

*"Bem, a prosa está boa mas é hora de ir tomar café.
Já me chamaram e com bolinhos de Tia Nastácia.
Por isso, adeus."*

(Monteiro Lobato, 1882-1948)



SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO	5
RESUMOS DAS CONFERÊNCIAS	8
RESUMOS DOS MINICURSOS	10
RESUMOS EXPANDIDOS - Grupos de Trabalho	13
EIXO I ESTUDOS DA NARRATIVA	14
EIXO II ESTUDOS DA POESIA E DO DRAMA	80
EIXO III LITERATURA E EDUCAÇÃO	85
EIXO IV LÍNGUA E LITERATURA INGLESA E ENSINO	151
EIXO V ESTUDOS SOBRE MONTEIRO LOBATO	170
EIXO VI LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO	186



PROGRAMAÇÃO

04/06 (2ª feira)

MANHÃ

09h00: credenciamento (Anfiteatro PDE)

09h30 às 12:00h:

Palestra – Monteiro Lobato na escola: uma visita ao Sítio do Picapau Amarelo
Professor Dr. Fernando Teixeira Luiz (Universidade do Oeste Paulista)

TARDE

14h30 às 17h00: **Reunião do CRELIT e GPs parceiros**

NOITE

19h00: Credenciamento – Hall Anfiteatro PDE

Abertura do evento – Dr. Thiago Alves Valente (UENP/GP CRELIT)

Apresentação Cultural

19h50 às 22h : Anfiteatro do PDE – Campus universitário

Conferência – *Oralidade e escuta pensantes*: para formar leitores na escola

Dr.^a Marly Amarilha (UFRN)

Mediação: Dr.^a Ana Paula F. N. Brandileone (UENP/GP CRELIT)



05/06 (3ª feira)

MANHÃ

Bloco C – campus Universitário

09h00 às 12h00 :

MINICURSO 1 – LITERATURA, MEMÓRIA E ENSINO

Dr.^a Marilu Martens Oliveira (UTFPR-CP/Ldna; GP EDITEC; GP CRELIT) e Me. Denise da Silva de Oliveira (FACCRI; GP EDITEC)

MINICURSO 2 – O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DAS CAIXAS DO PNBE PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA

Me. Ieda Maria Sorgi Pinhaz Elias (SEED/PR; PG UEM; GP CRELIT)

MINICURSO 3 – A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA

Me. Angelita Cristina de Moraes (SEED-PR/Mestranda/UENP-CP)

TARDE

Bloco C – Campus Universitário

14h às 17h:

Grupos de trabalho

Eixo I - Estudos da narrativa

Eixo II - Estudos da poesia e do drama

Eixo III - Literatura e Educação

Eixo IV - Língua e Literatura Inglesa e Ensino

Eixo V - Estudos sobre Monteiro Lobato

Eixo VI - Língua Portuguesa e Ensino

17h30-18h30: Anfiteatro do PDE – Campus Universitário

Lançamento de livros e momento cultural



Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

NOITE

Anfiteatro do PDE – Campus universitário

19h30 às 22h :

Conferência – *Monteiro Lobato: racista?*

Dr. João Luís Tapias Ceccantini – Unesp-Assis/GP LLE

Mediação: Dr.^a Luciana Carneiro Hernandez – UTFPR-Londrina/GP CRELIT

Encerramento



RESUMOS DAS CONFERÊNCIAS/PALESTRAS



Monteiro Lobato no Ensino Fundamental I: uma visita ao Sítio do Picapau Amarelo

Dr. Fernando Teixeira Luiz – Universidade do Oeste Paulista

A presente palestra ocupa-se em problematizar a pertinência de Monteiro Lobato no cenário da literatura infantil contemporânea, verificando como alguns aspectos configurados nos meandros de sua obra (metalinguagem, intertextualidade e uma inovadora concepção de infância) se inscrevem na prosa de escritores que se consagram após a década de 1990. A rigor, pretende-se oferecer um panorama geral em torno do **Sítio do Picapau Amarelo**, o processo de construção das personagens, as influências estrangeiras, os anseios nacionalistas e a poética desenhada em suas páginas literárias. Finalizando, sugerem-se ainda, com base nos princípios do dialogismo, algumas alternativas metodológicas para a leitura das aventuras de Emília, Pedrinho e Narizinho em sala de aula.

Oralidade e escuta pensantes: para formar leitores na escola

Dr.^a Marly Amarilha – UFRN

Mediação: Dr.^a Ana Paula Franco Nobile Brandileone – UENP/GP CRELIT

A palestra discute a dimensão da oralidade na literatura e seu potencial para o ensino. Argumenta sobre a conquista da narratividade como experiência cognitiva, afetiva e social. Traz exemplos da sala de aula, em diferentes níveis de escolarização, que podem ser indicadores para a prática docente na educação literária.

Monteiro Lobato: racista?

Dr. João Luís Ceccantini – Unesp-Assis/GP LLE

Mediação: Dr.^a Luciana Carneiro Hernandez – UTFPR-Londrina/GP CRELIT

A palestra tem como objetivo promover o debate sobre a obra de Monteiro Lobato (1882-1948) no contexto atual, discutindo a pertinência de seus textos para a formação de leitores dentro e fora da escola. Busca-se compreender a produção do escritor em meio ao sistema literário brasileiro e indicar caminhos para a mediação de leitura das narrativas lobatianas para crianças frente a indagações sobre a figuração afro-brasileira em sua obra.



Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

RESUMOS DOS MINICURSOS



29/05/2018 – 9H-12H - Minicursos – BLOCO C – CAMPUS UNIVERSITÁRIO

MINICURSO 1 – Literatura, Memória e Ensino

Dr.^a Marilu Martens Oliveira (UTFPR-CP/Ldna; GP EDITEC; GP CRELIT)
Me. Denise da Silva de Oliveira (FACCREI; GP EDITEC)

Para a tradição oral, a memória pode ser vista como um baú repleto de imagens e lembranças sussurradas, no qual guardamos o que não podemos esquecer. Ela está estreitamente ligada aos segredos do tempo, pois cada conhecimento, cada fato está ali depositado, como a relíquia da verdade, na forma da palavra, das imagens e dos sentidos. As nossas histórias vão acontecendo e seguindo um curso linear, mas há sempre descaminhos, brechas e becos sem saída e, a cada vez que os destinos da palavra se tornam escusos, nossa memória se fragmenta, e precisa inventar-se a si mesma. O minicurso *Literatura, Memória e Ensino* analisa e discute o fazer literário do autor Bartolomeu Campos de Queirós a partir das lembranças de infância de suas personagens, que trazem consigo a marca indelével de memórias de perdas e faltas. Além disso, durante o minicurso serão apresentadas estratégias e possibilidades de ação docente para um trabalho contextualizado e múltiplo com estudo dos gêneros memorialísticos.

MINICURSO 2 – O ensino de literatura no ensino médio: das caixas do PNBE para as práticas de leitura

Me. Ieda Maria Sorgi Pinhaz Elias (SEED/PR; PG UEM; GP CRELIT)

Esse minicurso tem como objetivo evidenciar a necessidade do uso de estratégias de leitura para que o letramento literário seja efetivo. Para tanto, refletiremos acerca da Escolarização da literatura – Magda Soares (2011) - e apresentaremos a proposta metodológica elaborada por Rildo Cosson (2009). A aplicação da metodologia será apreciada a partir de duas sequências didáticas compostas a partir de obras selecionadas para o PNBE, pelo subprojeto PIBID-Português/Literatura (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES), buscando a formação do leitor perene, voluntário e autônomo.



MINICURSO 3 – A representação feminina na literatura e a educação literária: da teoria à prática em sala de aula

Me. Angelita Cristina de Moraes (SEED-PR)

Considerando que a **Lei Federal 11.340/06** e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2013) orientam para o trabalho com a questão de gênero no contexto escolar, torna-se imprescindível re(pensar) sobre a representação da mulher, já que sua voz e papel, seja como escritora e/ou personagem, está, não raro, figurada de forma reduzida tanto na sociedade quanto no campo literário brasileiro. Nesse contexto, o presente minicurso tem por objetivo refletir sobre tais questões, bem como apresentar uma possibilidade de trabalho em sala de aula, unindo a leitura literária e temáticas relacionadas com a questão da mulher, em uma proposta didática que visa abrir caminho para a educação literária. Para tanto, apoia-se nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, de Rildo Cosson (2007).



Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

RESUMOS EXPANDIDOS - Grupos de Trabalho

Os resumos expandidos são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte.



Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

EIXO I

ESTUDOS DA NARRATIVA



A FIGURAÇÃO DA SEREIA NO ROMANCE *UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES*, DE CLARICE LISPECTOR

LORENA SALVIANO ALVES

lorenasalviano@outlook.com

MARIÂNGELA ALONSO (Orientadora, UENP-CCP)

profalonso@uenp.edu.br

Palavras-chave: Sereia. Clarice Lispector. Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres.

Resumo:

A presente pesquisa de Iniciação Científica Voluntária da Universidade Estadual do Norte do Paraná *campus* Cornélio Procópio, orientada pela Doutora Mariângela Alonso tem como objetivo analisar o romance intitulado *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector. Esta obra caracteriza-se pela irreverência das inovações formais narrativas do século XX, revelando traços peculiares no que tange à figura da sereia. Na análise são levadas em consideração a desconstrução do mito imaginário sobre as sereias, sendo assim, conseqüentemente no estudo desta narrativa o foco recairá sob a protagonista, Loreley uma professora de ensino primário. Desta forma, ao analisarmos a construção da personagem Lóri e sua aprendizagem, devemos nos atentar para um elemento de suma importância para esta construção, a presença metafórica da água. Esta pesquisa ainda encontra-se em andamento e tem com suporte teórico os estudos de Gaston Bachelard (1989), Júlio Jeha (2007), Teresinha Zimbrão da Silva (2008), entre outros.

Introdução

O ponto de partida para compreensão das obras claricianas é o desapego a escritas pautadas em moldes e modelos. Quando tratamos de Clarice Lispector e século XX, podemos esperar novas significações, ou seja, teremos uma literatura com bases na desconstrução de elementos romanescos. O romance *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* apresenta estas perspectivas, uma vez que se inicia por vírgulas e finaliza com dois pontos, desconstruindo a fatura narrativa. Além disso, a presença do elemento água configura metaforicamente a protagonista Lóri como sereia: “A imagem da sereia não está no passado, ela se movimenta e anacroniza. Ela entrecruza o passado e o presente. São diferentes tempos em uma mesma imagem, possibilitando diversos sentidos e significações.” (BREMER, 2015, p.32).

Assim, Lispector permite esta nossa significação uma vez que a protagonista Lóri, burguesa, professora que vive no Rio de Janeiro, torna-se uma sereia desmistificada. Tradicionalmente, temos um conceito comum e empírico no que se refere ao nosso conhecimento de mundo sobre a ideia de sereia como uma mulher muito bela, cuja potencialidade é seduzir. Entretanto, no romance em questão, a “sereia” é seduzida por



Ulisses, um professor de filosofia, maduro e equilibrado: “[...] queria poder continuar a vê-lo, mas sem precisar tão violentamente dele. Se fosse uma pessoa inteiramente só, como era antes, saberia como agir dentro de um sistema.” (LISPECTOR, 1998, p.19). Teresinha Zimbrão da Silva (2008) nos aponta que Ulisses também tem um papel fundamental no romance, pois este está disposto a esperar que Lóri “aprenda” a desenvolver sua consciência, sua alma, além de um corpo, para amar e ser feliz. Desse modo, Lóri aceita a se submeter a um processo de aprendizagem, que remete à vida, ao amor e à felicidade.

Esta narrativa nos descreve a viagem de uma mulher em busca de si mesma. Nesta viagem, temos alguns elementos cruciais que se fazem presentes, como por exemplo, a presença da água, marcada diversas vezes, na piscina, na chuva, em um copo, e, o mais importante, no mar, pois este marca um “ritual de passagem” para a personagem: “Esse ritual também vai ao encontro da tradição cultural masculina. [...] a conquista do novo mundo se deu através da navegação e o banhar-se caracterizaria que a mulher possui os requisitos necessários para executar seu papel feminino, não só na escrita, mas na sociedade” (BREMER, 2015, p.115).

Materiais e métodos

O objeto central de análise é o romance clariciano **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**, publicado em 1969. No que tange ao referencial teórico e embasamento crítico para desenvolver o trabalho, este se dá sob a luz de artigos científicos, dissertações e livros direcionados a área de estudos literários da narrativa; filosóficos no que se referem aos mitos; saberes metafísicos/ontológicos que nos trazem saberes acerca da existência, ou seja, um estudo do “ser”. Temos como críticos e estudiosos Gaston Bachelard (1989), Júlio Jeha (2007), Fani Miranda Tabak (2008), Ligia Maria Bremer (2015), Teresinha Zimbrão da Silva (2008).

Resultados e Discussão

A discussão central é como se configura a figuração da sereia e sua construção na personagem Lóri por meio do processo de aprendizagem. A pesquisa ainda encontra-se em andamento, sendo assim, não apresenta resultados concluídos. Busca-se aprofundar o estudo da metáfora aquática e as relações com o processo de encontro com um “eu”. Para isso, a trajetória da personagem será analisada levando em conta duas fases, antes e depois de conhecer Ulisses, este que tem grande representatividade e importância no caminho de construção da mulher madura, Lóri.

Conclusões

Conforme supracitado anteriormente, cabe ressaltar que a pesquisa encontra-se em fase inicial, sendo assim, não apresenta conclusões definitivas. Apenas podemos concluir que Clarice Lispector cria um romance que desconstrói a imagem da sereia e



que sua personagem principal Lóri, apresenta-se complexa, merecendo destaque no trabalho. O tema será discutido e aprofundado detalhadamente em futuros trabalhos.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martin Fontes, 1989.

BREMER, Ligia Maria. **As Sereias com Kafka, Brennd e Blanchot**. 2015. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

JEHA, Julio (org.). **Monstros e monstruosidades na literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SILVA, Teresinha V. Zimbrão da. Mito em clarice Lispector. In: **XI Congresso Internacional da Abralic**, 2008, São Paulo. XI Congresso Internacional da Abralic, 2008.

TABAK, Fani Miranda. A construção mítica nas narrativas poéticas. In: **XI Congresso Internacional da Abralic**, 2008, São Paulo. XI Congresso Internacional da Abralic, 2008.

A FIGURAÇÃO MARGINAL NA COLETÂNEA DE CONTOS *EU SOU FAVELA*

ANNA KARLA VEIGA

anninha.karla1@gmail.com

ANA PAULA FRANCO NOBILE BRANDILEONE (Orientadora, UENP-CCP/GP CRELIT)

apnobile@uenp.edu.br

Palavras-chave: Literatura brasileira contemporânea. Literatura Marginal. *Eu sou favela*.

Resumo:

Este trabalho está inserido em estudos realizados para o Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e para o Trabalho de Conclusão de Curso de Letras, cujo subprojeto de pesquisa intitula-se “A figuração da realidade marginal na coletânea de contos *Eu sou favela*”, vinculada a projeto maior de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Ana



Paula F. Nobile Brandileone (UENP-CCP), “A representação de territórios marginais na ficção brasileira contemporânea: recepção crítica e práticas de letramento”. Objetiva-se investigar como se dá a representação marginal na coletânea de contos *Eu sou favela*, organizada por Paula Anacaona e publicada em 2015, a fim de contribuir para produção de fortuna crítica sobre a obra e sobre a literatura marginal.

Introdução

A literatura marginal está ligada a um movimento de articulação cultural da periferia, cujos pressupostos estão assentados em uma produção literária que encontra nos princípios socioeconômico e geográfico, seu fator de reconhecimento. Por isso, segundo Patrocínio (2013), um dos elementos mais importantes para a identificação desse grupo, que reúne escritores da periferia, é a territorialidade do texto, seja porque a periferia torna-se o cenário das narrativas, ou pelo fato de seus autores residirem em espaços não valorizados socialmente, como a periferia dos grandes centros urbanos. Ainda, para o autor, o compromisso social assumido pela literatura marginal tem a ver com a formação de um espaço próprio de representação dentro da série literária hegemônica. Considerando essas especificidades é que se dá a proliferação de obras literárias e filmicas que buscam expor espaços marginalizados: “[...] antes de uma compreensão socioeconômica para o fenômeno da marginalidade, a definição utilizada pelos autores se baseia em critérios espaciais, localizando no próprio território as marcas de uma vivência periférica” (PATROCÍNIO, 2013, p. 33).

Materiais e métodos

A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica. Considerando que o objetivo desta comunicação é analisar a figuração da realidade periférica na coletânea de contos da obra *Eu sou favela*, optou-se, primeiramente, por ler o *corpus* literário e, posteriormente, passou-se à leitura de estudos teóricos ligados à literatura brasileira contemporânea, especialmente a respeito da literatura marginal, bem como estudos teóricos que analisem a produção pós-moderna e contemporânea, como Karl Erik Schøllhammer (2011), Beatriz Resende (2008), Paulo Patrocínio (2013), Érica Peçanha do Nascimento (2009), dentre outros estudiosos.

Resultados e Discussão

No campo temático da literatura brasileira contemporânea, mais especificamente na literatura marginal, há temas centrais, uma delas é a violência. Há, ainda, espacialidades específicas, como a favela ou os presídios, a partir das quais surgem relatos de indivíduos à margem da sociedade, como presos, ex-presos, prostitutas, moradores de rua, jovens pobres que, não raro, expressam-se em primeira pessoa. A partir dos relatos, que se fazem pela perspectiva de “dentro”, as narrativas põem à mostra uma situação de vulnerabilidade social vivenciada por esses indivíduos



(NASCIMENTO, 2009; PATROCÍNIO, 2013). Trata-se, portanto, do próprio sujeito que, produzindo seu próprio discurso, traduzem o cotidiano da realidade periférica, em uma escrita, não raro, testemunhal, porque fusão entre sujeito e objeto, indivíduo e realidade. Sob esta perspectiva, as periferias, território quase esquecido e muitas vezes invisível das grandes cidades, destacam-se no movimento literário marginal, como um território a ser explorado. Caso da coletânea de contos **Eu sou favela**, organizada por Paula Anacaona, uma série de nove histórias, que colocam a favela em primeiro plano. Escrito por nove diferentes autores, cada conto apresenta um olhar, uma perspectiva sobre a favela. No caso do conto “No morro”, do autor João Anzanello Carrascoza, a morte de um garoto em frente ao seu “barraco” tem como pano de fundo a favela. Também a narrativa de Rodrigo Ciríaco, “Um novo brinquedo”, põe à mostra o território da favela, o cotidiano e a vida dos que ali residem, enquanto é apresentado ao leitor o caminho percorrido por um menino até a escola, quando encontra um brinquedo misterioso.

Conclusões

A partir das leituras e discussões realizadas nos encontros de estudo sobre os textos de teóricos e sobre a obra escolhida, pode-se dizer que a representação marginal, ao assumir a posição de sujeito de fala, propõe a construção de um novo cenário cultural e político que, de forma direta, não apenas problematiza o lugar em que o sujeito marginal está inserido, mas também concede identidade artística à periferia: “Estamos na rua, loco, estamos na favela, no campo, no bar, nos viadutos, e somos marginais mas antes somos literatura [...]” (FERRÉZ, 2005, p. 1).

Referências

- ANACAONA, Paula (org.). **Eu sou favela**. São Paulo: Editora Nós, 2015
- FERRÉZ, (org.). Terrorismo Literário. In: **Literatura Marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro, Agir, 2005.
- SCHOLLHAMMER, K. Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. 2.^a ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2011. p.09-119
- PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cela literária brasileira**. Rio de Janeiro. 7 Letras/Faperj, 2013.



**A GUERRA DO PARAGUAI REVISITADA NO ROMANCE *CUNHATAÍ* (2003):
A NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DO OLHAR FEMININO**

CAROLINE HELENA DOS SANTOS

caroline.hsantos@outlook.com

THIAGO ALVES VALENTE (Orientador, UENP-CCP/GP CRELIT)

tvalente@uenp.edu.br

Palavras-chave: Literatura Brasileira. Juvenil. Cunhataí.

Resumo:

Este resumo tem como objetivo apresentar alguns aspectos da temática guerra na produção literária brasileira direcionada ao público juvenil, pois sabe-se que muitos eventos bélicos da modernidade surgiram em função de disputas entre estados-nações, assim, a partir da ficcionalização Maria Filomena Bouissou Lepecki, em **Cunhataí**: um romance da Guerra do Paraguai (2003), narra da perspectiva do ponto de vista feminino um importante episódio ligado ao maior conflito bélico ocorrido na região da fronteira entre o Brasil e o Paraguai.

Introdução

A temática “guerra” não aparece de modo tão marcante na produção literária brasileira quando comparada com outras literaturas ocidentais: “embora seja tema recorrente na literatura europeia, a “guerra” não encontra espaço semelhante na produção da literatura infantil brasileira” (VALENTE, 2018, p. 103), muitas obras são traduzidas dando a impressão de que no Brasil não ocorreram conflitos que pudessem ser ficcionalizados tendo como público alvo crianças e adolescentes.

É nesta perspectiva que a obra **Cunhataí**: um romance da Guerra do Paraguai (2003) inscreve-se como texto de grande relevância – obteve três prêmios literários, além da conquista do prêmio Fundação Conrad Wessel de Literatura/2002, no Museu da Casa Brasileira em São Paulo. As apreciações e julgamentos da obra também levaram sua autora a conquistar o prêmio “Escritora Revelação 2003” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, ao lado de outros grandes escritores como Ana Maria Machado, Marina Colassanti e Manoel de Barros; e o Prêmio FNLIJ “O Melhor para o Jovem 2003”:

Para Lepecki, *Cunhataí* é um livro de raízes, uma ficção histórica que apresenta como pano de fundo o episódio da Guerra do Paraguai e, apesar de ser a sua primeira publicação literária, foi considerado um “romance” por Beatriz Resende e “clássico” pelo jornalista e crítico literário Alexandros Papadopoulos Evremidis, que afirmou ser o livro “um épico, não apenas tupiniquim, mas universal, coisa que salta aos olhos diante do matiz e do alcance de sua mensagem. (ALMEIDA, 2016, p. 112)



Desta forma, ganhador de vários prêmios **Cunhataí** (2003) se inscreve como um romance de boa qualidade estética, direcionado ao público juvenil, em que é possível ficar a par dos fatos que estavam acontecendo na guerra, sobre os avanços paraguaios em terras brasileiras e sobre os questionamentos feitos em torno dos motivos da guerra:

Todas as perguntas ficariam sem respostas. O fato era que todos ambicionavam aquela saída para o mar. Depois de declarada uma guerra, as causas perdiam importância. Entravam em cena as estratégias, as intrigas, alianças, batalhas, derrotas e vitórias. No atropelo dos fatos e dos dramas individuais, ninguém se preocuparia mais como tudo tinha começado e porquê. (LEPECKI, 2003, p. 190)

Revisão de literatura

Historicamente, o pós-guerra de 1945 tem nos anos 1960 o movimento jovem como um dos marcos ideológicos da segunda metade do século XX, conforme registra Hobsbawm (1995,p.326): “Liberação pessoal e liberação social (...) davam-se as mãos, sendo sexo e drogas as maneiras mais óbvias de despedaçar as cadeias do Estado, dos pais e do poder dos vizinhos, da lei e da convenção”. Torna-se interessante observar, então, que um tema indelével às experiências civilizatórias da humanidade esteja ausente da produção literária para crianças em um país no qual não faltam conflitos bélicos a pontuar sua história. Compreender a presença e os desdobramentos do tema “guerra” na literatura para crianças e jovens justifica-se pelo caráter formador da literatura em sentido amplo; e pela busca acadêmica de preencher lacunas do sistema literário brasileiro quanto ao seu desenvolvimento temático, estilístico e autoral.

Resultados e Discussão

Cunhataí traz o debate sobre as fronteiras entre a literatura e a história e permite, com a contribuição da memória e da ficção, que parte da história seja revisitada pela ótica de uma figura feminina que traz à tona o fato histórico, ficcionalizado:

Ao contar a história de vida da Micaela, Coralina, em meio a sua liberdade de lembrar e criar lembranças, acaba revelando, ao final da narrativa, que suas próprias memórias estão entrelaçadas à vida de quem narrara até o momento bisneta da Micaela e do Capitão Santa Cruz. (ALMEIDA; NETO, 2017, p. 431).

Assim por meio da leitura da obra **Cunhataí**, pode-se ficar a par de todos os acontecimentos em relação a guerra, e sobre os avanços paraguaios sobre as terras brasileiras, e ainda há o questionamento a respeito dos motivos da guerra, narrado sob uma perspectiva que dá acesso à identidade feminina.



Conclusões

É importante especificar que o resumo aqui apresentado é um recorte do trabalho que está sendo realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID, no Centro de Letras, Comunicação e Artes – CLCA, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CPP, neste contexto Cunhataí inscreve-se também como uma obra de resistência, pois tratamos de um texto escrito sob o ponto de vista da mulher e em função de representação particularizada e especificada no eixo da diferença. Para Schmidt (1995, p. 189)

Não se trata, portanto, de nomear um tipo de escrita a partir dela mesma ou de um texto desvinculado da autoria como se fosse uma entidade ontológica e metafísica. [...] é uma forma de contestar o caráter misógino ainda presente em critérios de avaliação de textos literários e que levam críticos a referir-se a escritoras usando paradigmas masculinos.

Assim há revisitação do fato histórico, ficcionalizado, pela ótica feminina.

Referências

ALMEIDA, Marinalva da Silva Pedro de. **As Fronteiras entre História, Memória e Ficção em Cunhataí, de Maria Filomena Bouissou Lepecki**. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Práticas Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Letras (Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD), Dourados-MS, 2016.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ALMEIDA, Marinalva da Silva Pedro de; NETO, Paulo Bungart. Cunhataí: ficção e história intermediadas pela memória. **Revista Eletrônica, Porto Alegre**. v.10. jan/jun, 2017. p. 423-432.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hope (org). **Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 182-188.

VALENTE, Thiago Alves. Em busca de sentido: a guerra na literatura infantil. In: SILVA, Maurício; NAVAS, Diana; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro (Org.). **Produção literária juvenil e infantil contemporânea: reflexões acerca da pós-modernidade**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018. p. 103-116.



AS MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA EM PICO NA VEIA, DE DALTON TREVISAN

KAYO AUGUSTUS
kayobarboza97@gmail.com
MIGUEL BRAGA VIEIRA (Orientador, UEL)

Palavras-chave: Miniconto. Dalton Trevisan. Violência.

Resumo:

Esse artigo analisa a violência na minificção de Dalton Trevisan, centrando-se no livro *Pico na Veia* (2002). O escritor, reconhecido por escrever *O Vampiro de Curitiba* (1965), retrata em muitas de suas obras a violência urbana. Casos de abuso familiar, assassinatos, assaltos, estupros são acontecimentos recorrentes em seus textos, não apenas nos minificcionais. Queremos perceber como a violência de Trevisan é usada nesse gênero em construção. Desse modo queremos definir a estrutura e as formas de violência mais recorrentes dos minicontos em sua obra. Selecionaremos os minicontos que demonstram esses aspectos e analisaremos como o autor usa a temática da violência para, assim, encontrar a fórmula de Trevisan para achar o “pico certo na veia” do leitor.

Introdução

O miniconto possui uma natureza volátil. Sua estrutura pode assumir diversas formas e basicamente só deve seguir uma primordial regra: ser breve. Suas origens criativas, no Brasil, remontam a textos de início do século XX, como o poema-minuto e o poema-piada de Oswald de Andrade. Muitos escritores influenciaram esse gênero até os dias atuais, porém uma das últimas grandes contribuições relevantes, o livro que lançou as bases do miniconto brasileiro contemporâneo, foi *Ah, É?* (1994), de Dalton Trevisan. A minificção desse escritor baseia-se na teoria do nocaute de Julio Cortázar: “O romance vence sempre por pontos, enquanto o conto deve vencer por nocaute” (2006, p.152). Em outras palavras, Cortázar compara os gêneros literários narrativos a uma luta de boxe. Enquanto o romance seria aquela luta de doze rounds na qual um lutador venceria por pontos, o conto já é uma luta em que acaba no primeiro round com um nocaute do adversário. O que seriam os minicontos dentro dessa teoria? Seriam basicamente o nocaute, o instante que o soco finalizador é acertado. Essa seria a diferença entre esses gêneros, um miniconto seria a cena mais impactante de um romance, os segundos mais importantes de um conto, o grande ponto decisivo de uma vida. Queremos perceber aqui como Trevisan usa a violência para provocar o nocaute no leitor em sua minificção. Como já diz o escritor no terceiro miniconto do livro *Pico na Veia*: “Um bom conto é pico certo na veia” (TREVISAN, 2002, p. 9)

Resultados e Discussão

Tânia Pellegrini em “No fio da navalha: literatura de violência no Brasil de hoje” define violência como o uso da força para causar constrangimento ou dano físico, psicológico ou moral a outra pessoa, o que, inapelavelmente, recai em questões ligadas ao crime (PELLEGRINI, 2004, 17). Em outras palavras, violência seria qualquer ação que causa algum prejuízo físico ou moral a uma pessoa ou ser vivo. Repare no miniconto “49” do livro *Pico na veia*, de Trevisan: “-- ...e o meu filhinho ainda na barriga optou por ficar cego para não ver as dores da mãe com esse monstro de marido” (TREVISAN, 2002, p. 59).

Nesse miniconto, que se resume em basicamente em uma fala, há violência, porém ela não está especificada. Uma personagem feminina comenta com outra pessoa uma explicação para o seu filho ter nascido cego: o filho não queria ver a violência que sua mãe sofre com marido, possível pai. É uma característica dos minicontos, o que vemos, essa fala da mãe, só é a ponta do iceberg. Debaixo da água, entre as entrelinhas do texto, há um campo de interpretação muito maior. Percebemos dois fatos negativos nesse miniconto: o primeiro é o filho ter nascido com uma deficiência e o segundo é a violência doméstica que a mulher sofre. Essa violência pode ser tanto física como psicológica, entretanto fica em aberto qual é o tipo de violência e como ela é praticada, não existem detalhes de tal ação. Só sabemos que existe violência implicitamente no texto.

Em contrapartida, há muitos minicontos com violência explícita. Nesse o escritor demonstra, explica e conta os atos agressivos dos seus personagens. Não se têm muitos fatos para o leitor imaginar (como no miniconto anterior). Veja o miniconto “65” do *Pico na Veia*:

--Minha tia mandou duas amigas me segurarem para ela surrar. Daí me bateu sem dó. Na hora que saio daqui, eu pensava, vou pegar a faca de cabo preto e mato essa desgraçada. Fim da surra, pego a faca, vou atrás dela. Muito faceira na esquina, conversando com uma vizinha. Dou a primeira facada no coração. Mais esfaqueio, mais quero sangue. Chamam a polícia, me trazem no camburão. Agora bem-comportada, eles acreditam que me arrependi. É que morro de medo de ir ao cadeião. (TREVISAN, 2002, p. 79)

Temos aqui uma sobrinha que esfaqueou a tia por ter levado uma surra. O ato violento é descrito pela narradora: “Dou a primeira facada no coração. Mais esfaqueio, mais quero sangue”. Há a violência explícita. Sabemos como o ato atroz é praticado, não é implícito igual aos dois minicontos anteriores (o marido/doutor podia machucar sua família de diversas maneiras diferentes). Mesmo que nesse miniconto não caiba ao leitor imaginar como a violência é praticada, existem questões em aberto, que podem ser interpretadas de diferentes formas dependendo da pessoa. Um exemplo: a tia morreu ou não? Não se sabe, não se diz.

Porém não ocorre aqui uma dualidade, a violência nos minicontos de Dalton Trevisan não é apenas explícita ou implícita. Há um meio-termo. Veja o miniconto “168” do *Pico*



na Veia: “-- Quase matei de tanto surrar a minha irmãzinha de quatro anos. Ela precisou ser internada. E por que tinha de contar pra mãe tudo o que eu faço com minhas amigas?” (TREVISAN, 2002, p.199).

Nesse miniconto existem dois tipos de violência sendo praticados. O personagem conta que quase matou a irmã, mas que realmente o preocupa é que sua mãe ficou sabendo o que ele faz com suas amigas. O primeiro tipo de violência, ele quase matar a irmã, é mista. Sabemos qual ato agressivo foi praticado, mas não possuímos os detalhes. Por exemplo, como ele a surrou? Bateu em que partes do corpo? Foi na casa deles ou na rua? São perguntas que cabem a cada leitor responder, mas sabemos que o personagem surrou sua irmã. Já o segundo tipo de violência é o implícito. Conseguimos saber pelo contexto que o personagem fazia algo de errado com suas amigas, porém não sabemos qual é esse ato. Por ser um problema a sua mãe ficar sabendo, a ação é algo errado, violento, possivelmente um crime. Essa violência implícita é até moralmente pior que a outra para o personagem. Para ele quase matar a irmã não é um problema, o problema é ela ter falado dessa violência implícita para a mãe. Basicamente, a violência implícita nos minicontos é quando sabemos que há um ato agressivo sendo praticado pelo personagem, entretanto não sabemos qual é esse ato. A explícita é quando sabemos qual é o ato agressivo sendo praticado com detalhes. E a violência mista é quando sabemos qual é o ato, contudo não temos os detalhes.

Conclusões

A leitura de um miniconto violento de Dalton Trevisan seria algo parecido com a tortura de gota chinesa: uma pessoa ficava presa deitada e a cada cinco segundo cai uma gota gelada em sua testa. Receber um miniconto violento/gota gelada parece algo inofensivo separadamente. Entretanto, essa repetição de gotas violentas na testa do leitor acaba provocando um incômodo/efeito maior. Essas várias e várias gotas ao final do livro são piores que um nocaute de um boxeador. Os minicontos podem provocar nocautes em gotas separadamente, porém o livro completo é uma tortura. Há um nocaute geral (provocado pelo efeito de ler todos os minicontos seguidamente), e um talvez nocautes únicos (um ou outro miniconto pode ser avassalador para determinado leitor). Contudo, essa sombra da violência no livro é um dos recursos mais importantes que Dalton tem para encontrar o pico certo na veia.

Referências

PELLEGRINI, Tania – “No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje”. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 24. Brasília, julho-dezembro de 2004, pp. 15-34.

VIEIRA, Miguel Heitor Braga. **Formas mínimas: minificção e literatura brasileira contemporânea**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.



WALDMAN, Berta. **Do Vampiro ao Cafajeste**. Hucitec. Editora. Campinas, 1989.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. **Artesanato Industrial**: criação, artística e repetição na obra de Dalton Trevisan. Maringá: p. 201-208, 2004.

EL LABERINTO DEL FAUNO: A SIMULTANEIDADE ENTRE REALIDADE E FANTASIA

DAIANE APARECIDA MARTINS
GIVAN JOSÉ FERREIRA DOS SANTOS
dm_ivp@hotmail.com

MARILU MARTENS OLIVEIRA (Orientadora, UTFPR-CP/GP EDITEC)

Palavras-chave: Fantasia. Representação. Contos de fada.

Resumo:

A fantasia e a realidade são pontos que ocorrem de forma simultânea no filme de Guillermo del Toro (2006), "El Laberinto del Fauno". Nele fica explícita a existência de duas histórias que ocorrem em paralelo, tendo em evidência a personagem Ofelia - no mundo real, a enteada de Vidal, um coronel tirano; e na fantasia, uma princesa reencarnada de um mundo paralelo, com seres fantásticos. A partir deste viés, pretende-se analisar a relação entre o ficcional, elencando os personagens e seres oriundos dos contos de fadas, e o real, no contexto da ditadura de Franco e do conservadorismo Espanhol, verificando-se a importância da imaginação/ficção na perspectiva da personagem principal. Como suporte teórico, serão utilizados Candido, Bettelheim e Cortázar.

Introdução

O filme **El labirinto del fauno**, de 2006, tem como pano de fundo a Espanha de 1944, período em que o país era governado pelo General Francisco Franco e a resistência civil almejava afastá-lo do poder (CORTÁZAR, 2005). Tais características políticas materializam-se na imagem do Capitão Vidal, padrasto de Ofélia, uma menina de 10 anos, que se muda com sua mãe para um acampamento militar do interior comandado pelo tirano. Durante o período da mudança, quando começou a sofrer maus tratos, a garota se envolve em um contexto de fantasia, seguindo pequenas fadas através de um labirinto onde se encontra com a figura de um Fauno. A partir de tal ponto, a história apresenta a simultaneidade entre fantasia e ficção sob o olhar da menina, que, no intuito de fugir de seus medos do mundo real, busca em seres fantásticos a cura para os males de um mundo tirano.



No decorrer da obra cinematográfica em questão, ficam evidentes as ideias defendidas por Antonio Candido (2011, p.177), em seu escrito “O Direito à Literatura” no qual cita a importância da fantasia na vida das pessoas, considerando que “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar em um universo de ficção”, tornando o irreal uma necessidade nos processos de humanização e sensibilidade. Levando-se em consideração tais ideias e o fato de que o governo espanhol da época não era favorável à liberdade de expressão, busca-se fazer uma análise do paralelo entre os momentos de ficção e fantasia no decorrer do filme. Para que se faça tal estudo, serão levadas em consideração as características de figuras irreais apresentadas e suas respectivas significações, bem como uma contextualização do momento histórico sob a perspectiva de Cortázar (2005) na obra Atlas de historia de España. Materiais e métodos

Em relação aos métodos a serem utilizados, tal pesquisa tem caráter bibliográfico, descritivo e analítico. No viés bibliográfico serão apresentadas as ideias de Antonio Candido (2011) e Bettelheim (2002) sobre a importância da fantasia na vida das pessoas. Na sequência, em caráter descritivo, serão abordados os personagens de contos de fada e suas significações presentes no filme, em um paralelo com a análise das relações entre ficção e realidade, levando-se em consideração o contexto histórico, de acordo com Cortázar (2005), bem como a influência de tais vertentes no decorrer do texto fílmico.

Resultados e Discussão

As produções literárias, neste caso uma cinematográfica, costumam registrar momentos marcantes da história, o que contribui para a divulgação e a perpetuação dos registros. Sendo considerada a literatura, por Candido (2011, p.176), como a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, ao aliar tais fatos históricos, ainda que de forma inconsciente e involuntária, às fantasias, o homem a torna importante nos processos de humanização e autoafirmação, partindo-se do pressuposto que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p.177).

Com a personagem Ofelia, protagonista do filme em questão, não poderia ser diferente. Já no início da história, enquanto viaja ao lado de sua mãe, a menina traz em suas mãos um livro, onde é dado destaque à imagem de uma criança com pequenos seres sobrevoando sua cabeça. Em seguida sua mãe a questiona por carregar tantas obras de contos de fadas, haja vista que ela, aos olhos da mãe, já está crescida para ler este tipo de história. É após este momento que se para o carro, por conta de um enjoo da matriarca, e a menina, ao se abster do que acontecia, começa a ver em pedras e insetos a presença de seres ficcionais. A cena foca a garota vivendo tal momento de fuga, todavia, em plano de fundo, se encontra a mãe passando mal por conta da gravidez. A situação em questão confirma a teoria de BETTELHEIN (2002, p.06) de que os contos de fada “falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes”.

Ainda na apresentação, o filme mostra a imagem do vilão, representado pelo padrasto, um capitão do exército de Franco, ditador espanhol, homem de caráter machista, autoritário e conservador, personagem real. A partir deste ponto, começam a aparecer imagens de bosques vivos, fadas, o Fauno, portais e outras características típicas dos contos de fadas. A menina passa a entender seu lugar no mundo imaginário a partir de uma conversa com o Fauno, criatura ligada à proteção, que lhe apresenta o fato dela ser uma princesa fugitiva que, para conseguir retornar ao seu mundo, deve realizar três tarefas.

Quando as tarefas começam a ser realizadas, é possível identificar as relações existentes entre sua vida e os desafios propostos. A figura da mãe grávida está relacionada ao seu primeiro desafio, entrar em uma árvore no bosque cuja raiz estava sendo devorada por um sapo lhe causando a morte. A árvore representa a mãe que está tendo suas forças tiradas por uma gravidez de risco. Após vencer o desafio, destruir o sapo e resgatar uma chave que a criatura havia devorado, a menina é presenteada pelo Fauno com uma “mandrágora”, raiz de planta ligada à fertilidade e a rituais de magia, que deve ser colocada embaixo da cama para que sua mãe recuperasse a saúde. A menina o fez e a mulher começa a se recuperar, todavia em determinada parte do enredo o capitão encontra e condena a menina, cena que faz referência ao conservadorismo religioso da época o qual condenava o uso de rituais ligados à feitiçaria (CORTÁZAR, 2005).

Na segunda tarefa, munida da chave, a garota abre o portal e tem acesso a uma sala de jantar com mesa farta, idêntica à que aparece no início do filme quando o capitão se reúne com outros representantes. Apesar da mesa não ter convidados, no lugar do padrasto há um monstro, figura horripilante que a punirá caso coma alguma coisa. A missão da menina é seguir três pequenas fadas, abrir uma porta com a chave, fruto da primeira tarefa, resgatar um punhal e sair sem comer nada que está na mesa. Ofelia não resiste, em consequência disso o monstro acorda, persegue-a e acaba devorando duas fadas. Com muito custo, a protagonista consegue sair do portal e volta a sua realidade.

Segue-se com o contexto de guerra, tortura e outras tiranias quando Vidal é atacado por civis, revolta-se ainda mais. A menina, que fica órfã após o nascimento do irmão, começa a ser perseguida pela figura do capitão e decide fugir, levando o bebê para o labirinto, ao encontro do Fauno. O padrasto vai atrás dela e, no momento do clímax da narrativa, é desafiada pelo Fauno a entregar a criança, haja vista que sua terceira e última tarefa é derramar o sangue de um inocente em forma de sacrifício. A menina se nega a fazê-lo e é morta pelo capitão. Na sequência é mostrado o seu retorno ao reino perdido onde encontra a figura de seus pais. O rei explica que ela foi capaz de voltar por ter derramado o próprio sangue para proteger um inocente, portanto deveria sentar no trono de princesa ao lado de seus genitores. O filme ainda volta à imagem da menina morta, no intuito de mostrar que aquilo foi apenas fruto da imaginação da criança, o que causa tristeza. Todavia, na cena final, o narrador coloca que ela reinou por muitos e muitos séculos, sendo lembrada por sua bondade e justiça.



Conclusões

Em caráter de encerramento, nota-se que a simultaneidade entre a ficção e realidade, na figura de Ofelia, demonstra a sua forma de fugir dos conflitos pessoais representados pelo contexto histórico vivido por ela durante a trama. Os personagens fictícios, que aparecem no decorrer da história, representam sua revolta e seus medos. Suas ações por vezes são determinadas pela tirania do vilão representado na imagem do capitão Vidal e ela, na ânsia de viver o que costumava ler, alcançou seu momento epifânico, em uma das cenas finais onde se tornou princesa em seu delírio de morte.

Referências

- BETTELHEIN, B. **A psicanálise nos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CORTÁZAR, F.G. **Atlas de historia de España**. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- LABIRINTO do Fauno**, O. Direção: Guillermo del Toro. Produção: Estudios Picasso/Tequila Gang/Esperanto Filmoj. Madrid: Warner Bros, 2006.

ENTRE O VER, O LER E O OLHAR: NARRATIVA VISUAL À LUZ DA METÁFORA SOMBRA

CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA (UEL)
FRANCIELLY SAYURY MENEGASSO OGASAWARA (PG – UEL)

Palavras-chave: Narrativa visual. Duplo e metáfora sombra. Processo de ensino e aprendizagem.

Resumo:

A literatura infantil, tanto pelas temáticas abordadas, quanto pela diversidade em relação ao projeto gráfico, impacta, encanta e seduz diferentes públicos de variadas faixas etárias, rompendo com certos tabus, estereótipos e preconceitos. As narrativas visuais não fogem a essa premissa. Exercem fascínio ainda maior. Nesse sentido, este artigo tem por escopo apresentar um sucinto panorama sobre as ilustrações e narrativas visuais em território nacional (ALARCÃO, 2008; RODRIGUES, 2012, 2015), conceituá-las e analisar uma obra à luz do elemento insólito sombra (RANK, 1939). Ressaltamos, ainda, que a narrativa visual contribui para a inovação e a ludicidade das aulas, visto



que amplia o horizonte de expectativas do aprendiz, incita a criatividade, impulsiona o leitor além da decodificação de imagens, pois requer (re)visitar experiências, vivências e conhecimentos prévios e de mundo. Acreditamos que a leitura de narrativas visuais expande a imaginação e exige mais do leitor, por isso recomendamos sua implementação independente da faixa etária e da língua meta (materna e/ou estrangeiras/adicionais). Pode-se, enfim, concluir que outrora as ilustrações apenas repetiam o que dizia a linguagem verbal, entretanto os tempos mudaram e as imagens evoluíram em termos de técnicas, recursos e enfoques (mais livre, diversificado e reflexivo), possibilitando inúmeros benefícios para todo e qualquer público.

Introdução

Ao retomarmos aos preâmbulos da Literatura Infantil, evidenciamos que no século XVII, a criança era vista como um pequeno adulto, portanto, não existia o conceito de infância como nos dias atuais. Em outras palavras, não havia diferenciação de literatura para crianças e adultos. O que se ensinava aos pequenos adultos era de cunho moralista, comportamental ou de bons costumes. A partir do século XVIII, com a disseminação da Revolução Industrial pela Europa, as mudanças de hábitos e padrões das famílias, a infância também começou a ser percebida, estudada e valorizada sob outro ponto de vista.

Considerado o *pai da literatura infantil*, o dinamarquês Hans Christian Andersen envereda-se pela Literatura Infantil em 1835, ao escrever e publicar alguns contos (**Contos de fadas para crianças: A caixa de fósforos; Pequeno Cláudio e grande Cláudio; A princesa e a ervilha; As flores da pequena Ida; A princesa Thumbelina; O menino insolente**). Em 1843, em tom autobiográfico, escreveu **O Patinho Feio**, uma das obras mais conhecidas mundialmente. Nota-se que além da maestria reconhecida no cenário literário, Andersen é autor de 156 contos, ou seja, quantidade representativa desse gênero.

No cenário nacional, convém lembrar que Monteiro Lobato (1882-1948), nascido em Taubaté (SP), é considerado o pai da literatura infantil brasileira, sendo destaque pela quantidade e qualidade de suas obras, nas quais retrata a proximidade com o público infantil, ou seja, contempla realmente a realidade e a preferência das crianças. Jeca Tatu (**Urupês**, 1918), o cenário do Sítio do Pica-pau amarelo e todos os seus personagens exploram temáticas que fomentam a imaginação dos pequenos leitores, divertindo-os e ensinando sobre folclore, nacionalismo, mitologia, dentre outros. É fascinante a motivação pela leitura que sua obra exerce na mais tenra idade. O mundo do faz-de-conta lobatiano passa a encantar não apenas crianças, mas jovens e adultos, fato que se pode constatar até nos dias atuais.

A chegada dos livros impressos, por volta de 1450, marcada pela invenção de Gutenberg, delineou a ilustração como a concebemos atualmente. Esse divisor de águas alavancou a reprodução gráfica a níveis inimagináveis, valorizando e facilitando o trabalho do ilustrador. Contudo, havia limitações tecnológicas, pois os recursos criativos do ilustrador eram restritos. A criação de ilustrações se ateve, por mais de 400 anos, a

desenhos lineares em preto e branco (xilografia¹: impressão feita a partir de madeira entalhada e, posteriormente, em chapas de cobre).

A maioria da produção literária infantil do século XVI ao século XIX, ainda se demonstra calcada em temas moralistas que visam a explicitar boa conduta, o que desmotiva ou até entedia o leitor. Surge, portanto, a ilustração como forma de motivar a leitura, cujos papéis eram, *a priori*, de repetir o texto verbal e, *a posteriori*, complementar e inovar a narrativa. Nesta, o ilustrador também é considerado coautor da obra, visto que a ilustração torna-se independente do texto verbal, passando para o que conhecemos hoje como narrativa visual, na qual os textos verbais são ausentes, havendo, portanto, apenas textos imagéticos, icônicos.

Com o surgimento da Biblioteca Infantil pela Companhia Melhoramentos, em 1915, muitos contos europeus tiveram suas traduções realizadas e suas ilustrações foram feitas por membros brasileiros, dentre os quais destacamos: Calixto Cordeiro, Henrique Cavalleiro e Julião Machado. Francisco Richter ilustrou **O patinho feio**, de Andersen, 1985. Na obra de Monteiro Lobato, quem fez a ilustração foi Voltolino, em suas edições iniciais. Belmonte, Villin, Rodolpho, Hirsh, Odiléia Toscano, André Le Blanc, Jurandir Ubirajara Campos, Paulo Ernesto Nesti, Manoel Victor Filho e Murilo Marques Mont destacam-se como outros ilustradores das obras de Lobato.

Em meados dos anos 70, Ziraldo apresentou seu livro ilustrado **Flicts**. Trata-se de uma junção da narrativa visual com a verbal, evidenciando uma proposta gráfica inovadora. Logo após, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) instituiu o Prêmio Luís Jardim de Melhor Livro de Imagem (1982), o que entusiasmou os desenhistas/ilustradores a responsabilizar-se pela composição dos trabalhos de narrativas visuais. O precursor da narrativa visual no Brasil foi Juarez Machado, com sua obra **Ida e volta**, escrita/desenhada em 1969, porém publicada em coedição Holanda/Alemanha, posteriormente, França e Itália (1975), para ser publicada no Brasil somente em 1976 (CAMARGO, 1995). Obra que inaugurou a premiação de Melhor Livro de Imagem.

Por narrativa visual², entendemos toda e qualquer narrativa (literária ou não) que é 'contada'/narrada ou ilustrada somente por meio de texto visual, ou seja, há ausência do texto verbal. Se, por acaso, o texto verbal se fizer presente, ele é representado e lido como texto visual, não como letras e palavras. Aqui o texto verbal terá o papel de ilustração, tão somente. Trata-se, portanto, de um texto aberto, cujo final do livro não implica, necessariamente, o final da história, o qual possibilita maior autoria, liberdade criativa/leitora e participação ativa do leitor que pode pertencer a qualquer faixa etária, sem restrições.

¹ O ilustrador fazia a ilustração que era gravada em placas de madeira ou de cobre por outra pessoa (artesão), que tentava reproduzir o mais fielmente possível a ilustração original (ALARCÃO, 2008).

² Narrativa visual também é denominada álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto, texto visual (CRUZ, 2009; CUNHA, 2005; RODRIGUES, 2012).

Ao associarmos narrativas visuais e o duplo¹, sob a perspectiva da sombra, fundamentamo-nos nas palavras de Živković, uma vez que

O duplo, tanto na literatura como fora dela, é um assunto de grande repercussão e sedutor. Como uma personagem imaginada, uma alma, uma sombra, um fantasma ou um reflexo de espelho que existe em uma relação dependente com o original, o duplo persegue o sujeito como seu segundo eu e o faz sentir como ele e o outro ao mesmo tempo. (ŽIVKOVIĆ, 2000, p.122. Tradução nossa)²

Materiais e métodos

Para realizar a pesquisa sobre a figuração do duplo mediante a metáfora sombra na obra **Sombra (Shadow, 2010)**, de Suzy Lee, a priori, fizemos uma revisão da literatura, ou seja, pesquisamos artigos científicos, livros, dissertações e teses sobre narrativas visuais e sobre a metáfora sombra.

Os métodos abordados foram leitura, fichamentos, reflexões e diálogos sobre o duplo na literatura sob a perspectiva da metáfora sombra, presente na obra selecionada. A pesquisa seguiu os passos metodológicos descritos na sequência: buscou-se primeiramente o conceito de duplo e suas origens no campo literário, tema de nosso estudo. Posteriormente, investigamos narrativas visuais que contemplassem a temática. Enfim, selecionamos a mais adequada à nossa proposta. Dessa maneira, uma vez evidenciados pontos de contato da obra selecionada com a metáfora sombra, realizamos a análise sob esse viés, na tentativa de trazer à luz a presença do duplo na narrativa visual, estabelecendo a relação da obra com os aspectos do duplo (metáfora sombra), chegando-se à concretização da análise da obra.

Resultados e Discussão

Notamos que a obra tem um projeto gráfico e uma diagramação que favorecem as ilustrações da narrativa. Em formato horizontal, na parte superior, sempre está a imagem real e na inferior a refletiva em forma de sombra, totalmente em preto. As ilustrações são sempre em páginas duplas.

O resultado a que chegamos nesta pesquisa foi de que *Sombra* (2010 – Suzy Lee) contempla o insólito na intenção de contrapor dois mundos: o real e o imaginário (mundo das sombras), sendo que a mensagem visa a fomentar o lado criativo e inventivo do leitor, quer infantil, quer adulto. Um verdadeiro convite a nos enveredarmos nesse universo mágico e prazeroso da imaginação e fantasia, que é exatamente o que fomenta as narrativas visuais em geral.

¹ O termo *Doppelgänger*, cunhado por Richter (1796), significa o *outro*, *aquele que caminha ao lado*.

² No original: “The double, both in literature and out of it, is an enormous and seductive subject. As an imagined figure, a soul, a shadow, a ghost or a mirror reflection that exists in a dependent relation to the original, the double pursues the subject as his second self and makes him feel as himself and the other at the same time.” (ŽIVKOVIĆ, 2000, p.122)



Conclusões

Ao associarmos narrativas visuais e a metáfora sombra, tentamos despertar a curiosidade no leitor para se enveredar por temas tão fascinantes e atrativos. Em **Sombra** (2010), constatamos que os mundos se entrelaçam, criando uma convivência salutar e harmoniosa entre realidade e imaginação. Mensagem subliminar para equilibrarmos razão e emoção, trabalho e lazer, prazer e obrigações. Nesta obra, cada mundo é representado em página dupla, sendo possível ver a mutação e simbiose entre os dois mundos. A coexistência é possível e, por isso, incentivada.

Esperamos ter despertado gosto e o prazer pela leitura de narrativas visuais, que são obras inconclusas, abertas, metafóricas, cujo percurso é sempre incerto, fluido, errante, mas jamais imune de significação. Que tenhamos proporcionado espaços de reflexões e diálogo sobre o tema.

Referências

ALARCÃO, Renato. As diferentes técnicas de ilustração. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 61-73.

LEE, Suzy. **Sombra**. São Paulo: Cosac Naify, 2011

RANK, Otto. 1939. **O duplo**. Trad. Mary B. Lee. 2. ed. Rio de Janeiro: Coeditora Brasília.

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. **A narrativa visual na literatura infantil brasileira**: histórico e leituras analíticas. Joinville, SC: Univille, 2012.

_____. A ilustração e a narrativa visual nos livros para a infância. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. **Contações de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015. p. 238-253.

ŽIVKOVIĆ, Milica. **The double as the 'unseen' of culture**: toward a definition of doppelganger. Nov./2000. p.121-128. Disponível em: <http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal2000/lal2000-05.pdf> Acesso: 07 março 201.

LITERATURA E FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR: UMA ANÁLISE DA OBRA *UMA IDEIA TODA AZUL*, DE MARINA COLASANTI

MARINA GUEDES FERREIRA
mahhguesdes@gmail.com

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Orientadora, UNESP-Assis)

Palavras-chave: Marina Colasanti. Estética da Recepção. Conto de fadas.

Resumo:

Marina Colasanti é uma reconhecida escritora de livros direcionados ao público infantil e juvenil, além de jornalista e tradutora. Em sua obra **Uma ideia toda azul** (1975), Colasanti (1937-) aborda temas universais pertinentes à realidade humana, inovando os contos de fadas tradicionais, reinventando personagens fantásticos e simbólicos que fazem parte do imaginário coletivo, constituindo uma obra contemporânea. Através de um aprofundamento psicológico, permite que o imaginário do leitor implícito seja cultivado pela fantasia, possibilitando que o empírico, que nele se projeta, se identifique com a história, elabore conflitos e amplie seus horizontes de expectativas. Portanto, o presente trabalho busca, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção (ISER, 1999 e 1996; JAUSS, 1994), analisar a obra premiada **Uma ideia toda azul**, da escritora Marina Colasanti. Além disso, opta-se por aprofundar essa análise, a partir de um viés psicológico, pautado nos estudos de Jacqueline Held (1980). Para tanto, constrói-se a hipótese de que a obra de Colasanti (1975) pode ser um instrumento significativo para o jovem leitor preencher lacunas e ampliar seus horizontes de expectativa.

Introdução

Antonio Candido afirma, em seu texto “Direito à Literatura” (1995), que a Literatura humaniza em sentido profundo, derivando entre suas funções, a da satisfação de nossa necessidade de fantasia, como forma de contribuição à afirmação da nossa personalidade e de conhecimento do mundo e do próprio ser.

O imaginário, que é cultivado pelo fantástico, serve de fonte para as realizações das necessidades de fantasia do ser humano, como postulado por Jacqueline Held em sua obra **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica, uma vez que, o fantástico representa “o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável” (1980, p. 24), ou seja, a fantasia se realiza na medida em que o ser humano a constrói em seu imaginário.

O fantástico na literatura é pensado a partir da ideia de que “a leitura do real passa pelo imaginário” (HELD, 1980, p. 10), levantando questionamentos sobre os limites e enlaces entre real e imaginário, sendo potencialmente transformador e subjetivo.

A obra **Uma ideia toda azul**, de Marina Colasanti (1975), composta por dez histórias com narrador cuja focalização se apresenta em terceira pessoa, é marcada por grande aprofundamento de significados universais referentes à realidade humana através do fantástico, fazendo o leitor ir ao encontro de um inconsciente atemporal, permitindo com que ele entre em contato com a riqueza simbólica de seu imaginário e contemple suas necessidades de fantasia e posicionamentos frente ao mundo em que vive.

Colasanti resgata, através de seus contos, personagens fantásticos e simbólicos pertencentes aos contos de fadas tradicionais e ao imaginário coletivo, bem como:



princesas, reis, fadas, unicórnios, cisnes, gnomos, e também lugares, como florestas, reinos e castelos.

Ousadamente, por meio da resignificação destas personagens e do encantamento dos contos de fadas, traz à tona questões relativas à realidade humana subjetiva e social que perpassam o tempo, como: as vivências da mulher e as possibilidades de um protagonismo feminino; medos, ações e concepções sobre o mundo; desejos, paixões e suas (im)possibilidades; verdades, mentiras, alegrias e tristezas.

Materiais e métodos

Objetiva-se analisar, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (ISER, 1999 e 1996; JAUSS, 1994), e dos estudos de Jacqueline Held (1980), em **O imaginário no poder**: a criança e a literatura fantástica, a obra **Uma ideia toda azul**, de Marina Colasanti, verificando se a mesma rompe com os horizontes de expectativas do leitor implícito, permitindo a elaboração de conflitos íntimos e de questionamentos.

Resultados e Discussão

Como resultado da análise da obra **Uma ideia toda azul**, pôde-se observar que seus contos narrativos permitem que o leitor, através de uma experiência entre o real e o imaginário, amplie seus horizontes de expectativas, entrando em contato com valores e sentimentos que existem em nossa subjetividade e refletindo sobre como se manifestam em nossas vidas. Portanto, percebe-se que as questões trabalhadas nos contos são inerentes à realidade humana, possibilitando que o leitor se identifique com seus temas e, durante a leitura, (re)elabore conflitos íntimos.

Conclusões

Pode-se concluir que a obra de Marina Colasanti (1975) pode ser um instrumento significativo para que o jovem leitor rompa com os seus conceitos prévios sobre histórias de encantamento, concebidas como primordialmente infantis, e amplie seus horizontes de expectativas, bem como (re)elabore seus conflitos íntimos. Pela análise dos contos que compõem a obra de Colasanti, pôde-se notar que possibilitam, pela experiência da fantasia, aprofundamento simbólico de questões relacionadas à natureza humana. Pela leitura, há a possibilidade do leitor de vivenciar e construir situações no plano do imaginário, levantando questionamentos, elaborando reflexões e planejando possibilidades para superação de problemas.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.



HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo, Editora Summus, 1980.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. Rio de Janeiro, Nórdica, 1979.

LITERATURA JUVENIL BRASILEIRA: O ROMANCE DE DESENVOLVIMENTO E DE FORMAÇÃO

IEDA MARIA SORGI PINHAZ ELIAS (SEED/UEM)
iedapinhaz@gmail.com

Palavras-chave: Romance de desenvolvimento. Literatura juvenil. PNBE.

Resumo:

O objetivo desse trabalho é, a partir do estudo das obras destinadas ao público jovem, considerando a seleção feita pelo PNBE-EM desde o início do programa, entender em que medida a literatura destinada aos adolescentes ratificam a tradição *Bildungsroman* (romance de formação) e *Entwicklungsroman* (romance de desenvolvimento), e assim compreender de que forma impactam na formação do subsistema literário juvenil brasileiro. A realização desse trabalho justifica-se pela necessidade de investigação das obras juvenis contemporâneas, contribuindo, portanto, na ampliação do panorama acerca da formação do subsistema literário juvenil brasileiro. Para tanto, pretendemos, a partir da análise dos títulos selecionados pelo PNBE, evidenciar a presença do romance de desenvolvimento em contraste com as características do romance de formação na produção contemporânea e sua vinculação com o mercado editorial.

Introdução

Considerando que os adolescentes de hoje são os agentes transformadores do amanhã e ainda, que o sujeito é fruto de suas vivências, seus julgamentos estéticos resultam de toda herança cultural e social como indivíduo, nos indagamos sobre o que os jovens leem, considerando o texto literário. O que está nas mãos dos jovens, é aquilo que a crítica considera como discurso estético ou discurso utilitário? Segundo Perrotti (1986), é inevitável a presença do caráter instrumental no discurso literário, no entanto, quando julgamos o discurso utilitário, percebemos que isso é a sua essência, enquanto que no discurso estético isso ocorre de forma acidental. Dessa forma, obras que tendem para o estético, abrem espaço para a intervenção do leitor, pois, mesmo que o ideal do escritor esteja presente, é opção do sujeito entrar ou não no jogo. Segundo palavra do estudioso, “tudo isso da forma que só a arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades prontas, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição.” (PERROTI, 1986, p.153).

Segundo Bourdieu (2007), em todas as artes haverá a binariedade entre o erudito e a indústria cultural. No entanto, esta não sobrepõe àquela, tendo em vista que os dois campos coexistem, e devem ser estudados. Segundo o autor, a arte binária

Resulta da conjunção de vários processos: a) de um lado constitui o produto de um sistema de produção dominado pela procura da rentabilidade dos investimentos e, em consequência, da extensão máxima do público, (...) ou seja, para a produção de bens que, mesmo quando se dirigem a uma fração particular do público, (...) devem representar uma espécie de maior denominador social possível; b) de outro, constitui o resultado de transações e compromissos entre as diferentes categorias de agentes envolvidos em um campo de produção técnica e socialmente diferenciada. Tais transações não envolvem apenas os detentores dos meios de produção e os produtores culturais – (...) -, mas também as diferentes categorias dos próprios produtores, levados a lançar mão do poder que lhes confere sua competência específica em estratégias visando assegurar interesses materiais e simbólicos muito divergentes e, ao mesmo tempo, reativar pela evocação do “espectador médio” a tendência para a autocensura engendrada pelas vastas organizações industriais e burocráticas. (BOURDIEU, 2007, p. 137-138)

Assim, podemos considerar que há uma inter-relação entre eles, sendo que o campo erudito precisa do campo da indústria cultural para firmar seu valor, enquanto o campo da indústria cultural se ampara no campo erudito para “imitar” tendências. Cabe ressaltar que o que diferencia produção erudita e o campo da indústria cultural é a quem se destina cada um dos bens culturais. Enquanto aquele está relacionado ao público de produtores de bens culturais, este se destina à população em geral. Entendemos que, de acordo com seus níveis de capital cultural (BOURDIEU, 2007) adquiridos por meio da família e da escola, responsáveis por definir atitudes em relação à cultura, o texto literário contribui para a formação do sujeito, ainda mais considerando a fase de sua formação, período da vida entre a infância e a idade adulta, de suma importância para a construção do ser humano.

Em relação ao Bildungsroman, cabe ressaltar que o termo foi criado pelo alemão, professor de Filosofia Clássica, Karl Morgenstern (1795-1796,) origina-se de Bildung = formação e Roman = romance, entendido como um romance que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade”, conduzindo assim o desenvolvimento do próprio leitor (MORGENSTERN apud MAAS, 2000, p. 19). Portanto, podemos entender no Bildungsroman um caráter formativo, como meio para a construção da moral, do caráter. De acordo com Maas (2000, p.17), o Bildungsroman representa “um mecanismo de legitimação de uma burguesia incipiente que quis ver refletidos seus ideais em um veículo literário (o romance) que apenas começara a se firmar”. Ainda para Maas, a “literatura de formação” é reflexo da intenção de uma classe social que almeja que a ficção realista retrate seus ideais. Quanto ao Entwicklungsroman (romance de desenvolvimento), categoria desenvolvida a partir do Bildungsroman, pode se afirmar que “toda a vida do herói pode ser objeto de representação, contrariando ao que sucede



no Bildungsroman, que se concentra numa fase da vida do indivíduo, na maior parte dos casos na juventude” (CRUZ, 2017). Cabe ressaltar que a separação entre esses dois tipos de romance, geralmente é feita por uma linha muito tênue, considerando que se baseiam em critérios de conteúdo, relacionados a evolução psicológica e intelectual. Pensando a narrativa juvenil brasileira contemporânea e sua relação com o mercado, indústria cultural, cultura de massa, e ainda, a produção expressiva em termos quantitativos, muitas vezes negligenciado pela pesquisa, mas que corresponde de modo mais concreto às referências e aos tipos de leitura realizadas pelos alunos em sala de aula, há de se discutir as relações existentes entre esses segmentos

Materiais e métodos

O trabalho se pauta pelo estudo qualitativo/quantitativo buscando, por meio dos conceitos do romance de desenvolvimento *Entwicklungsroman*, e de formação *Bildungsroman*, analisar as obras do PNBE-EM que legitimam esse tipo de romance, e a relação dessas obras com o mercado editorial.

Resultados e Discussão

Tendo em vista que a proposta de trabalho ainda está em fase de desenvolvimento, pois compõe os estudos relacionados à pesquisa de doutorado desenvolvida pela UEM (Universidade Estadual de Maringá), ainda não temos resultados afetivos para apresentação.

Conclusões

A proposta de pesquisa por ora apresentada, se debruça em investigar a representação do romance de desenvolvimento e de formação e seus desdobramentos nas obras do PNBE-EM, refletindo também as questões vinculadas ao mercado.

Para compor o *corpus* para análise, tendo em vista a enorme produção literária juvenil na atualidade, contamos com a seleção feita pelo PNBE para o Ensino Médio, desde o início do programa. Dessa forma, acreditamos que nosso trabalho pode contribuir significativamente para melhor compreendermos o subsistema literário juvenil brasileiro. Ressaltamos a necessidade de investigar a abrangência do programa no processo de ensino-aprendizagem, do impacto desses acervos na formação do aluno, considerando que dar acesso às obras não garante sua leitura, não garante a democratização da literatura, não garante a formação de leitores perenes e autônomos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 99-181.



CRUZ, Maria Amélia. **A Identidade Adolescente no Romance Juvenil contemporâneo**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.

MASS, Wilma Patrícia M. D. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

LITERATURA MARGINAL PERIFÉRICA E A CRÍTICA LITERÁRIA NA INTERNET: BREVE ANÁLISE.

LUCAS BREDA MAGALHÃES
lucasbredam@gmail.com

ANA PAULA NOBILE FRANCO BRANDILEONE (Orientadora, UENP-CCP/GP CRELIT)
apnobile@uenp.edu.br

Palavras-chave: Literatura Marginal. Recepção Crítica. Internet.

Resumo:

A diversidade é uma das características mais marcantes da produção literária contemporânea, que se expressa nos temas, estilos, suportes, dentre outros aspectos (RESENDE 2008). Inserida nesse contexto encontra-se o movimento literário periférico, cujos escritores protagonizam projeto literário com desdobramentos políticos, sociais e culturais e que visa denunciar a realidade das periferias urbanas (PATROCÍNIO, 2013). Quanto à presença de novos suportes, pode-se afirmar que após a popularização da internet, a forma de compartilhar e consumir conteúdos atingiu um novo estágio, tornando a rede um relevante meio para circulação, divulgação e debate sobre textos literários. A partir do exposto e, tomando como objeto de estudo as discussões trazidas por Beatriz Resende (2008), Érica Peçanha do Nascimento (2009), Paulo Patrocínio (2013), entre outros teóricos, o presente trabalho tem como objetivo analisar um artigo publicado no *blog* pessoal de Heloísa Buarque de Hollanda, que aborda questões relacionadas à produção literária marginal. É importante frisar que este trabalho é resultado parcial de subprojeto de Iniciação Científica, “Vozes marginais na literatura: entrando em cena”, que visa ao mapeamento da fortuna crítica no “calor da hora” dos três atos da Revista **Caros Amigos** – “A Cultura da Periferia”, em *blogs* e demais práticas ligadas à internet, integrando, portanto, a um projeto de pesquisa mais amplo, coordenado pela Prof. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone, intitulado “A representação de territórios marginais na ficção brasileira contemporânea: recepção crítica e práticas de letramento”, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio.



Introdução

Adjetivadas como “seminais” por Holanda (2014), as edições especiais da Revista *Caros Amigos* – “A Cultura da Periferia Ato I, Ato II e Ato III”, publicadas entre 2001 e 2004, foram decisivas para a consolidação e fortalecimento do movimento literário periférico, pois oportunizaram a reunião de diversas vozes oriundas da periferia em um projeto literário comum (NASCIMENTO, 2009). Além disso, observa-se que os volumes abriram espaço para a estreia de uma grande parcela dos escritores na cena literária nacional.

Materiais e métodos

Para o mapeamento da recepção crítica dos volumes publicados pela *Caros Amigos*, fez-se pesquisa de campo, realizando varredura na internet a partir de palavras-chave relacionadas às edições. Para o estudo do material encontrado, o estudo se deu à nível bibliográfico, considerando referencial teórico ligado à Literatura Marginal e à Literatura Brasileira Contemporânea: Paulo Patrocínio (2013), Heloísa Buarque de Holanda (2014), Beatriz Resende (2008), Érica Peçanha do Nascimento (2009), dentre outros estudiosos.

Resultados e Discussão

Dotadas de um viés hiperrealista, a Literatura Marginal dos escritores da periferia inscreve o marginalizado como enunciador de sua própria realidade, cujas narrativas são marcadas pelo tom documental, confessionário e, por isso, não raro biográfico. Além disso, o canal literário apresenta-se como instrumento para a consolidação e valorização da identidade cultural periférica, bem como para denunciar as mazelas das periferias urbanas brasileiras; são exemplo do movimento literário periférico os livros **Cidade de Deus**, de Paulo Lins (1997), e **Capão Pecado**, de Ferréz (2000). É nesse contexto que os três atos da Revista *Caros Amigos* – “A Cultura da Periferia”, editados entre 2001 e 2004 e organizadas por Ferréz, destacam-se, à medida que significaram um passo decisivo rumo à organização de um movimento de caráter inédito, pois até então as manifestações dos autores se davam de forma isolada (NASCIMENTO, 2009). Inserida na era da comunicação informatizada, a literatura contemporânea, segundo Resende (2008), não se limita apenas ao papel. Por isso, a internet atua hoje como suporte não apenas para a produção literária, mas também para a sua circulação e o exercício crítico. No que se refere aos processos de recepção crítica das edições especiais na internet, especificamente o mapeamento em *blogs*, não foram encontrados postagens que tratassem especificamente delas, porém, no *blog*¹ pessoal da pesquisadora Heloísa Buarque de Holanda, um artigo promove uma discussão sobre o

¹ Disponível em: < <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

movimento literário marginal, fazendo menção às duas primeiras edições, de maneira que é possível resgatar um posicionamento crítico da teórica.

Hollanda discute sobre o caráter de autorrepresentatividade da Literatura Marginal ao afirmar, já no primeiro parágrafo do texto que, a partir do surgimento deste movimento, “[...] a própria noção de cultura, e por tabela a de literatura, é forçada a repensar seus parâmetros e até mesmo, – o que mais interessante –, sua função social”. Se por um lado a citação propicia o entendimento de que os sujeitos periféricos possuem uma cultura, que é a das periferias urbanas dos grandes centros, por outro, evidencia que quando a Literatura Marginal for matéria de análise é imperioso rever o estatuto do próprio objeto literário. Isso porque a Literatura, sob essa ordem de reflexão, deve ser compreendida como mais uma dentre tantas outras práticas textuais, a ser avaliada segundo contextos culturais específicos, perdendo, portanto, a sua dimensão estética, em prol de uma orientação política e ética. Aspecto que encontra eco nas palavras de Patrocínio: “Na estruturação desse novo grupo, o estético foi colocado em segundo plano, não negligenciado, mas é suprimido pela importância conferida à ética” (2013, p.39). Além disso, a autora afirma que a Literatura Marginal fundou um novo cânone que, entretanto, estaria “[...] em processo de gestação”. Ainda destaca o olhar “de dentro” dos escritos marginais: “[...] pela primeira vez [...] temos uma detalhada anatomia do cotidiano da miséria e do crime no Brasil, agora com as cores da experiência vivida”. Desse modo, para autora, “[...] já não se trata mais da favela idealizada”.

Considerando a visibilidade granjeada por Ferréz com os livros **Capão Pecado** (2000) e **Manual prático do ódio** (2003), bem como a militância do autor seja na atividade literária ou em projetos socioculturais, como o movimento *1daSul*¹, qualificado como “usina cultural” pela autora, em seu artigo destaca-se também a importância das edições da Revista **Caros Amigos**, das quais Ferréz é o organizador: “[...] reúnem e divulgam escritores da periferia, abrindo espaço para nos talentos locais”. Nesse sentido, as edições são compreendidas como fundamentais para a estruturação de um movimento até então inédito, no qual os escritores periféricos tiveram suas produções literárias, antes esparsas, reunidas em três volumes.

Por fim, Hollanda finaliza seu artigo revisitando questões importantes como a valorização das novas vozes e o novo processo de mediação: “[...] estamos aprendendo que em vez de interpretar demandas e traduzir diretamente culturas devemos exercer o papel de negociadores que possam relativizar nossos espaços de fala”. Também trata do impacto causado pela Literatura Marginal no cenário cultural brasileiro, já que faz repensar “[...] o que seria uma cultura ‘alta’ e uma cultura ‘baixa’ seja ela uma cultura de massa ou popular”. Por último, a pesquisadora encerra seu texto confessando o seu sentimento em relação ao surgimento dessas vozes: “[...] e, finalmente, gostaria de

¹ Movimento 1daSul (Somos Todos Um pela Dignidade da Zona Sul) criado por Ferréz no ano de 1999 com apoio de moradores de Capão Redondo que atualmente mantém uma grife de roupas e acessórios relacionados com a cultura hip-hop (NASCIMENTO, 2009).



passar para vocês o entusiasmo que estou vivendo com esse momento meio assustador, mas certamente atraente”.

Conclusões

A partir do exposto é possível dizer que a internet apresenta-se, atualmente, como um suporte para a atuação do exercício da crítica literária; espaço destinado a debates a respeito da produção ficcional brasileira, como é o caso dos volumes especiais da Revista **Caros Amigos** – “A Cultura da Periferia”. Sendo assim, a crítica literária encontra na rede um terreno fértil, que permite a circulação, divulgação e organização de comunidades literárias em torno de interesses comuns.

Referências

CAROS AMIGOS (Suplemento Literário). **Literatura marginal**: a cultura da periferia – Ato I. (Coord. e apresentação Ferréz). São Paulo, ago. 2001.

CAROS AMIGOS (Suplemento Literário). **Literatura marginal**: a cultura da periferia – Ato II. (Coord. e apresentação Ferréz). São Paulo, jun. 2002.

CAROS AMIGOS (Suplemento Literário). **Literatura marginal**: a cultura da periferia – Ato III. (Coord. e apresentação Ferréz). São Paulo, abr. 2004.

HOLLANDA, H. B. de. **Literatura Marginal**. Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/literatura-marginal/>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

NASCIMENTO, É. P. do. **Vozes marginais na literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

PATROCÍNIO, P. R. T. do. **Escritos à margem**: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2013.

RESENDE, B. **Contemporâneos**: Expressões da Literatura Brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

LITERATURA MARGINAL: A RECEPÇÃO CRÍTICA DAS EDIÇÕES *CAROS AMIGOS* NO *JORNAL DO BRASIL*

MARIA LUIZA NAVARRO MARTINS (G-UENP/PIBIC-FA)
malu.navarro.martins@gmail.com

ANA PAULA FRANCO NOBILE BRANDILEONE (Orientadora, UENP/GP-CRELIT)
apnobile@uenp.edu.br



Palavras-chave: Recepção crítica. Literatura marginal. Cultura da periferia.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais de subprojeto de Iniciação Científica, integrado a um projeto mais amplo, coordenado pela Prof. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone e intitulado “A representação de territórios marginais na ficção brasileira contemporânea: recepção crítica e práticas de letramento”, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio. O subprojeto tem como objetivo resgatar, em periódicos nacionais, a recepção crítica do “calor da hora” dos três atos das edições **Caros Amigos** – “Literatura marginal: a cultura da periferia”, série literária de relevância para a estruturação, consolidação e divulgação do movimento literário dos autores da periferia (PATROCÍNIO, 2013), uma das vertentes literárias de grande expressão na literatura brasileira contemporânea. A reflexão desenvolvida neste estudo é resultado da análise dos recortes jornalísticos encontrados no mapeamento do carioca *Jornal do Brasil*, os quais defendem uma postura de revisão dos postulados críticos imanentistas para análise das manifestações literárias marginais.

Introdução

A partir dos anos 2000 deste século ganha força, no panorama literário brasileiro, o movimento literário marginal, cujos sujeitos à margem “[...] romperam a silenciosa posição de objeto para entrarem na cena literária utilizando a literatura enquanto veículo de um discurso político formado no desejo de autoafirmação” (PATROCÍNIO, 2013, p.12), bem como de denúncia da precariedade e da violência do território em que vivem. Passo decisivo na organização da produção literária marginal foi a publicação das edições da Revista **Caros Amigos**: “Literatura marginal - A cultura da periferia Ato I, II e III”, organizadas por Ferréz, entre anos de 2001 a 2004, em parceria com a editora Casa Amarela, e composta por textos advindos das periferias urbanas, principalmente da capital paulista (NASCIMENTO, 2009). Essas edições foram de extrema importância na difusão e sedimentação do movimento literário marginal no cenário literário brasileiro contemporâneo, pois, dentre outras razões, delinearum um espaço de enunciação específica (PATROCÍNIO, 2013). Não por outro motivo, o subprojeto de pesquisa objetiva recuperar a fortuna crítica das edições da **Caros Amigos**, mapeando sua recepção no “calor da hora” em artigos publicados nos principais periódicos nacionais.

Materiais e métodos

O *corpus* em análise foi obtido por meio do mapeamento realizado nos cadernos “Ideias e Livros” e “Caderno B”, do **Jornal do Brasil**, considerando o acervo da Hemeroteca Digital da Fundação da Biblioteca Nacional. Posteriormente, a análise se dá em nível bibliográfico, a partir de estudos sobre literatura marginal e contemporânea, como de



Paulo Patrocínio (2013), Heloísa Buarque de Hollanda (2014), Beatriz Resende (2008), Érica Peçanha do Nascimento (2009), dentre outros estudiosos.

Resultados e Discussão

O *corpus* de pesquisa encontrado no mapeamento do **Jornal do Brasil** corresponde a uma entrevista com o organizador das edições em questão, Ferréz, intitulada “Meu lugar é aqui, minha guerra é esta”, publicada em 4 de outubro de 2003, no Caderno “Ideias e Livros”; uma reportagem sobre Ferréz, de 21 de abril de 2004 “Morando dentro do tema”; e um artigo de Maurício Torres, de 24 de novembro de 2004, “A literatura da periferia ainda ameaça”, ambos publicados no encarte cultural “Caderno B”.

Na entrevista com Ferréz e na reportagem acima referidas, as edições da **Caros Amigos** são mencionadas como produto da militância de seu organizador. Na entrevista, no único questionamento apresentado por Catharina Epprecht a respeito dos volumes, o escritor responde que a inspiração adveio do desejo de intervir na realidade periférica pela via literária: “Eu queria ver mais pessoas passando pelo o que eu estava passando, ter a satisfação de ser lido, criticado, abrir espaço para minha realidade, por isso a ideia do Literatura Marginal” (FERRÉZ, 2003, p.3). Seguindo este mesmo viés, “Morando dentro do tema”, de Cecília Gianetti, explora a figura de Ferréz e sua proposta de literatura engajada, destacando sua atuação na realidade do Capão Redondo, onde vive, um dos mais violentos bairros paulistanos. A este respeito, Gianetti (2004) comenta sobre a sua contribuição na organização de uma biblioteca e o auxílio dado aos moradores na busca por emprego. Considerando o caráter interventivo do fazer literário da periferia, é que a jornalista cita a revista **Caros Amigos** – “Literatura marginal”, como componente desse “[...] plano de ação. Uma parte dos exemplares é destinada a penitenciárias e à Febem. A venda dos demais serve para patrocinar a próxima edição e pagar os autores publicados” (2004a, p.1). Ou seja, os volumes serviriam não apenas como estratégia para levar a literatura aos “manos” encarcerados, mas também para garantir o financiamento da editoração e de seus colaboradores. Nesse sentido, a literatura assume funções que extrapolam o campo intelectual e literário para atuar na realidade concreta.

A menção às edições em ambas as publicações é prova da disseminação da série literária no meio intelectual, contribuindo tanto para o reconhecimento de Ferréz, como escritor e articulador da literatura marginal, quanto da consolidação do movimento literário marginal. Por outro lado, levantam debate sobre a orientação política e ética dessa produção literária em detrimento do aspecto estético, pois a sua dicção está centrada em uma perspectiva engajada e contestatória, uma vez que a literatura é, em última instância, instrumento de construção identitária, de denúncia e transformação social; sem falar na fusão, não raro, entre ficção e realidade, daí o seu forte caráter testemunhal. Porém, como bem observa Patrocínio, “[...] o crítico literário, ainda que desejoso em valorizar o ineditismo desta postura, paradoxalmente, abandona o exame do discurso” (2013, p. 51), acentuando “aquilo que se diz” sobre a periferia e não “como” se diz.



No artigo “A literatura da periferia ainda ameaça”, Maurício Torres procura aproximar a proposta engajada da literatura marginal com a forma linguística dos textos periféricos. Distanciando a produção literária das edições da **Caros Amigos** das manifestações populares pasteurizadas pela indústria cultural, ela propõe, segundo o articulista, a autoafirmação, singularização e conscientização cultural da margem, refletida no plano da expressão por meio da diferenciação pela linguagem. Nesse sentido, os desvios gramaticais, os palavrões, os neologismos e as gírias (NASCIMENTO, 2009), presentes nos textos, tornam-se “[...] verdadeiro[s] delineador[es] dessa expressão literária” (2004b, p.3). Por conta dessa forma linguística adotada, que salienta o desvio da “norma” literária canônica, a crítica especializada classificaria tais produções “como inferiores manifestações artísticas” (2004b, p.3). Sob esta perspectiva, Torres repreende a crítica tradicional e seus critérios por serem incapazes de vislumbrar a eficiência dessa linguagem periférica como recurso formal, ao resgatar “a fala da consciência que cada um [autor] toma de si, de sua singularidade e de sua universalidade e eficiência construtiva de que lançam mão, num vigor ímpar de uma autêntica e revolucionária transgressão” (2004b, p.3). Dessa forma, o entendimento da “estilística da periferia” como fator estrutural de autenticidade dos textos periféricos, sugere novos mecanismos de análise, uma vez que conforma uma “[...] leitura dos eixos literários da Literatura Marginal ancorada na compreensão da dimensão política e social de sua intervenção enquanto manifestação artística e literária” (PATROCÍNIO, 2013, p. 49).

Conclusões

Do exposto acima, pode-se perceber que a crítica literária contemporânea se depara com vários desafios para avaliar a produção de vozes outrora excluídas do sistema literário, dentre elas a voz periférica. Conforme o conceito de literatura adotado para avaliar a literatura marginal, discussões como a dimensão utilitária dessa literatura ou, ainda, o surgimento de novos critérios de autenticidade literária, por exemplo, são colocados em debate. Por hora, sugerir respostas definitivas para estes e outros questionamentos é uma tarefa complexa e arriscada, por se tratar de uma literatura ainda em construção e, portanto, não imune ao devir temporal.

Referências

- FERRÉZ. Meu lugar é aqui, minha guerra é esta. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n.179, 4 out. 2003, Ideias e Livros, p.3. Entrevista concedida a Catharina Epprecht.
- GIANETTI, C. Morando dentro do tema. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n.13, 21 abr. 2004a, Caderno B, p.1.
- NASCIMENTO. E. P. do. **Vozes marginais na literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.



PATROCÍNIO, P. R. T. do. **Escritos à margem**: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2013.

TORRES, M. A literatura da periferia ainda ameaça. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 230, 24 nov. 2004b. Caderno B, p.3.

MOACYR SCLiar E A NARRATIVA INFANTOJUVENIL

ANA PAULA BELOMO CASTANHO BROCHADO (UENP)
ana.belomo@uenp.edu.br

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Narrativa literária. Moacyr Scliar.

Resumo:

Fruto do projeto de pesquisa intitulado *A literatura infantojuvenil e o narrador na obra de Moacyr Scliar*, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Leituras literárias: teoria crítica, análise e ensino”, do Centro de Letras, Comunicação e Artes, do Campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, este trabalho pretende relatar brevemente as atividades desenvolvidas em decorrência do referido projeto. Trata de uma proposta de iniciação à leitura e análise da obra de Moacyr Scliar no que diz respeito à produção infantojuvenil, buscando evidenciar as características de sua produção nesse gênero literário. Como parâmetro analítico, destacam-se três livros, todos estabelecendo diálogo explícito com clássicos de Machado de Assis, a fim de que haja um fio condutor na seleção das obras: **O mistério da Casa Verde** (2000), **O ciumento de carteirinha** (2006) e **O menino e o bruxo** (2007). Assim, a partir da leitura comparada das obras, pretende-se identificar, para além da presença de textos machadianos, características próprias da produção infantojuvenil de Scliar.

Introdução

Escritor de origem judaica, morador de um bairro também judeu em Porto Alegre – RS, médico de formação e atuante em saúde pública, Moacyr Scliar (1937-2011) saltou de aprendiz de escritor na década de 1960 para um dos grandes nomes da literatura contemporânea brasileira entre a década seguinte e os primeiros anos de século XXI.

Em **O viajante transcultural**: leituras da obra de Moacyr Scliar (2004), livro organizado por Regina Zilberman e Zilá Bernard, o pesquisador gaúcho Luiz Antonio de Assis Brasil faz um relato, em narrativa, da vida do escritor, a partir do qual é possível perceber alguns traços de sua obra, desde as primeiras publicações em contos, como **Histórias de um médico em formação** (1962), e **O carnaval dos animais** (1968), até a densa publicação de romances entre os anos de 1972 e a primeira década do ano 2000. Nas



palavras de Assis Brasil, o desabrochar para a literariedade na obra de Scliar é nitidamente percebido com a publicação de **O carnaval dos animais**, quando “Temos um escritor que ninguém duvida que irá fazer carreira”. (ASSIS BRASIL, L. A. de. In: ZILBERMAN e BERND, 2004).

E, de fato, assim Scliar fez carreira. Na década seguinte o escritor daria início à publicação de seus romances, e concomitantemente, continuaria produzindo, em grande escala, e não com menor qualidade. São setenta e cinco obras, dentre contos, novelas, crônicas, ficção infantojuvenil e ensaios, além de artigos científicos na área de medicina, muitas dessas obras com traduções para o inglês, francês, espanhol, alemão, holandês, hebraico, italiano, russo, dentre outros idiomas. No caso das ficções infantojuvenis, seus livros somam vinte e nove. Não é de estranhar, portanto, que sua produção literária lhe tenha conferido, em vida, muitos prêmios.

Entretanto, apesar das inúmeras premiações, além do reconhecimento nacional e internacional da crítica literária, no Brasil sua obra ainda não recebeu um estudo ampliado em termos de pesquisa acadêmica. Scliar ainda é um autor pouco estudado, talvez por ser contemporâneo, talvez por sua obra ser vasta. Também se observa que a premiação recebida pelo autor está associada à sua produção literária dita adulta, o que motiva perguntas sobre sua produção nesse gênero, uma vez que a literatura infantojuvenil vem sendo entendida, na verdade, como uma leitura fundamental para a formação do leitor, no sentido de uma formação humanística e também como repertório de leitura. Essa indagação é, portanto, o ponto de partida da pesquisa.

Ressalta-se que por se tratar de iniciação à leitura e análise da produção literária infantojuvenil de Moacyr Scliar, sem a pretensão de mapeamento integral dessa produção, o presente projeto propõe um recorte de análise a partir das obras: **O mistério da Casa Verde** (2000), **O ciumento de carteirinha** (2006) e **O menino e o bruxo** (2007). Como fio condutor para a escolha dos textos, os três livros selecionados estabelecem diálogo explícito com clássicos de Machado de Assis. Assim, a partir da leitura comparada das obras de Scliar, o projeto pretende investigar, para além da presença de textos machadianos, já universalmente estudados, características próprias da produção infantojuvenil do autor gaúcho.

Materiais e métodos

Sendo uma proposta de pesquisa que busca identificar traços próprios nas publicações de um autor específico, fazer o levantamento de algumas características é fundamental para entender como se têm desenvolvido as narrativas infantojuvenis de Moacyr Scliar, tais como: quais elementos são comuns entre os livros, quais apresentam uma ruptura maior, quais as temáticas mais comuns, os tipos de personagens, dentre outras que vão desapontando durante a análise. A percepção desses elementos fundamenta a reflexão em construção sobre o papel da narrativa literária infantojuvenil de Moacyr Scliar, de modo que a metodologia adotada subjaz às indagações iniciais propostas pela pesquisa.



Assim, é no processo de leitura e análise dos livros selecionados para o corpus, no debruçar-se sobre as produções, nos possíveis comparativos entre os livros, que o método se constrói, permitindo a percepção dos elementos constituintes da obra infantojuvenil de Scliar.

A pesquisa tem caráter teórico, utilizando-se de referencial bibliográfico à luz dos métodos utilizados pela literatura comparada, lançando mão de leituras, fichamentos, resenhas, análise literária e produção científica. O corpus é formado das obras supracitadas, de outras referenciadas nos textos de Scliar, e de fundamentação teórica a partir da seleção de textos de análise e crítica literária, dentre os quais, renomadas publicações de Theodor Adorno, Tânia Franco Carvalhal, Nely Novaes Coelho, Leyla Perrone-Moisés e Regina Zilberman, bem como a aplicação de técnicas da análise de narrativas.

Resultados e Discussão

Não raro, a literatura é apresentada ao leitor a partir do gênero infantojuvenil. Entretanto, também é fato que a literatura infantojuvenil há muito deixou de ser classificada tão somente como vertente de iniciação, com traços majoritariamente pedagogizantes e de pouca profundidade literária. Nesse cenário, a obra infantojuvenil de Moacyr Scliar chama a atenção dos críticos por sua capacidade técnica e literária, bem como pelo valor estético dos textos.

Por essa razão, o presente projeto emerge de indagações decorrentes, sobretudo, da inexpressiva produção acadêmica sobre Moacyr Scliar no contexto nacional, cuja sondagem revela abordagens pontuais sobre o autor, em número reduzido, ora analisando de forma recorrente obras renomadas como **O exército de um homem só** e **A mulher que escreveu a bíblia**, ora propondo a análise de algum recorte em determinada obra ou em comparação entre obras.

Dessa forma, a partir da leitura das obras selecionadas, objetiva-se: a) analisar traços próprios da literatura infantojuvenil de Moacyr Scliar; b) contribuir com as pesquisas acadêmicas sobre a obra de Moacyr Scliar, no que diz respeito, especificamente a sua produção infantojuvenil; c) promover a iniciação à leitura e análise da obra de Moacyr Scliar.

Conclusões

Com a realização deste estudo sobre alguns aspectos da obra infantojuvenil de Moacyr Scliar, espera-se contribuir cientificamente para a construção da fortuna crítica do autor, bem como proporcionar a iniciação à leitura e análise de sua obra.

À iniciação à obra infantojuvenil de Moacyr Scliar é motivada tanto pela oportunidade de refletir sobre as características próprias da produção de um dos principais escritores da literatura contemporânea brasileira, quanto pelo fato de que Moacyr Scliar ainda seja, relativamente, pouco estudado pela academia, sobretudo na perspectiva da literatura infantojuvenil.



Vê-se, portanto, a importância e necessidade de um estudo pormenorizado sobre sua produção literária juvenil. Assim, a proposta de pesquisa é de relevância para a área da literatura infantojuvenil brasileira, que vem crescendo, mas ainda precisa de mais estudos sobre seus autores e obras.

Referências

ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: **Notas de Literatura I**. São Paulo: 34 Letras, 2003.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1992.

COELHO, N. N. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. 5. ed. rev. atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: **Flores da escrivantina: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ZILBERMAN, Regina; BERND, Zilá; MELLO, Ana Maria L. de. [et. al]. **O viajante transcultural: leituras da obra de Moacyr Scliar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

O MENINO QUE COMIA LAGARTOS, DE MERCÊ LOPES: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DE APOIO AO DOCENTE NO TRABALHO COM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CARLA FRANCINE DA SILVA REIS
carla.reis@ifpr.edu.br
IEDA MARIA SORGI PINHAZ ELIAS
ieda.pinhaz@gmail.com

Palavras-chave: Africanidade. PNBE. Literatura.

Resumo:

Esta comunicação está relacionada a um projeto de Doutorado que tem como objetivo empreender uma análise da produção de um corpus de obras literárias caracterizadas por temas ligados à africanidade, por meio da compreensão dos antecedentes da criação da lei 10.639/03, que resulta de um longo processo histórico de revisão do currículo escolar brasileiro, ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), do MEC, a estabelecimentos da rede pública de ensino. Nessa perspectiva, propõe-se nesta comunicação a análise do título **O Menino Que Comia Lagartos** (2011), de



autoria de Mercè López, escritora de literatura infantojuvenil. Em nossa apresentação serão discutidas sua materialidade; suas ilustrações; a representação que essa obra veicula em relação à cultura africana; os aspectos estruturais e linguísticos da obra, avaliando-a do ponto de vista estético de um modo geral. Para uma compreensão mais evidente de como essa obra literária corresponde ao disposto pela **Lei 10.639/2003**, teremos como norte três grandes categorias, elencadas por Eliane Debus em **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens** (2017), as quais são: “literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira”, “literatura afro-brasileira” e “literaturas africanas”.

Introdução

No tocante ao presente trabalho, importa esclarecer que a opção pelo livro **O menino que comia Lagartos** de autoria da escritora, professora e ilustradora Mercè López, autora espanhola, nascida em Barcelona, Espanha, em 1979, tem como objetivo empreender uma apreciação da produção dessa obra literária caracterizada por temas ligados à africanidade.

Nessa perspectiva, propõe-se a análise da representação que essa obra veicula em relação à cultura africana; os aspectos estruturais e linguísticos, avaliando-os do ponto de vista estético de um modo geral. Além disso, temos como desafio a proposição de material de apoio ao docente preocupado em mediar atividades educativas que se fundamentem em práticas pedagógicas para a educação com vistas às relações étnico-raciais,

Sob esse prisma, a temática mostra-se relevante, uma vez que as discussões a respeito da discriminação racial podem encontrar como entrave, em muitos momentos, uma espécie de silêncio pedagógico, quase sempre acompanhado por certas ideias preconceituosas existentes na própria comunidade escolar, quando essa se mostra passiva, ou desconhece estratégias para lidar com procedimentos discriminatórios que reforçam a exclusão.

Materiais e métodos

O trabalho se deu a partir da leitura minuciosa do texto, propondo uma leitura fundada a partir da lei 10.639/03.

Resultados e Discussão

O trabalho em questão está inserido entre o corpus a ser analisado no projeto de Doutorado, ao qual fizemos menção na introdução. O projeto ainda está em andamento, mas é possível perceber que a obra em questão é marcada pela temática da transformação por meio da memória, identificada entre outros motivos pela frequente utilização de imagens. Estes arquétipos colocam em questão a importância de viajarmos, ou melhor, de imergimos na cultura africana, pois é por meio do diálogo com



essa cultura que recuperaremos grande parte do que nos foi tirado, do que fora perdido, desprezado, omitido.

Conclusões

Com base nas considerações expostas em todo o nosso trabalho, fundamentadas na indispensável qualidade estética expressa nesta obra literária, propomo-nos a concluí-lo, a partir da imersão na cultura africana, pois é por meio do diálogo com essa cultura que recuperaremos grande parte do que nos foi tirado, do que se perdeu, tendo sido desprezado, omitido.

Desse modo, esperamos contribuir enquanto material de apoio ao docente disposto a propor atividades educativas que se fundamentem em práticas pedagógicas para a educação para as relações étnico-raciais.

Referências

LÓPEZ, Merce. **O menino que comia lagartos** /Mercé Lopes; ilustrações da autora; tradução Pádua Fernandes. __ São Paulo : Edições SM, 2011.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **D.O.U de 10 de janeiro de 2003.**

O SILÊNCIO DA IMAGINAÇÃO (sobre “The Wishing Box”, de Sylvia Plath)

GUILHERME MAGRI DA ROCHA (PG-UNESP/Assis)
magri.guilherme@hotmail.com

Palavras-chave: Literatura de Autoria Feminina. Literatura Norte-Americana. Sylvia Plath (1932-1963).

Resumo:

Esta contribuição tem como propósito apresentar uma possibilidade de leitura do conto “The Wishing Box”, da escritora estadunidense Sylvia Plath (1932-1963), compilado por Ted Hughes (1930-1998) no livro **Johnny Panic and the Bible of Dreams** (1977), com ênfase na forma como a personagem feminina é representada nesse conto, e em como as relações de poder são construídas nele. Para a consecução desse objetivo, utilizaremos como aporte teórico a Crítica Literária Feminista conforme Peter Barry (2007). Justifica-se esse trabalho visto que, em um âmbito mundial, de 1901 até hoje, apenas 13 mulheres foram laureadas com o Prêmio Nobel de Literatura. Além disso, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos envolvendo os contos de Plath, uma das mais importantes escritoras norte-americanas de todos os tempos.



Introdução

Sylvia Plath nasceu no dia 27 de outubro de 1932 em Boston, Massachusetts. Seu primeiro poema foi publicado na **Boston Herald**, em 1941, quando ela tinha apenas oito anos. Otto Plath, seu pai, era professor na Universidade de Boston quando conheceu sua mãe, que, na época, cursava mestrado nessa instituição. A escritora se graduou pela Smith College e, logo depois, com uma bolsa Fulbright, estudou em Cambridge. Durante esse período na Inglaterra, conheceu o também aspirante a poeta Ted Hughes (1930-1998), com quem se casou e, ao longo de um conturbado relacionamento de seis anos, teve dois filhos: Frieda e Nicholas. Em vida, publicou apenas um volume de poesia: **The Colossus**, em 1960; e um romance: **The Bell Jar**, em 1963, através do pseudônimo Victoria Lucas. Nesse mesmo ano, a escritora se suicidou. Apesar do complicado relacionamento, foi Hughes quem publicou boa parte de seus textos, sendo **The Collected Poems** vencedor do Pulitzer de 1982. Sua poesia é associada ao Movimento Confessional (Confessional Movement).

Conforme Gill (2008), embora a literatura de autoria feminina tenha sido bastante marginalizada na época, Plath cita diversas escritoras em seus diários: Sappho, Elizabeth Barrett Browning, Christina Rossetti, Amy Lowell, Edith Sitwell, Elizabeth Bishop, Marianne Moore, as irmãs Bronte e Virginia Woolf são alguns exemplos. Até o fim da década de 1930, foram publicadas obras importantes de Robert Graves, James Joyce, William Carlos Williams, W. B. Yeats e Virginia Woolf, escritores que dominaram o cânone do século XX e que foram bastante lidos por Plath, seja durante seus anos no Ensino Médio, seja no Ensino Superior. São figuras-chave do que se convencionou chamar de modernismo literário, e que influenciaram o trabalho da escritora, que produziu entre as duas grandes ondas do feminismo moderno.

O volume **Johnny Panic and the Bible of Dreams** contém a maioria dos contos de Sylvia Plath que foram publicados. O livro foi lançado em 1977 pela editora britânica Faber & Faber e, dois anos depois, chegou aos Estados Unidos da América, editado pela Harper & Row. As edições, contudo, são diferentes: os contos “A Day in June” e “The Green Rock” aparecem apenas na primeira dessas citadas. A edição britânica da coletânea é dividida em quatro partes: “The more successful short stories and prose pieces”; “Other Stories”; “Excerpts from notebooks”; e “Stories from the Lilly Library”. “The Wishing Box” faz parte do primeiro desses segmentos. Embora o livro nunca tenha sido publicado no Brasil, há uma edição portuguesa, com tradução de Ana Luisa Faria. Com o título de **Zé Susto e a Bíblia dos Sonhos**, o volume foi editado pela Assírio & Alvim em 1995.

O grande tema que funciona como catalisador da ação de “The Wishing Box” é o sonho: Agnes Higgins está irritada e tem inveja de seu marido, Harold, porque os sonhos dele eram “meticulous works of art” (p. 205). No início do casamento, a personagem se divertia ouvindo seu companheiro relatar seus vívidos sonhos: seus encontros com personalidades como William Carlos Williams e Robinson Jeffers, suas descrições coloridas de paisagens improváveis. Contudo, depois de algum tempo, a personagem passou a invejar os sonhos de Harold “like some dark, malignant cancer” (p. 204): ela se

sentia perpetuamente exilada desse fabuloso mundo de êxtase que o marido tomava como parte de sua existência. Agnes se sentia envergonhada porque, quando tinha sonhos, eles a oprimiam: eram compostos por figuras negras de faces irreconhecíveis; ela não conseguia mais ativar seus “poderes da imaginação”. Harold tenta guiá-la através de sua própria imaginação, mas isso só deixa sua mente “painfully conscious” (p. 209). A personagem então passa a ler diversos textos (mas não a literatura de Harold), bebe vinho para relaxar e alucina vendo televisão: nas imagens da tela tem satisfação ao conseguir alterar as feições do marido. Contudo, torna-se insone e a ela são receitadas pílulas. Com elas, Agnes se suicida.

Materiais e métodos

De acordo com Peter Barry (2007), em seu texto “Feminist Criticism”, fazem partes dos questionamentos da crítica feminista: repensar o cânone literário; reavaliar a experiência da mulher no texto selecionado; examinar a representação da mulher e a construção da identidade feminina; desafiar as representações da mulher como o “outro”; examinar as relações de poder na obra; reconhecer o papel da linguagem em fazer parecer natural aquilo que é socialmente construído; questionar a noção de morte do autor, discutindo se a experiência de vida (de uma escritora negra ou lésbica, por exemplo) é central. Portanto, tendo em vista nossos objetivos, essas são as categorias de análise selecionadas para se trabalhar com o conto “The Wishing Box”, de Sylvia Plath.

Resultados e Discussão

Em “The Wishing Box”, imaginação e realidade tensões dicotômicas: a primeira faz parte das características do masculino (Harold) e a segunda, do feminino (Agnes). Dessa forma, há uma subversão dos valores sociais do senso comum, em que a racionalidade é relacionada ao masculino. O lamento de Agnes está em não atingir o êxtase através do sonho, como faz Harold, para quem as experiências oníricas se aproximam da realidade: ele as vive como fatos. Já ela, não consegue atingir a expressão imaginária como fazia em sua infância: não reencontra o príncipe encantado com quem sonhava quando menina, e que o narrador diz que pode ter encontrado na morte.

Sylvia Plath tinha conhecimento da obra de Sigmund Freud, causalista para quem o sonho tem funções importantes para a mente inconsciente e está associado à realização simbólica de um desejo (Neu, 1991). Os sonhos de Harold evocam uma elite intelectual que ele conhecia através dos livros que lia. Quando não se relacionava com esse seleto grupo de artistas, manipuladores da linguagem, ele se tornava o próprio artista: mesmo o deserto imaginado por ele transborda cores, que deleitam sua poderosa imaginação; essa imaginação artística aproxima-o da sensibilidade poética que a mulher almeja, mas não tem: tornou-se parte do passado, quando sonhava com o príncipe e o Superman. Tais deram lugar a pesadelos em seus poucos contatos com o irreal.



A raposa vermelha é um animal recorrente nos sonhos de Harold. Antes pesadelo – “grievously burnt, its fur charred black, bleeding for several wounds” (p. 206) – ela se torna sonho: “healed, with flourished fur (p. 206), e presenteia o personagem com uma tinta específica, utilizada por canetas-tinteiro, num movimento que possibilita e/ou enfatiza a profusão imaginativa dele: o animal sugere transformação, sensibilidade. Harold também tem sonhos frequentes com lúcios: peixes grandes, carnívoros e com tendências canibais, que ele costumava pescar com o primo.

A pulsão da morte se opõe a Eros, e na morte Agnes sorri: não está mais irritada, nem envergonhada. A personagem parece ter finalmente encontrado o êxtase que o marido usufruía através da própria imaginação. Na overdose da medicação, ela pôde dançar valsa no escuro, com o príncipe de capa vermelha que povoava sua imaginação quando criança. Triunfando, enfim.

Conclusões

Em “The Wishing Box”, Sylvia Plath subverte as associações de gênero do senso comum. Dessa forma, o signo sentimental associado ao feminino pulsa em Harold, enquanto o signo racional masculino caracteriza Agnes. Contudo, nessa troca, o marido transborda os sonhos gerados pela sua fértil imaginação para a realidade, tornando-os quase fatuais, exigindo sua participação em seu cotidiano. Já Agnes se frustra, se irrita, se vê como uma fraude, pois a imaginação que caracterizava o ser-se criança-menina é calada nas vestes da mulher adulta, o que a obriga a encontrar na televisão um lugar para alucinações e no vinho um escape. Entretanto, esses facilitadores a punem e lhe causam a insônia que aflige seus últimos dias. A pulsão de Thanatos é mais forte e, na morte, a personagem sente o êxtase que tanto procurava.

Referências

BARRY, Peter. **Beginning Theory** – an introduction to literary and cultural theory. Manchester: Manchester University Press, 2009.

GILL, Jo. **The Cambridge Introduction to Sylvia Plath**. Cambridge University Press: New York, 2008.

NEU, Jerome. **The Cambridge Companion to Freud**. Cambridge University Press: Cambridge, 1991.

PLATH, Sylvia. **Jhonny Panic and the Bible of Dreams**. Buccaneer Books: New York, 1979.



PERSONAGENS PSICOLOGIZANTES NA LITERATURA JUVENIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

CÍNTIA ROBERTO MARSON (PPG/UEM)

cintia.marson@hotmail.com

ALICE ÁUREA PENTEADO MARTHA (Orientadora-UEM/CNPq)

apmartha@uol.com.br

Palavras-chave: Literatura Juvenil Brasileira. Personagens. Crítica.

Resumo:

Tendo em vista a necessidade de investigar como a literatura juvenil brasileira contemporânea se constitui e constrói a sua identidade específica, esta pesquisa tem como objetivo geral realizar um estudo temático sobre as personagens na literatura destinada aos jovens, buscando verificar a apropriação, pelo mercado editorial, de modelos de personagens consideradas pela crítica como emancipatórios e que, uma vez reproduzidos por obras de menor envergadura, tendem a se tornar pastiches das obras literariamente valorizadas. Confirma-se a predominância da linha de introspecção psicológica na literatura juvenil brasileira contemporânea (MARTHA, 2008; CECCANTINI, 2010; LUFT, 2010), e a partir disso, busca-se problematizar se tais textos não estariam se repetindo exaustivamente.

Introdução

Em “Leitura Crítica da Literatura Infantil”¹ (2001), Mortatti problematiza o movimento histórico de constituição da literatura infantil, a partir do pressuposto de que a superação da condição de menoridade deste campo de conhecimento está relacionada com a assunção, advinda dos pesquisadores interessados, de uma atitude interdisciplinar mediante à pluralidade constitutiva do gênero, qual seja, literário e didático. Além disso, por meio do conceito de configuração textual, a autora apresenta uma proposta de leitura crítica dos textos de literatura infantil, com o intuito de contribuir para a busca do reconhecimento da legitimidade do estatuto acadêmico-científico deste campo do saber. Para Mortatti (2001, p. 183),

[...] o estatuto acadêmico-científico desse campo de conhecimento está diretamente relacionado com a produção de uma crítica específica de textos de literatura infantil, mediadora e suporte para a produção da história e teoria também específicas do gênero.

¹ Mortatti utiliza a expressão genérica “literatura infantil” para designar os textos literários destinados a um público não-adulto, independentemente da especialização classificatória, hoje em voga, que faz distinções entre “literatura infantil”, “literatura infantojuvenil” e “literatura juvenil”.



Desse modo, a autora salienta a necessidade de haver um distanciamento crítico por parte do pesquisador, que parte da pergunta: “por que gostei (ou não)?” ou sua variante “por que devo gostar ou não?”, buscando analisar a configuração textual, que “[...] permite abordar, de um ponto de vista interdisciplinar, a identidade específica dos textos do gênero, ou seja, sua unidade múltipla determinantemente constitutiva” (MORTATTI, 2001, p. 183).

Diante disso, a autora enfatiza que em todas as etapas do processo de leitura crítica de textos de literatura infantil o trabalho do pesquisador é um ato de interpretação que envolve a produção de significados e sentidos. Assim, Mortatti expõe a necessidade de investigar como se dá a constituição deste campo do conhecimento, ressaltando que é dentro da configuração textual que resultam sentidos e explicações, uma vez que este é o ponto de chegada e de partida do trabalho investigativo.

Essa visada teórica vem ao encontro da proposta deste trabalho: investigar sob quais parâmetros são construídas as personagens da literatura juvenil brasileira contemporânea valorizada pela crítica acadêmica como um conjunto de textos de qualidade literária – em termos de forma e conteúdo. Mais especificamente, parte-se da premissa de que, nos últimos 30 anos, a literatura infantojuvenil brasileira teve a constituição de seu cânone, para o qual convergem alguns traços recorrentes, dentre eles, a presença de personagens complexas, cujos problemas centrais são de ordem psicológica ou emocional.

Materiais e métodos

Para a análise do *corpus* da pesquisa – que se encontra em processo de seleção - o material de fonte utilizado será a pesquisa bibliográfica. A partir disso, será feita uma busca exaustiva de trabalhos correlacionados ao tema em questão – a ser realizada em bancos de teses digitais bem como centros de pesquisas. Posteriormente, serão analisadas as personagens de títulos da amostragem, conforme a proposta, para traçar perfil das personagens na literatura juvenil contemporânea. Assim, o método de pesquisa utilizado será a análise de texto literário.

Resultados e Discussão

Segundo Ceccantini (2010, p. 9), a produção referente à literatura juvenil “[...] é, em termos quantitativos, o segundo maior do conjunto da produção nacional para crianças e jovens em 2008 [...] De um posto de vista qualitativo, entretanto, talvez seja aquele que demonstrou maior vitalidade no período”. Assim, o professor afirma que a literatura destinada aos jovens destaca-se quantitativa e qualitativamente.

Ao refletir sobre a cultura de massa, Ferreira (2009, p. 203) afirma que

[...] o mercado também produz romances criados para o entretenimento (bem de consumo) dotados de validade estética, capazes de veicularem valores originais e que tomam como base comunicativa uma descoberta estilística criada por outros experimentos literários, inicialmente com funções de proposta.



Desse modo, em meio ao número extenso de obras publicadas – para o entretenimento, encontram-se aquelas que apresentam qualidade estética.

Contudo, apesar de a quantidade de títulos revelar textos de qualidade estética, há narrativas juvenis que se apropriam de traços de obras consideradas de maior valor literário e, ainda assim, podem resultar em modelos menos densos e, nem sempre, mais instigantes ao jovem leitor. Conseqüentemente, há uma necessidade de acompanhamento pela crítica em verificar em que medida valores externos atingem e modificam a estrutura interna do texto literário.

Portanto, a realização desta pesquisa de Mestrado, ainda em fase inicial, é importante na medida em que problematiza o discurso crítico frente à recepção das obras. Ao analisar as regularidades no sistema literário juvenil, este trabalho ajuda a elucidar modelos, tendências e recorrências que nem sempre são positivamente percebidas pelo leitor mais jovem.

Conclusões

Ao refletir sobre a tendência “psicologizante” que marca a literatura juvenil brasileira contemporânea, acredita-se que este trabalho contribui significativamente para (re)pensar o subsistema literário em questão, traçando, em certa medida, a sua identidade específica. Desse modo, pretende-se investigar a constituição de um modelo de personagem que atenderia a uma fórmula para a subjetividade do leitor em termos emocionais, psíquicos e identitários.

Referências

CECCANTINI, João Luís T. Vigor e diversidade: a literatura infantil e juvenil no Brasil em 2008. **Notícias FNLIJ**, Rio de Janeiro, p. 2-15, set. 2010. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/jornalnoticias/item/download/79_e1ece488f5d518f2a1e2498590860949.html>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca vivida”**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara/SP, n. 17/18, p. 179-187. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458>>. Acesso em: 20 abr. 2018.



PLANTADORES DE CAFÉ NA TERRA ROXA PROCOPENSE: PIONEIROS DEOLINDA MARIA E JOÃO GREGÓRIO ALVES

GIOVANA PEREIRA DOS SANTOS LIMA (Engenharia Elétrica – UTFPR/GP
EDITEC)

giovanalima@alunos.utfpr.edu.br

MARILU MARTENS OLIVEIRA (Orientadora, GP EDITEC/ UTFPR/GP
CRELIT/UENP)

marilu@utfpr.edu.br

Palavras-chave: Vida pioneira. Cornélio Procópio. Memórias da família Alves.

Resumo:

Procurou-se desenhar, a partir das memórias de uma família (casal português João Gregório e Deolinda Alves), um retrato da colonização procopense. Eles tiveram intensa vida sertaneja, sendo dos primeiros habitantes da cidade. O estudo, de caráter bibliográfico e também calcado na metodologia da história oral (entrevistas), foi realizado por meio de informações coletadas pelo Grupo de Pesquisa *Educação em Diálogo: Sociedade, Arte e Tecnologia* (EDITEC). Teoricamente a investigação está calcada em textos de Bosi, Tomazi e Rosa, concluindo-se que o trabalho árduo da família deu bons frutos.

Introdução

O GP EDITEC, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), busca conhecer a história de Cornélio Procópio sob diferentes pontos de vista, recuperando memórias dos habitantes pioneiros da região, “literarizando-as” e divulgando-as. Para tal, vale-se da obra de Ecléa Bosi (1993), a qual foge da historiografia habitual, utilizando memórias de idosos, pessoas comuns, para mostrar aspectos pouco conhecidos da cidade de S. Paulo. Assim, partindo de lembranças e fatos coletados em pesquisa bibliográfica, buscamos mostrar o olhar de um casal pioneiro sobre a pequena cidade em que viveram.

Materiais e métodos

Inicialmente, utilizamos a pesquisa bibliográfica para obter informações sobre a história dos cidadãos e da cidade. Foram consultados materiais como jornais, revistas, livros, fotografias e demais fontes da época. Também entrevistas (história oral) foram realizadas e encaradas como registro do tempo passado e do tempo presente. E, Rosa (2008, p.17) explica a entrevista como “uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos.” Assim, o GP EDITEC utiliza, portanto, a metodologia da história oral,

coletando relatos de pessoas que vivenciaram os primórdios da colonização da nossa região, neste caso, a família do casal Alves, sobre a história dos plantadores de café do norte-paranaense, restaurando e ressignificando a memória da cidade.

Resultados e Discussão

A pesquisa permitiu conhecer as dificuldades da vida sertaneja, superadas pelo casal de portugueses Deolinda Maria das Neves Alves e João Gregório Alves (TESTA, [19??]), sendo que chegaram ao Brasil por volta de 1903, em Santos, João com 24 anos de idade. Dirigiram-se a São José do Rio Pardo, onde realizaram trabalhos braçais durante alguns anos. Muitos transtornos foram enfrentados, lá e no Paraná. O casal sofreu decepções, o com não pagamento por serviços realizados e o filho pequeno, Manuel, atingido nas costelas por uma flecha atirada por índios, sendo cuidado pela mãe, sem qualquer auxílio médico, então inexistente, assim como luz elétrica e água encanada. Tempos difíceis. Como se não bastasse, havia também a falta de trabalhadores que fugiam por medo da violência reinante. O Sr. João ainda sofreu uma injustiça por parte da polícia de Botucatu-SP, que o prendeu por 25 dias, confundindo-o com outro português, seu homônimo. Neste período, sozinha, com filho pequeno, Dona Deolinda tinha como arma de defesa, contra invasores, água escaldante. Apesar de todo sofrimento seguiram juntos, criando porcos e plantando seu cafezal, até chegar a 16 mil pés de café. (TESTA, [19??]).

Na entrevista realizada com a neta do casal, Sra. Cleide Deolinda Alves (2018), foram confirmadas as dificuldades superadas pelo casal e seus 7 filhos, bem como as condições da região, no início da formação de C. Procópio. Sua avó matava e limpava os porcos, separava gorduras e linguiças em diferentes vasilhames, e o avô os levava até Cambará, onde eram encaminhados de trem para São Paulo, destinados aos seus patrões Bráulio e Leo Barbosa Ferraz, após a família ter se mudado para Marques dos Reis, quando João, então, começou a trabalhar para eles na Companhia, no Norte Pioneiro. Segundo a neta, Dona Deolinda era uma mulher muito respeitada e sempre ouvida nas reuniões com os patrões Barbosa Ferraz. Pelo trabalho, Sr. João recebeu deles 50 alqueires de terra que, posteriormente, foram aumentados para 120 alqueires, tendo sua própria fazenda.

Foi dessa forma que João Gregório e seus filhos, além de outros funcionários, seus subordinados, desbravaram e lotearam terras para vender, até chegar ao Km 125, como era conhecida a localidade de Cornélio Procópio. Tal fato está de acordo com o relatado por Tomazi (1997, p. 6) sobre a ação da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), inglesa, sucessora na propriedade dos Barbosa Ferraz, e que se tornou proprietária de quase 20% das terras do Estado, muitas compradas do governo por ninharia. A jornada de trabalho para dona Deolinda começava às quatro e meia da manhã, sob luz de lamparinas, auxiliada pelas filhas, fazendo pães, cozinhando e lavando na bica d'água os ternos brancos de linho, para os engenheiros britânicos da companhia.

A família vivia em um rancho de palmito, sobre chão batido, e usava lamparinas à querosene. A cidade mais próxima para compras era Cambará, e o Sr. João Gregório se



deslocava até lá, dormindo na mata e atravessando o rio Laranjinha com animais carregados de mantimentos.

Cleide Alves (2018), a nossa depoente, nasceu na fazenda Água do Saltinho, em 1949, onde foi batizada, assim como seus tios e pai, José Mário Alves. Os netos do casal Alves iam para o colégio interno aos 7 anos de idade. Cleide foi a primeira aluna interna do Colégio Nossa Senhora do Rosário e a diretora era a Irmã Pia Gioconda. Ela contou que João Gregório Alves e muitos donos de terra, pioneiros de Cornélio (entre eles as famílias Azzolini, Haddad, Ataliba de Resende, Paiva), faziam doações às instituições da cidade. Separavam sacas de café que eram levadas ao Sr. Baruque, como era chamado familiarmente o Sr. Ibrahim Haddad, cujo contador-chefe era o Sr. Alexandre Dequech, tio do atual prefeito de Cornélio, Amim José Hannouche. Após essa venda, os cheques eram entregues ao Coleginho - Colégio Nossa Senhora do Rosário, à Santa Casa de Misericórdia e à Igreja Cristo Rei. Com a chegada da estrada de ferro, nas redondezas da cidade, indo para Nova Fátima, o Sr. Manuel Júlio de Almeida abriu o Armazém Velho, onde eram vendidas carnes, verduras e outros mantimentos, facilitando a vida dos moradores locais que antes só faziam compras em Cambará. Dona Deolinda andava de charrete pela Avenida 15 de Novembro, que era de terra e com tocos de árvores pelo caminho, patinando na lama ou na poeira.

Essa “identidade” norte-paranaense tem como fatores característicos da região a terra roxa e fértil, que, segundo Tomazi (1997, p.193), são algumas das “expressões que estarão presentes nas diversas narrativas desde o início deste século até os dias de hoje”, dando início ao mito do Eldorado, da nova Canaã, da Terra Prometida, da terra em que se plantando tudo dá (mito cabralino), quando se falava da região.

Conclusões

A partir da história de uma família, a constituída por João e Deolinda Alves e seus descendentes, pôde-se observar que representações típicas do norte do Paraná estão presentes: falta de estradas (abertas a machado) e de condições mínimas de sobrevivência (ausência de luz elétrica e água encanada, escolas, hospitais), só resistindo os realmente fortes; presença de índios e de trapaceiros diversos; luta diária e muito trabalho. Isso mostra a possibilidade de restauração e do registro das lembranças sobre a origem de um local, via memórias de cidadãos antigos e documentos.

Referências

ALVES, C. D. **Cleide Maria Alves**: depoimento. [maio 2018]. Entrevistadoras: Giovana Pereira dos Santos Lima; Marilu Martens Oliveira. Cornélio Procópio – PR: Residência da Sra. Marilu M. Oliveira. C. Procópio-PR. Entrevista concedida ao Projeto “Evocações do Passado: Memórias de Procopenses” - GP EDITEC.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 277-284, 1993. Disponível em:



<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851771993000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ROSA, M. V. de F. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TESTA, José (redator-chefe). O casal João Gregório Alves e sua heroica vida sertaneja. **Revista do Café**. São Paulo: [s.n.], [19??].

TOMAZI, N. D. **“Norte do Paraná” - História e fantasmagoria**. 1997. 338f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

POR UM ESTUDO DA PERSONAGEM EM *O JARDIM SELVAGEM*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

ELISETE SOARES

lisesoares@hotmail.it

MARIÂNGELA ALONSO (Orientadora, UENP/CCP)

profalonso@uenp.edu.br

Palavras-chave: Personagem. Lygia Fagundes Telles. O jardim selvagem.

Resumo:

A presente pesquisa tem por objetivo analisar os personagens do conto “Jardim Selvagem”, de Lygia Fagundes Telles. Para tanto, serão considerados textos de Arnaldo Franco Júnior (Operadores de leitura da narrativa) (2009), além de outros autores, tais como: Monteiro (1980), Dimas (2009), Régis (2007), Santiago (1988), Cortázar (1993), Benjamim (1994), Piglia (2014), Candido (1989). Ao longo desta pesquisa serão descritos alguns procedimentos que determinam o estilo da autora, assim como, os aspectos relevantes apontados dentro do gênero conto e sobre o estilo de narração empreendido pelos contos de Telles. Os resultados permeados por esta investigação determinam as relações e o individualismo refletidos pelos personagens do conto “Jardim Selvagem”, que são captados por meio da vida humana e seus conflitos individuais.

Introdução

Romancista e contista, assim como grande representante do movimento pós-moderno, Lygia Fagundes Telles (1923-) opta pela descrição de conflitos humanitários, os quais representam o universo urbano e as mazelas vivenciadas pelo interior feminino. De



certa forma, os temas mais permeados pela autora variam entre contradição entre pais e filhos, lutas pela maturidade, o desajuste social, o adultério, até mesmo os desencontros amorosos. Por esse viés, todas essas temáticas são mescladas às relações do mundo interior e protagonizadas pelas personagens das obras de Telles. Seus textos prendem o leitor do início ao fim através de temas cotidianos, que conseguem fazer com que este se identifique com os questionamentos das personagens. Ademais, por meio do narrador, é possível conhecer as emoções, as sensações e as paixões desenvolvidas pelos protagonistas criados por Telles. O que não é diferente do conto “O Jardim Selvagem”, obra localizada na coletânea *Antes do baile verde*, publicada em 1965. O conto relata a história de uma família de classe média e é narrado pelas impressões da garota Ducha. A narrativa se constrói em torno do casamento repentino de Daniela e o tio Ed, personagens que constituem o conflito dramático do conto, com questionamentos acerca do ser humano e sua identidade social. Daniela é representada pela autora como o próprio “Jardim Selvagem”, por sua postura feminina e, ao mesmo tempo por sua independência quanto mulher. A história acontece na casa de tia Pombinha e na chácara do tio Ed., espaços que não possuem descrições específicas. No decorrer da obra, os personagens se envolvem em conflitos relacionados à época em questão, desvelando intrigas sociais, por meio do contraste de costumes demonstrados pela personagem feminina Daniela. Os personagens da obra são classificados de acordo com a importância que elas possuem para desenvolver o conflito dramático na narrativa e de acordo com o seu grau de densidade psicológica. Como resultado, ambos os integrantes da obra se encontram em diferentes situações que são desenvolvidas pelos seus atos, posteriormente reconhecidos pelas mazelas representativas da vida humana.

Materiais e métodos

A presente pesquisa foi permeada por uma sequência de argumentações quanto os aspectos do gênero conto. Diversos teóricos foram utilizados para dar suporte aos levantamentos e questionamentos que surgiram durante a análise do conto “Jardim Selvagem”, de Lygia Fagundes Telles. Como principal apoio para a afirmação de dados, utilizou-se o ensaio “Operadores de leitura da narrativa”, de Arnaldo Franco Júnior, entre outros textos para dar suporte à análise.

Resultados e Discussão

Mediante o processo de análise foram reforçados os aspectos permeados pelo gênero conto, assim como os elementos presentes na caracterização das personagens da obra de Lygia Fagundes Telles. As características abordadas pelos personagens fazem menção a aspectos da vida humana e seus conflitos individuais, elementos pontuais na obra desta autora.



Conclusões

Levando em consideração a análise feita a partir da obra “Jardim Selvagem”, por Lygia Fagundes Telles (1965), notamos os aspectos relevantes em relação ao gênero conto e às personagens. Além disso, foi possível identificar as temáticas abordadas pela autora, que reproduz uma preocupação híbrida ao articular interesses sociais e inovações estéticas. Os protagonistas em si encarnam os aspectos e ambiguidades da vida humana. Com a personagem Daniela o conto em questão descentra e discute o lugar da mulher na sociedade conservadora, na medida em que agrega o papel social da literatura.

Referências

- BENJAMIM, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai leskov. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: CANDIDO, Antonio. **A Educação pela noite e outros ensaios**. E.ed. São Paulo: ática, p. 199-215. 1989.
- CORTAZÀR, Júlio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- DIMAS, Antonio. Garras de veludo. In: Telles, Lygia Fagundes. **Antes do baile verde**. São Paulo: Cia das Letras, p. 124-134, 2009.
- FRANCO-JUNIOR, Arnaldo. **Operadores de Leitura da Narrativa**. Maringá Edvem, 2009.
- MONTEIRO, Leonardo. Et. Al. Lygia Fagundes Telles – Literatura Comentada. São Paulo, Abril Educação, 1980.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. SP: Cia das Letras, 2004.
- RÉGIS, Sônia. A densidade do aparente. In: **Aproximações**: ensaio sobre Literatura. São Paulo, dez. p. 38-50, 2007.
- SANTIAGO, Silvano. **A bolha e a folha**: Estrutura a inventário. Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, Portugal: Porto, p. 289-292, 1998.

PRODUÇÃO LITERÁRIA FEMININA NA LITERATURA MARGINAL: UM CASO DE RESISTÊNCIA

CAROLINE HELENA DOS SANTOS
caroline.hsantos@outlook.com



ANA PAULA FRANCO NOBILE BRANDILEONE (Orientadora, UENP-CCP/GP CRELIT)
apnobile@uenp.edu.br

Palavras-chave: Literatura Brasileira Contemporânea. Literatura Marginal. Autoria feminina.

Resumo:

Partindo do pressuposto de que associada à tematização da violência, um dos temas que mais se tem destacado na narrativa brasileira contemporânea é a da representação da realidade marginal e periférica, é que este trabalho tem por objetivo apresentar que a produção literária feminina na Literatura Marginal é um caso de resistência. Importante destacar que a proposta aqui em questão é um recorte da pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e da Iniciação Científica.

Introdução

A Literatura Marginal caracteriza-se por dar voz a grupos que sempre estiveram à margem da sociedade, ou seja, visa ao rompimento da silenciosa posição de objeto para sujeito de fala:

[...] a voz que narra não é de um mediador com o olhar de fora, mas que fala de uma perspectiva de dentro, trazendo para as produções literárias discussões que remetem à massa dos excluídos sociais. Ainda que se busque nessas produções a força estética, há, sobretudo, a força política da palavra que, muitas vezes, pouco se distingue da criação literária com cunho militante. (BRANDILEONE; SANTOS, 2017, p. 125).

Nesse contexto, inscreve-se a produção literária feminina, cujo discurso foi silenciado (SCHMIDT, 1995). Por isso Ademais, Patrocínio (2013, p. 28) afirma que a literatura feminina ou feminista, enquadra-se na Literatura Marginal, pois:

[...] estruturação discursiva que busca a valorização do sujeito da enunciação". Isto se dá, pois o sujeito feminino foi, ao longo da história, considerado subalterno, sendo objeto do discurso, jamais sujeito. Ao apropriar-se da palavra, a mulher procurou transformar as representações que traduziam o ponto de vista masculino, constituindo-se em sujeito e elaborando representações próprias, de acordo com sua história e suas especificidades, seu "lado na história.

Desse modo, podemos dizer que a Literatura Marginal está vinculada à expressão de uma minoria, que está à margem da classe dominante. Aqui nos referimos, especialmente, às mulheres que estão em desvantagem histórica, dentre outros motivos devido à construção social patriarcal. É, então, por meio do discurso literário que as autoras buscam representação e voz própria, sem mediadores para seu discurso.



Revisão de literatura

Ao analisar a representação dos personagens nos romances contemporâneos, no período de 1990 a 2004, Dalcastagnè afirma que não basta que a literatura forneça determinadas representações da realidade, é necessário que exponha o conjunto das perspectivas sociais:

O problema da representatividade, portanto, não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala. (2005, p. 16).

Nessa perspectiva, a estudiosa defende que é do próprio sujeito que deve emergir o discurso, sob pena de não revelar a especificidade de cada um dos diferentes grupos que forma a sociedade. Além disso, quando as obras de autoria feminina são analisadas isoladamente apresentam características diversas daquelas escritas por autores homens. Nestes casos, o papel reservado aos protagonistas nos romances brasileiros contemporâneos, isto é, aqueles que se projetam em primeiro plano no desenrolar da trama narrativa, é predominantemente destinado aos do sexo masculino: “Entre as personagens estudadas, 773 (62,1%) são do sexo masculino, contra apenas 471 (37,8%) do sexo feminino – um único caso foi alocado na categoria ‘sexo: outro’ [...]” (2005, p.35). Já quando escritos por mulheres os dados revelam que 52% das personagens são do sexo feminino, bem como 64,1% são protagonistas e 76,6% apresentam-se como narradoras, ou seja, são sujeitos de discurso e, portanto, narram sob uma perspectiva que dá acesso à identidade feminina. Já quando se verifica, desse modo, nas obras produzidas por escritoras, a mulher tem maior visibilidade seja como personagem, protagonista e/ou narradora, quando comparada à autoria masculina.

Resultados e Discussão

No que se refere ao apagamento da escrita feminina dentro dos espaços de produção e/ou divulgação da Literatura Marginal, Jéssica Balbino apresenta importantes reflexões. Em dissertação de Mestrado intitulada *Pela margens: vozes femininas na literatura periférica* (2017), a estudiosa afirma que nas edições da revista “*Caros Amigos*” - A Cultura da Periferia Ato I, Ato II e Ato III “a presença de autoras é bastante inferior ao de autores: percebe-se que as edições das revistas feita por Ferréz trouxeram apenas 9 mulheres, contra 47 homens, estabelecendo um percentual 81% menor de participação feminina” (2017, p. 77). A partir desta citação, chega-se à conclusão que mesmo em espaços nos quais se supõe que as identidades marginalizadas terão vez e voz, como na cena literária periférica, as mulheres continuam sendo excluídas, dada a dominação da produção literária masculina nos volumes especiais da revista *Caros Amigos*.



A fim de compreender o cenário e mapear a participação das mulheres na produção literária marginal, Balbino (2017) criou um *site* que ficou disponível durante 6 meses na rede. Neste período, o formulário reuniu informações sobre a produção de mulheres da Literatura Marginal:

Em uma análise preliminar aos dados coletados, sem ainda analisar o perfil de cada uma das escritoras que se auto intitulam marginais/periféricas, notamos que a presença maior das mulheres ocorre na região Sudeste do país. Das 425 mulheres que responderam a pesquisa, 193 delas estão no estado de São Paulo, o que equivale a 45,4% do total de mulheres mapeadas. (BALBINO, 2017, p. 110).

Segundo Balbino é, portanto, na região Sudeste do país que se encontra o maior número de escritoras, dado o menor índice de analfabetismo, o que favorece maior oportunidade de estudo e, conseqüentemente, de produzir literatura:

Depois de São Paulo, os dois maiores estados com concentração das escritoras são Rio de Janeiro, com 44 mulheres mapeadas e Minas Gerais, com 39. O outro estado que compreende a região, Espírito Santo, nos trouxe 11 mulheres, no entanto, ele fica atrás do Paraná, com 29 escritoras, do Distrito Federal, que apresentou 16 e da Bahia e de Pernambuco, ambos com 13, porém, em uma soma entre regiões, a Sudeste nos traz 287 mulheres, o que equivale a 67,5% do total. (BALBINO, 2017, p. 111).

Conclusões

Analisando textos que trazem como objeto central a questão da produção literária feminina marginal, nota-se que apenas nos últimos anos é que as mulheres de origem periférica estão produzindo mais (BALBINO, 2017), devido sobretudo à publicação de antologias integralmente de cunho feminino, que narram a partir do ponto de vista da mulher, inscrevendo-se, assim, como um discurso de resistência, porque engajado em um projeto de transformação social que visa dar vez e voz às mulheres.

Referências

BALBINO, Jéssica. **Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica**. 2017. Dissertação (Mestrado em divulgação científica e cultural). Instituto de Estudos da Linguagem e Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco; SANTOS, Caroline Helena dos. Da margem: a mulher escritora e seu papel na Festa Literária das Periferias (FLUPP). In: III SELLITCON - Seminário de Estudos Literários E Literatura Brasileira Contemporânea. **Anais do III SELLITCON**. Cornélio Procópio: UENP, 2017. v. 3. p. 124-137.



DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.º 26, jul/dez, 2005, p. 13-71.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem**: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2013.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hope (org). **Rompendo o silêncio**: gênero e literatura na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 182-188

QUANDO A TERRA DO SOL NASCENTE ELEGE A TERRA DO PÉ VERMELHO PARA FAZER MORADA – INFLUÊNCIAS DA COMUNIDADE NIPO-BRASILEIRA EM CORNÉLIO PROCÓPIO

GABRIEL LECHENCO VARGAS PEREIRA (UTFPR/GP EDITEC)
glechenco@gmail.com

ANDRÉ LUIZ DA SILVA JUNIOR (UTFPR/GP EDITEC)
zzzandree@gmail.com

LUCIANA CARNEIRO HERNANDES (GP EDITEC/ UTFPR; GP CRELIT/UENP)

Palavras-chave: Evocações. Memórias. Comunidade nipo-brasileira.

Resumo:

O presente trabalho, que integra as investigações do grupo de pesquisa EDITEC, objetiva apresentar algumas influências exercidas pela comunidade nipo-brasileira em Cornélio Procópio, a partir de análise de relatos de antigos moradores, sob os pressupostos metodológicos da História Oral.

Introdução

No intento de sistematizar os pilares nos quais se sustentam as sociedades, estabelecer paradigmas que embasem projetos futuros ou mesmo apenas para “conhecer-se” melhor, o ser humano tem utilizado os pressupostos metodológicos da História Clássica, que relata os acontecimentos passados a partir da invenção da escrita até os eventos das últimas décadas, com lugares e personagens conhecidos mundialmente, e episódios com desfechos que impactaram consideravelmente os grupos sociais de cada época. Uma outra abordagem de pesquisa focaliza a história do tempo presente, que visa a estudar/reconstruir as memórias de uma época mais recente, na qual ainda é possível encontrar testemunhas vivas, que participaram do evento estudado. Essa área de investigação é muito dinâmica pois pode ser reescrita com o surgimento ou a



contestação de outras testemunhas, gerando acréscimos, revisões e correções sobre um mesmo material em um período de tempo bastante mais exíguo que o utilizado nos estudos clássicos (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 19-34).

Muitas são as vozes que observaram ou viveram/construíram uma parte da história, porém até pouco tempo elas não eram consideradas pela Academia, mais preocupada com a análise do perene – documentos e relatos oficiais. As narrativas daqueles que estiveram presentes no decorrer dos eventos acabavam suprimidas e, invisibilizadas, caíam no esquecimento, impedindo que especificidades integrassem os registros daquelas sociedades e que a tessitura de uma história mais verdadeira e complexa fosse efetivamente conhecida.

Materiais e métodos

Para que a história local não se perca com o tempo, o grupo de pesquisa Educação em Diálogo: Sociedade Arte e Tecnologia – EDITEC, desenvolve o Projeto Evocações do passado: memórias de procopenses, que visa, com base nos pressupostos teóricos da História Oral, investigar acontecimentos pitorescos, históricos, culturais e políticos ocorridos no município. A partir da coleta e análise de testemunhos de antigos moradores, pertencentes a diferentes estratos socioeconômicos e culturais, busca-se dar visibilidade a eventos ocorridos em Cornélio Procópio-PR que até hoje impactam o pensar e o agir, o desenvolvimento e o crescimento, da cidade.

Resultados e Discussão

Um grupo étnico bastante significativo na formação do povo procopense é o dos japoneses. Segundo Tiekō Endō (2014) no livro *Raízes de uma Geração*, eles têm como filosofia o Bushido (o código de conduta dos antigos samurais), os ensinamentos de Buda e a prática do xintoísmo (caminho dos deuses), para o qual todas as plantas, animais e montanhas do Japão têm origem divina. Esses três elementos combinados teriam gerado um povo disciplinado, honroso, determinado e que se preocupa com a natureza ao seu redor.

Ao final do século XIX e início XX, com a mecanização da agricultura no Japão, a maior parte dos japoneses que trabalhavam no campo perdeu seus empregos e foi obrigada a se mudar para as áreas urbanas. Este êxodo rural acarretou na saturação de desempregados nas principais cidades de lá, exigindo que o governo japonês desenvolvesse políticas emigratórias incentivando a saída do país a fim de aliviar as tensões sociais.

A imigração japonesa no Brasil, que completa 110 anos em 2018, aconteceu de forma tutelada, pois os dois países deram suporte aos imigrantes durante todo o processo. Muitos vieram para cá acreditando na imagem, vendida pelo governo japonês, do Brasil como a “Terra dos Sonhos”, em cujo o solo fértil qualquer semente germinaria; lugar distante e misterioso que traria tantas oportunidades que tudo seria possível. Porém, logo após desembarcarem, as famílias perceberam que o sucesso naquele estranho



lugar não estaria assim tão assegurado, pois foram destinadas a fazendas cujos proprietários estavam acostumados ao uso de trabalho escravo e nas quais os imigrantes europeus se recusaram a permanecer devido às condições precárias a que eram submetidos. Apesar das dificuldades, a comunidade nipônica, descendente dos deuses e herdeira do código samurai, se mostrou determinada, trabalhando nas fazendas com todas as suas forças, esperando poupar dinheiro para comprar propriedades e se estabelecer dignamente naquelas terras que até há pouco eram desconhecidas para eles (ENDOH, 2014).

Um dos primeiros japoneses na região de Cornélio Procópio foi Takeo Atomiya que, em 1929, comprou terras nas proximidades e fez o plantio de 15 mil pés de café, na época a principal cultura do Norte Pioneiro. A Fazenda Atomiya se desenvolveu e o cafezal chegou a ocupar cerca de 300 alqueires, tornando-se um marco no desenvolvimento da região e apoiando o surgimento de outras fazendas nas proximidades. O sr. Takeo também ajudou vários imigrantes japoneses, empregando-os em suas terras – um deles, o pai de Tiekko Endoh, Tomio Takahashi, que chegou ao Brasil em 1937. Por sua importante contribuição para o crescimento do município, Takeo Atomiya foi condecorado como Cidadão Honorário de Cornélio Procópio e o seu nome acabou eternizado em uma das ruas da cidade (ACEP, [2008?]).

As colônias japonesas foram de suma importância para o desenvolvimento da cidade e da região de Cornélio Procópio: a Colônia Central foi o primeiro local do município a receber energia elétrica e a Colônia Panema, que fundou a Associação Japonesa Shinko, realizava grandes festas da tradição japonesa. Além disso, muitas famílias mantinham importantes estabelecimentos comerciais, como o Grande Hotel do Norte, um dos primeiros da cidade e definitivamente um dos mais luxuosos da época, de propriedade do senhor Iwakiti Shimazaki. De acordo com o Boletim preparado pela Associação Cultural e Esportiva Procopense – ACEP para comemorar o 70º aniversário de Cornélio Procópio, outro personagem memorável foi o sr. Kowakichi Watanabe – o primeiro comerciante de origem japonesa na região (ele chegou ao território onde hoje se encontra Cornélio Procópio em 1929 e criou o Armazém Sol Nascente - Secos e Molhados).

Também na indústria a comunidade nipo-brasileira se mostrou bastante forte em Cornélio Procópio. A Companhia Iguaçu de café solúvel e a Kanebo Seda Agropecuária são duas empresas que muito contribuíram para o desenvolvimento da cidade, ao gerarem empregos e tributos para o município. A primeira foi inaugurada em 1967 pelos grupos familiares Miyamoto, Höffig e Ferreira de Castro, e a segunda surgiu em 1973, com Tamotsu Miyata como Diretor Presidente e os senhores Tamotsu Miyata e Sukeshige Arata como principais pesquisadores (ACEP, [2008?]). Uma das três maiores exportadoras brasileiras de café solúvel, a Cia. Iguaçu contou com a presença do embaixador do Japão no Brasil, Satoru Satoh, na cerimônia comemorativa pelo seu cinquentenário de fundação (EMBAIXADA..., 2017).

Mesmo que a instalação do povo japonês em solo brasileiro já estivesse consolidada, a associação do Japão aos países do Eixo (Alemanha e França) durante a Segunda Guerra Mundial houve causou grande tensão para as colônias nipônicas no Brasil. Tiekko



Endoh (2014, p.78-91) relata que foi recomendado aos japoneses da região que não abrissem seu comércio na cidade, que comprassem terras na área rural e que evitassem o centro urbano até que a Guerra acabasse. Os japoneses foram proibidos de ler jornais em sua língua e até mesmo de ensiná-la nas ruas. Buscando amenizar a situação, o doutor João Teodoro, delegado de Cornélio Procópio, chamava à delegacia seus dois amigos, Ywakiti Shimazaki, dono do Hotel do Norte, e o senhor Tokuiti Tsukuda, dono do Secos e Molhados, para que pudessem ouvir as notícias sobre a terra natal pelo rádio e espalhar as novidades para todos os japoneses que passassem em seus estabelecimentos. Com isso, as colônias japonesas do norte do Paraná foram as primeiras a saber da derrota do Japão, declarada pelo imperador Hirohito.

Em 1945 Kuniyo Oyamada fundou a Associação Jovens Comunidade Japonesa que em 1969 se tornou a ACEP. Construída a partir de doações das famílias e associados, foi a primeira associação japonesa com uma sede de alvenaria no Paraná. No campo de beisebol lá existente treinaram muitas equipes de alto nível (ACEP, [2008?]). A influência da comunidade japonesa nesse esporte, porém, já era significativa: de acordo com Vitor Ogawa (2017) o registro oficial dos primeiros times de beisebol fundados no Estado do Paraná ocorreu em 1933 – em Cornélio Procópio (Colônia Central) e em Londrina.

Conclusões

Registrar, após coleta e análise de dados, que Cornélio Procópio é efetivamente pioneira tem sido prazeroso para o grupo e para os entrevistados. O desvelamento da história local a partir das evocações do passado nas memórias de procopenses propicia a reflexão sobre a realidade atual e a idealização de planos futuros.

Referências

- ACEP – ASSOCIAÇÃO CULTURAL E ESPORTIVA PROCOPENSE. **Comunidade Nipo-Brasileira** Cornélio Procópio. 70 anos. Cornélio Procópio: ACEP, [2008?]. 68 p.
- DELGADO, Lucília A. N; FERREIRA, Marieta M. História do tempo presente e o ensino da História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.
- EMBAIXADA DO JAPÃO NO BRASIL. Embaixador Satoru Satoh visita o norte do Paraná. 11. jul. 2017. Disponível em: <http://www.br.emb-japan.go.jp/itpr_pt/00_000579.html>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- ENDO, Tiekko. **Raízes de uma Geração**. São Paulo: RG Editores, 2014.
- OGAWA, Vítor. Lacuna – ausência sentida. **Folha de Londrina**, 02 out. 2017. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/esporte/lacuna-ausencia-sentida-989718.html>>. Acesso em: 28 abr. 2018.



RELACIONAMENTO ABUSIVO COMO MORTE METAFÓRICA: ANÁLISE DA OBRA RETRATOS DE CAROLINA DE LYGIA BOJUNGA

ANA CAROLINA DE CASTRO BATISTA

carolinacastro2014@hotmail.com

THIAGO ALVES VALENTE (Orientador, UENP-CCP/GP CRELIT)

tvalente@uenp.edu.br

Palavras-chave: Identidade. Retratos. Relacionamento abusivo.

Resumo:

Lygia Bojunga é uma autora que prioriza em suas obras a discussão de temas de cunho social e oferece uma leitura acessível ao público a quem se destina, oportunizando ao leitor infantojuvenil um diálogo com o texto que contribui significativamente para a formação do indivíduo e do leitor em si. Assim como Bojunga introduz em suas personagens essa busca incessante pela identidade, o leitor tem a oportunidade de construir sua própria identidade. É o que acontece com a obra *Retratos de Carolina* (2002) em que a autora traz no percurso da narrativa, acontecimentos da vida da personagem, como se fossem retratos. A personagem é impulsionada pela paixão, e um de seus últimos retratos projeta a vivência de um relacionamento abusivo. Relacionamento abusivo é um tema pouco discutido em nosso contexto social, em que se faz necessária a pesquisa sobre o tema proposto, tendo como objeto de estudo a obra citada, visando à ampliação das perspectivas sobre o assunto, contribuindo para todos os âmbitos cabíveis de nossa sociedade, principalmente na área educacional.

Introdução

O referente trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa na área de Literatura Infantojuvenil, tendo como objeto de pesquisa uma obra de Lygia Bojunga, *Retratos de Carolina*. Bojunga destaca-se, em suas obras, pela abordagem de temas de cunho social, como o estupro, suicídio, aborto, morte e relacionamento abusivo. São temas presentes em nossa sociedade e que a autora traz brilhantemente em seus textos, com uma linguagem acessível que envolve o leitor.

Além de narrativas que focalizam um universo infantil/ juvenil marcado por problemas de ordem econômica, social, educacional, de violência e de abandono, de solidão e enfrentamento dos medos, de restrições e de superação, as obras de Lygia Bojunga caracterizam-se por uma constante reflexão sobre a morte. (LOTTERMANN, 2010, p. 75)

Retratos de Carolina é uma obra que recebeu o selo “Altamente recomendável para o Jovem” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Em *Retratos de Carolina*, tal como em outras obras da autora, Bojunga resgata temas relacionados à violência e à morte:



A violência e a morte parecem aproximar-se da vida das personagens e dos leitores, devido à escolha do narrador e do foco narrativo. Essa gradação acompanha as idades diferentes das personagens, iniciando na infância, passando pela adolescência e chegando à idade adulta, como se, à medida que envelhecem, as personagens pudessem encarar a morte mais de perto e com mais detalhes. (TURCHI; SOUZA, 2010, p. 104)

Bojunga encaminha em suas obras a possibilidade dos leitores entrarem em contato com a violência e a morte de forma simbólica e significativa. Através da arte e da literatura, o leitor compreende suas inquietações e passa refletir e adentrar um processo de aceitação desses aspectos confusos e lúgubres do interior humano.

Materiais e métodos

Trata-se de pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo uma análise imanente do texto. Serão analisadas obras de Bojunga que tenham relação com os temas discutidos na pesquisa, desenvolvendo-se a análise sobre *Retratos de Carolina* (2002).

Resultados e Discussão

Pretende-se analisar a trajetória da personagem principal, “Carolina”, desde seus seis anos de idade até sua fase adulta, destacando a importância de suas relações afetivas ao longo do tempo, para a construção da sua identidade e possíveis interferências dessas relações no relacionamento abusivo vivido pela personagem. A obra segue uma cronologia da vida da personagem, exemplificado através de retratos, que perpassa dos seus seis aos vinte e cinco anos de idade.

Em *Retratos de Carolina*, a personagem que dá título à obra é focalizada em vários momentos de sua vida. São episódios- retratos num álbum- cuja sequência forma um todo e conta sua história. O último mostra Carolina aos 25 anos, após a morte do pai e a separação do marido (além de um aborto intencional), num pequeno apartamento, tentando refazer sua vida. (LOTTERMANN, 2010, p. 119)

A paixão é uma das principais características da personalidade adquirida no processo de construção de identidade da protagonista. Essa paixão intensa é uma necessidade de Carolina, tanto quanto se alimentar, matar a sede. É um instinto enraizado em sua personalidade, e a falta desse aspecto, pode levá-la a morte. A morte metafórica: “Essas *pequenas mortes* marcam a obra da escritora, seja através da tematização da passagem do tempo, seja através da separação amorosa ou situações que provocam rompimento e perda” (LOTTERMANN, 2010, p. 88).



Conclusões

O último retrato de Carolina é aos 25 anos, após a morte do pai e a separação do marido, momento em que adormece e acaba tendo um sonho com a gaiola do pet que havia ganhado aos 8 anos, no aniversário de sua melhor amiga Priscila, além da projeção de um túnel que precisa atravessar. No sonho, Carolina liberta com sua mão o pássaro que estava preso na gaiola, e é nítido o sentimento de libertação, que toma conta da personagem:

A gaiola está de porta aberta.
Aberta, só, não: escancarada.
Dentro da gaiola um vazio bonito demais: vazio de libertação.
(BOJUNGA, 2002, p. 157)

A partir daí, a personagem consegue se desvincular totalmente desse sentimento que a assolava desde seus primeiros retratos, que se fortaleceu no relacionamento abusivo vivido com o Homem Certo, mas que Bojunga traz como revivescência de sentimentos e fatos oprimidos através do sonho, possibilitando a personagem se desvencilhar dessa angústia, dessa morte metafórica.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **Retratos de Carolina**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

LOTTERMANN, Clarice. **Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga**. Unioeste, Cascavel: 2010

TURCHI, Maria Zaira; SOUZA, Flávia de Castro. A face obscura da violência na literatura juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI João Luís; MARTHA, Alice Áurea (Org.) **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, 2010. p. 99- 119.

TEMPOS DIFÍCEIS, DE FERIDAS QUE NÃO CICATRIZAM: A POÉTICA DE ALEX POLARI E A TORTURA

ELTON MITIO YOSHIMOTO (SEED-PR/ GP EDITEC/ GP CEPECH)
MARILU MARTENS OLIVEIRA (UTFPR/ GP CRELIT/ GP EDITEC)

Palavras-chave: Alex Polari. Tortura. Literatura e História



Resumo:

Resultado de pesquisa bibliográfica sobre as relações entre Literatura (de cunho testemunhal) e História, fronteiras não muito definidas que se interpenetram, objetiva-se verificar o período histórico da guerrilha urbana no Brasil, durante a ditadura civil-militar (1964-1985) e, precipuamente, a questão da tortura, bem marcada na poética de Alex Polari, estudante secundarista, considerado guerrilheiro, preso e torturado. Dessa forma, o ensino da história recente do país estará ligado a estudos da poética, em um trabalho interdisciplinar, calcado teoricamente em Gagnebin e Bosi.

Introduzindo: Sobre cacos e sonhos

Gagnebin (2006) ressalta que mortos e vencidos não podem ser esquecidos e nem ter suas vozes caladas novamente, justamente para que catástrofes do passado não se repitam. Portanto, o registro escrito é imprescindível e é isso que faz o paraibano Alex Polari de Alverga, nascido em 1951, que escreveu sobre o cárcere em *Inventário de Cicatrizes*, de 1978, e suas lembranças dele em *Camarim de prisioneiro*, de 1980, e *Em busca do tesouro*, de 1982.

Ao ser preso aos 20 anos, Polari fazia parte da organização revolucionária clandestina Vanguarda Popular Revolucionária (VAR) que lutava contra a ditadura instaurada no Brasil a partir de 30 de março de 1964. Condenado como “terrorista” a 80 anos de prisão, foi libertado em 1980, após a desejada “anistia ampla, geral e irrestrita”, reivindicada pela população, e liderada por um comitê formado por pessoas de diferentes credos e profissões (Comitê Brasileiro pela Anistia- CBA). O presidente-general João Baptista Figueiredo assinou a Lei de Anistia em agosto de 1979, mesmo não atendendo aos desejos em relação à sua amplitude. E é sobre esse período histórico que Polari, em entrevista à Revista TRIP, afirma:

Minha geração viveu um momento muito profundo e muito duro da história. Éramos jovens, idealistas e libertários. Era o sonho revolucionário do mito de Che Guevara, maio de 68, primavera de Praga. E também do sonho hippie, do LSD, da liberdade sexual, Marcuse, Reich, tudo isso. Eu escolhi o caminho da militância e entrei de cabeça na luta armada, até o começo de 1971, quando fui preso. Vi companheiros desaparecer no cárcere... mas não queria estender muito nisso. Porque hoje é uma coisa que vejo mais como uma experiência, não acho que é mais o cerne da questão (NOGUEIRA, 2012).

Esse tempo é retratado em nossa produção cultural de então (e posterior) e os anseios, medos e lutas daqueles revolucionários chamados de “subversivos”, “engajados” – na sua maioria estudantes, intelectuais, operários e alguns camponeses – estão presentes na poética de Polari, dolorida e verdadeira, profundamente confessional, registrando fatos que não podem ser olvidados, como as torturas físicas e mentais. Vê-se tal quadro em *Idílica estudantil* (POLARI, 1978, p.18): “Nossa geração teve pouco tempo/ começou pelo fim/ mas foi bela a nossa procura/ ah! moça, como foi bela a nossa procura/ mesmo

com tanta ilusão perdida/ quebrada, / mesmo com tanto caco de sonho/ onde até hoje/ a gente se corta”.

A respeito, citamos Bosi (1977, p. 138) que coloca, entre “os caminhos de resistência mais trilhados”: “poesia-metalinguagem, poesia-mito, poesia-biografia, poesia-sátira, poesia-utopia”. E é nesse veio – da biografia, da utopia – que estão os poemas que constituem o *corpus* do presente trabalho.

Materiais e métodos

De caráter bibliográfico, visando ao ensino interdisciplinar (história e literatura) e à preservação da memória, este trabalho tem como *corpus* a poética testemunhal de Alex Polari, que revela as condições degradantes vivenciadas pelos presos políticos, as torturas sofridas e o painel social e político vivido durante um período de exceção no Brasil.

Resultados e Discussão

Conhecedor do idioma, Polari utiliza propositalmente a linguagem prosaica, coloquial, mas repleta de imagens e metáforas, dolorida e plena de força, irônica e com laivos de humor, sem preocupação com a gramática e com rimas, buscando exteriorizar o que vê e o que sente. É assim que rompe modelos, mostrando a realidade enfrentada por jovens ingênuos e sonhadores, utópicos, que queriam um país mais igualitário e justo. São pequenos Davis enfrentando muitos Golias, tendo como modelo o Che, médico argentino (visto como cubano) morto na Bolívia, para muitos um herói, para outros um frio assassino, porém inegavelmente alguém que deu a vida pelos seus ideais.

Os primeiros tempos da tortura

Não era mole aqueles dias/ de percorrer de capuz/ a distância da cela/ à câmara de tortura/ e nela ser capaz de dar urros/tão feios como nunca ouvi.

Havia dias que as piruetas no pau-de-arara/ pareciam ridículas e humilhantes/ e nus, ainda éramos capazes de corar/ ante as piadas sádicas dos carrascos.

Havia dias em que todas as perspectivas/ eram pra lá de negras/ e todas as expectativas/ se resumiam à esperança algo céticas/ de não tomar porradas nem choques elétricos.

Havia outros momentos/ em que as horas se consumiam/ à espera do ferrolho da porta /que conduzia/ às mãos dos especialistas/ em nossa agonia.

Houve ainda períodos/ em que a única preocupação possível/era ter papel higiênico/comer alguma coisa com algum talher/ saber o nome do carcereiro de dia/ ficar na expectativa da primeira visita/ o que valia como uma aval da vida/ um carimbo de sobrevivente/ e um status de prisioneiro político.

Depois a situação foi melhorando/ e foi possível até sofrer/ ter angústia, ler, amar, ter ciúmes/ e todas essas outras bobagens amenas/ que aí fora reputamos/ como experiências cruciais. (POLARI, 1978, p. 33).

No poema-resistência supracitado, o poeta realiza um voo rasante sobre a vida cotidiana de um preso político, utilizando a anáfora (Havia..., Havia..., Havia..., Houve...),

para concretizar a repetição de tudo, no dia a dia e marcar a memorabilia: o medo, a espera angustiada pela próxima tortura, anunciada pelos passos do carcereiro; o uso de socos, agressões físicas e de choques elétricos; as humilhações – estarem nus e ouvirem piadas chocantes dos carrascos/ especialistas em tortura, que foram aprendê-la na Escola das Américas (nos EUA) ou com agentes como o americano Dan Mitrione, para o qual a tortura era uma ciência, com “a dor precisa, no momento preciso”. (EL CLARIN, 2001). Assim, a tortura institucionalizou-se, ainda que não no papel. Acrescente-se que inúmeros instrumentos fizeram parte do cotidiano dos “porões”, como eram chamados os locais de interrogatório e de tortura: cadeira do dragão, geladeira, coroa de Cristo, pimentinha, afogamento, produtos químicos (como soda cáustica, pentotal sódico, o soro da verdade), palmatória, telefone, estupro, privação do sono, queimaduras com cigarro, agulhas, pinças, empalamento, animais rastejando sobre o corpo, isolamento (solitária), balé no pedregulho, mamadeira de subversivo (urina), entre outros.

A respeito desse tipo de fazer poético Bosi (1977, p. 137) coloca:

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, ‘esta coleção de objetos de não amor’ (Drummond). Resiste ao contínuo “harmonioso” pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia.

Conclusões

Somente a utopia e a ingenuidade própria da juventude podem levar um jovem como Polari a pensar que derrotaria o sistema, partindo para a luta armada, sem condições mínimas para o enfrentamento. Passa então, no cárcere, apesar da tortura e da agonia, a usar a palavra como alerta e como arma. E é Bosi (1977, p. 145) que ainda afirma: “A saudade de tempos que parecem mais humanos nunca é reacionária [...] Reacionária é a justificação do mal em qualquer tempo. Reacionário é o olhar cúmplice da opressão. Mas o que move os sentimentos e aquece o gesto ritual é, sempre, um valor [...]”. E tal valor foi registrado, com atos e versos.

Referências

BOSI, Alfredo. Poesia resistência. In: **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1977. p. 139-192.

EL CLARIN. **Dan Mitrione, um maestro de la tortura**. 02/09/2001. Disponível em:

< https://www.clarin.com/ediciones-anteriores/dan-mitrione-maestro-tortura_0_ryHedXwe0YI.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed.34, 2006.



NOGUEIRA, Bruno Torturra. **Revista TRIP**- Alex Polari. 16/03/2012. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/alex-polari>. Acesso em: 20 dez. 2017.

POLARI, Alex. **Inventário de cicatrizes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro pela Anistia; São Paulo: Teatro Ruth Escobar, 1978.

TEMPORALIDADE E VERTIGEM EM O VITRAL, DE OSMAN LINS

MARIÂNGELA ALONSO (UENP-CCP)
profalonso@uenp.edu.br

Palavras-chave: Narrativa poética. Tempo. Osman Lins.

Resumo:

A presente pesquisa procura investigar a categoria da temporalidade poética no conto *O vitral*, do escritor pernambucano Osman Lins (1924-1978). Presente na coletânea *Os gestos* (1957), a narrativa em questão aborda os instantes líricos de revelação do casal Matilde e Antônio, a partir da decisão de registrar com um retrato a comemoração de vinte anos de casamento. Ao manipular quadros estáticos, o contista flagra a poeticidade do instante ao instaurar os momentos de vibração interior dos personagens. Dessa forma, surgem nivelamentos na fatura narrativa que nos permitem discutir de que maneira o escritor, a partir da moldura temporal, potencializa a matéria literária, criando uma obra essencialmente poética. O paralelismo entre o tempo presente e o tempo da memória apresenta uma duplicidade que se acentua pelos contrastes entre o casal: enquanto Matilde revela-se sonhadora e infantil, Antônio surge como realista, ponderado e circunspecto. Assim, este contraponto contamina a fatura narrativa, caracterizando uma temporalidade diferente da linear; subordinada ao espaço e, por sua vez, descontínua. Este procedimento favorece a análise do conto mencionado a partir das teorias de Jean-Yves Tadié (1978) e Ralph Freedman (1963) acerca da narrativa poética. Ademais, serão considerados ensaios e artigos referentes à fortuna crítica de Osman Lins, os quais iluminarão o tema proposto.

Introdução

Os conflitos interiores revelam-se como marcas salutares da ficção de Osman Lins. Encerradas em espaços domésticos e prosaicos, suas narrativas prosperam com a apreensão de conflitos interiores dos personagens e atmosfera tensa, apresentando em primeiro plano uma realidade fragmentada, multiforme e fluida, ao modo das transformações romanescas ocorridas no século XX. Desse modo, as personagens são flagradas em “instantâneos do cotidiano” e traçadas “pela consistência e complexidade de sua fisionomia interna” (NITRINI, 2003, p. 10). Situado na premiada coletânea *Os*



gestos (1957), o conto em tela não foge a estas regras. Esta narrativa apresenta a sondagem interior de um casal, Matilde e Antônio, confinados à solidão e à memória de eventos passados. A sonhadora Matilde, presa ao passado e às memórias da infância, experimenta sensações de frustração diante da possibilidade de reter momentos de júbilo em um retrato comemorativo de vinte anos de casamento com Antônio. Este, por sua vez, revela-se indiferente e realista, ponderando o fato de que já possuíam diversos retratos. Desse modo, o relacionamento apresenta toques de desencontros, os quais congregam tensões que se dissipam na fatura narrativa. Tais tensões contaminam as categorias de tempo e espaço, na medida em que movimentam o tempo presente em oposição ao passado, além de mobilizar figurações sinestésicas como luzes, cores e formas, as quais simulam pelos seus procedimentos, a mesma figuração de um vitral, elemento que dá título ao conto e cruza fragmentos e instantes unidos em imagens. A luz que atravessa o cenário possibilita o escoamento do tempo e os devaneios de Matilde: “Flutuavam raras nuvens brancas; as folhas das aglaidas tinham um brilho fosco. Ela deu o braço ao marido e sentiu, com espanto, uma anunciação de alegrias no ar [...]” (LINS, 2003, p. 54). A estrutura binária do tempo (presente e passado) difere-se da linearidade, apresentando-se de forma descontínua, tal como indicara Jean-Yves Tadié (1978) a respeito das narrativas poéticas: “A narrativa, coleção de textos, é uma reunião de instantes” (1978, p. 102). Nestas narrativas, personagens, tempo e espaço, bem como a própria estrutura do enredo surgem como reflexos da procura de uma escritura que reflète a totalidade do mundo. Surgem as rupturas feitas de instantes epifânicos, os quais fornecem aos personagens revelações e apreensões poéticas.

Materiais e métodos

O presente estudo aborda o conto *O vitral*, de Osman Lins, buscando a partir dele depreender uma discussão acerca da temporalidade à luz das teorias sobre narrativa poética de Jean-Yves Tadié (1978) e Ralph Freedman (1963). A leitura identifica os processos estilísticos e temáticos que dão base ao texto, revelando uma literariedade permeada por instantes epifânicos. A difusão teórica a respeito das narrativas poéticas foi postulada por Tadié e Freedman, cujas pesquisas ressaltam, principalmente, a condição de um gênero híbrido e dos rumos da arte. Em *The lyrical novel*, Ralph Freedman estabelece como ponto de partida para sua análise as obras de Hermann Hesse, Andre Gide e Virginia Woolf. Ele demonstra, em seus apontamentos, a existência de diversos aspectos líricos, sobreviventes da herança simbolista. Já o francês Jean-Yves Tadié, em *Le récit poétique*, estabelece a discussão dos temas das narrativas poéticas numa perspectiva estruturalista. Assim, espaço, tempo, personagem e mito relacionam-se, instaurando uma narração que cria seu próprio mundo e absorve os significados mais ocultos, que, num romance tradicional, não surtiriam grandes efeitos. Nas narrativas poéticas, tais significados são antes símbolos que empreendem uma viagem rumo ao autoconhecimento, como ocorre em *O vitral*, de Osman Lins. A presente pesquisa afina-se com estudos já anteriormente trabalhados, como a dissertação de mestrado defendida em 2007 na Unesp, campus de Araraquara-SP e



publicada em livro: ALONSO, Mariângela. *Instantes líricos de revelação: a narrativa poética em A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector (São Paulo: Annablume, 2013). A partir deste estudo, foram publicados artigos e ensaios em torno desta temática, abordando obras de autores brasileiros modernos, tais como Clarice Lispector, Menalton Braff e o próprio Osman Lins.

Resultados e Discussão

A fluidez contida na atmosfera do conto *O vitral*, de Osman Lins prenuncia momentos epifânicos que se aproximam da leveza da arte impressionista e subjetiva. A subjetividade da personagem Matilde é refletida na interação da temporalidade com o cenário cromático: “Que este momento me possua, me ilumine e desapareça — pensava. Eu o vivi. Eu o estou vivendo”. Sentia que a luz do sol a trespassava, como a um vitral” (LINS, 2003, p. 55). Destarte, a narrativa é copiosamente ligada ao tempo e à fixação dos instantes a partir das figuras do retrato e do vitral.

Conclusões

As narrativas poéticas surgem oferecendo possibilidades de questionamento, numa busca incessante e eterna. Nessa espécie de obra, habitam questões de ordem filosófica e mítica, acerca do próprio sujeito. Partindo desta proposição, observamos que o conto *O vitral* apresenta um ritmo lento na medida em que acentua operações descritivas pelo jogo temporal. Ademais, as descrições guiam-se pelas percepções dos personagens: “— Não é possível guardar a mínima alegria — disse ele. Em coisa alguma. Nenhum vitral retém a claridade” (LINS, 2003, p. 55). Este procedimento denota a falta de correspondência entre Antônio e Matilde, além de obstruir a temporalidade. Desse modo, somados todos esses elementos, a presente pesquisa procura discutir o perfil do conto de Osman Lins, acentuando nele um olhar sobretudo poético.

Referências

- ALONSO, M. **Instantes líricos de revelação**: a narrativa poética em *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector. São Paulo: Annablume, 2013.
- FREEDMAN, R. **The lyrical novel** : studies in Hermann Hesse, André Gide and Virginia Woolf. New Jersey: Princeton University Press, 1963.
- LINS, O. O vitral. In: LINS, Osman. **Os melhores contos de Osman Lins**. Seleção de Sandra Nitrini. São Paulo: Global, 2003. p. 53-55.
- NITRINI, S. Um singular contador de estórias. In: LINS, Osman. **Os melhores contos de Osman Lins**. Seleção de Sandra Nitrini. São Paulo: Global, 2003. p. 9-26.
- TADIÉ, J. Y. **Le récit poétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.



Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

EIXO II

ESTUDOS DA POESIA E DO DRAMA



A LUA DENTRO DO COCO (2010) DE SÉRGIO CAPPARELLI: TEXTO VERBAL, ILUSTRAÇÃO E DESIGNER GRÁFICO

JOICE NAIARA CAMARGO DE ABREU
joicenaiaracamargo@hotmail.com
LUCIANA FERREIRA LEAL
luciana_lea@hotmail.com

Palavras-chave: Literatura. Narrativa poética. Poesia infantojuvenil.

Resumo:

A lua dentro do coco (2010), narrativa poética infanto-juvenil, de autoria de Sérgio Capparelli e ilustração de Eloar Guazzelli Filho, foi eleito o melhor livro de Poesia para Criança pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2011. O livro, repleto de cores, sons e sentimentos, conta as peripécias de um macaquinho que depois de superar as lembranças da morte da mãe, deseja pegar a lua. O presente artigo tem por objetivo analisar a obra, considerando três elementos fundamentais: texto verbal, ilustração e designer gráfico e se caracteriza como pesquisa bibliográfica. A poesia permite ao leitor um deslocamento em busca do não explícito, permite que ele experimente ocupar outra posição, diferente daquela habitual. Desse modo, a poesia contribui para o desenvolvimento da sensibilidade de olhar, para si e para o outro.

Introdução

A obra *A lua dentro do coco* (2010) se destaca pela qualidade e harmonia entre três elementos: texto verbal, ilustração e projeto gráfico, que juntos oferecem cenário de aventuras e descobertas, carregado de sentimentos e magia. Conseqüentemente, pode-se dizer que o livro se enquadra no que é denominado de livro ilustrado, dado que seu texto verbal e não verbal se completam, fornecendo ao leitor melhor compreensão da obra literária.

De imediato, o livro ilustrado evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado. (LINDEN, 2011, p.8).

A presença da poesia transmite toda a sensibilidade presente na história, e auxilia no processo de envolvimento do jovem leitor com o texto, por meio do seu caráter lúdico. Em todo o texto, fica nítida a presença do jogo e da brincadeira com as palavras. Alice Áurea Penteadó Martha (2011, p. 140), ressalta essa característica do gênero:



O que a poesia possui de mais relevante é o fato de jogar com as palavras, ordenando-as de forma harmoniosa, revestindo-as de mistério, e de maneira tal que cada imagem passa a conter a solução de um enigma. Na construção poética, portanto, as palavras, ferramentas do poeta, não são usadas de modo habitual, metamorfoseiam-se nas mãos do artesão, sofrem transformações que revelam liberdade de criação.

Materiais e métodos

A presente pesquisa, que objetiva analisar a obra literária *A lua dentro do coco* (2010), é de natureza bibliográfica. Inicialmente se fez necessária releitura da obra, visando elencar os aspectos que seriam analisados.

Tencionando atingir o objetivo, são considerados os pressupostos de Alice Áurea Penteadó Martha (2011) e Neusa Sorrenti (2009) sobre as peculiaridades da poesia, e de Sophie Van der Linden (2011) sobre as características do livro ilustrado. Recorremos também ao Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2000), onde buscamos possíveis significados de símbolos e de cores presentes na obra.

Resultados e Discussão

O texto verbal, que se caracteriza em uma narrativa poética, é composto por um amplo repertório. Os versos são curtos e as rimas facilitam a fluidez da leitura, apresentando ritmo agradável que se altera de acordo com os fatos narrados. O recurso adotado atribui às palavras característica poética que amplia o significado casual, proporcionando surpresa e ludicidade durante toda a leitura.

Na primeira página já é provável que o leitor se encontre imerso na história, que traz em sua essência o poder de encantamento que as lendas possuem aliado às surpresas da poesia.

A magia e a fantasia estão presentes por toda a narrativa poética e convidam o leitor a viajar por esse cenário que a princípio parece tão particular à personagem, mas que no decorrer da obra se mostra tão comum a todos nós.

A poesia tradicional buscava levar a criança a aprender para imitar. Já a contemporânea pretende levá-la a viver experiências e a descobrir coisas novas no cotidiano, de forma lúdica, incorporando-as em seu desenvolvimento mental e existencial. (SORRENTI, 2009, p. 23).

Além do jogo com as palavras, o texto verbal traz em sua disposição e formatação um caráter visual e concreto, uma vez que procura estruturar o texto como unidade rítmico-formal, buscando homologia entre a disposição da palavra com o sentido da mesma, obrigando, muitas vezes, o leitor a movimentar os olhos, tornando a leitura mais dinâmica.

Organizadas (as palavras) de maneira própria, com ampla significação, além do óbvio e do previsível, tornam-se símbolos do real, requisito fundamental na



construção da imagem poética. Um dos aspectos mais reconhecidos da linguagem literária é sua capacidade de evocação e conotação, o uso de imagens e símbolos, afastando qualquer possibilidade de representação lógica de conceitos ou da realidade. (MARTHA, 2011, p. 140).

Dessa maneira, a produção literária em questão vai ao encontro do pressuposto de Neusa Sorrenti (2009, p. 104), que enfatiza as possibilidades do caráter poético: “A poesia é para ser lida, ouvida, cantada, sentida, vivenciada.”

Vale ressaltar a importância do designer gráfico nessa criação, que lança mão de recursos de qualidade que garantem efeito de movimento à narrativa, proporcionando simetria eficiente entre todos os elementos envolvidos.

A Ilustração suave, porém carregada de significado, é composta por sombras das personagens e das paisagens. “A sombra é, de um lado, o que se opõe à luz; é, de outro lado, a própria imagem das coisas fugidias, irrealis e mutantes.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2010, p. 842).

Ao potencializar a mensagem do texto verbal para o leitor, a ilustração facilita a leitura daqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. Sua disposição em páginas duplas ocupa todos os espaços ao mesmo tempo em que convida o leitor a preencher possíveis lacunas por meio de suas próprias reflexões. As cores que prevalecem nas ilustrações corroboram para o sentido que o livro deseja transmitir, uma vez que seus significados estão diretamente ligados com os fatos narrados.

A capa do livro já é um convite. A luz de uma imensa lua revela a sombra da personagem principal. Um pouco de vegetação e uma superfície sólida ocupam a parte posterior, o restante é preenchido de azul claro, que cumpre tão perfeitamente o papel de encantamento, que acalma e tranquiliza. De acordo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2010 p. 107):

O azul [...] É o caminho do infinito onde o real se transforma no imaginário [...] Entrar no azul é um pouco fazer como Alice, a do País das Maravilhas: passar para o outro lado do espelho. Claro, o azul é o caminho da divagação, e quando ele se escurece, de acordo com sua tendência natural, torna-se o caminho dos sonhos.

Conforme a narrativa avança, é notório a predominância do azul em vários tons. O mais escuro é um convite ao abandono da consciência, aproxima-se do azul da noite, onde coisas maravilhosas podem acontecer. O branco significa ora a ausência, ora a soma das cores, marca os momentos de mudança, de passagem (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2010, p. 141). No texto, ele vem representar o partir do dia e a chegada da noite, e a lembrança dolorida do momento em que a personagem, o macaquinho, perde sua mãe. Esse episódio – texto verbal e não verbal - nos remete a uma grande transformação, como aquelas que a partida de alguém muito querido ocasiona na vida de qualquer um. A cor também representa a consciência diurna, contrastando com o preto e tons mais escuros que trazem em si o mistério.



Conclusões

A expressividade dos textos é tamanha que é possível escutar o silêncio, chorar a partida e vivenciar a conquista. Com a sua composição, o livro contribui na formação de leitores proficientes, não só de texto verbal, mas também de imagem. O prazer em ler está garantido nessas 48 páginas encantadoras, que possibilitam a compreensão, de acordo com o nível do próprio leitor.

Referências

- CAPPARELLI, S. **A lua dentro do coco**. Ilustração: Eloar Guazzelli Filho, Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. 15. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MARTHA, A. A. P. Literatura infantil – a poesia. In: Zanchetta Junior, J. **Caderno de Formação: Formação de professores** - Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 138-150.
- SORRENTI, N. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.



Universidade Estadual do Norte do Paraná
CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

EIXO III

LITERATURA E EDUCAÇÃO



A ANIMAÇÃO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NO INTERIOR PAULISTA

JULIETE ROSA DOMINGOS

julieterd@yahoo.com.br

THIAGO ALVES VALENTE (Orientador, UENP-CCP/GP CRELIT)

tvalente@uenp.edu.br

Palavras-chave: Literatura Infantojuvenil. Animação de Leitura. Formação do leitor.

Resumo:

Este trabalho visa apresentar parte do caminho percorrido na pesquisa intitulada *Viver e tecer histórias: a animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista*, desenvolvida durante o curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. O projeto em questão tem como intuito o desenvolvimento de ações alternativas e práticas em relação à leitura de obras infantojuvenis de boa qualidade literária na escola, buscando a formação do leitor crítico, a partir das estratégias da proposição da *animação de leitura* (CECCANTINI, 2009). Para tanto, a pesquisa tem sido pautada nos pressupostos teóricos e/ou metodológicos de João Luis Tápias Ceccantini (2009), Rildo Cosson (2015), Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), entre outros estudiosos da área da leitura literária.

Introdução

A prática docente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa enfrenta inúmeros desafios, dentre eles, talvez um dos maiores, é em relação à proficiência leitora. Nas últimas décadas, houve um aumento significativo de pesquisas voltadas para essa questão, principalmente, no que se refere à leitura de literatura infantojuvenil e sua intrínseca relação com a formação de leitores proficientes, porém, há, ainda, muito a se trilhar, muito a se indagar e muito a se teorizar sobre essa vertente.

A qualidade da obra literária, o ambiente de leitura, o acervo de leitura dos alunos e, principalmente, a proficiência leitora e o gosto pela leitura do professor são fatores que devem ser considerados, com muita responsabilidade, para se trabalhar com o contexto da formação de leitores. Sobre a importância do papel do professor mediador de leitura Rildo Cosson afirma que:

[...] um pré-requisito fundamental que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação. (COSSON, p.167, 2015)

Dessa maneira, esse trabalho tem como intuito apresentar uma proposta interventiva, envolvendo a criação de um *Clube de leitores* para auxiliar o docente nessa complexa tarefa de envolver o jovem leitor na leitura. Esse clube surgirá como suporte para o desenvolvimento de ações alternativas e diferenciadas a partir das estratégias de *animação de leitura* (CECCANTINI, 2009) que garantam um espaço e um material – obras da literatura infantojuvenil de qualidade - para que os alunos possam se equivar de um processo individual e subjetivo do texto literário, e também possam dialogar, trocar ideias e impressões entre colegas sobre qualquer aspecto da obra que julguem relevante debater.

Nesse sentido, observa-se a necessidade do professor investigar possibilidades de reapresentar o gênero da literatura infantojuvenil aos alunos, principalmente por meio de obras voltadas para assuntos que gerem debates, com a intenção de propor uma ressignificação da leitura das narrativas literárias, para que, a partir delas, o caráter humanizador da literatura, defendido com tanta convicção por Antônio Candido (1992), seja o norteador desse leitor em construção; primeiro como leitor solitário, depois como leitor pertencente a um grupo. Sobre a articulação do animador/mediador nesse processo, Ceccantini afirma:

O desafio para o animador passa a ser o de tentar conciliar a dimensão essencialmente solitária da leitura (em última instância, sempre um embate subjetivo entre o leitor e a obra) e essa forte tendência juvenil que, muito mais do que em fases anteriores, se volta para a convivência em grupo, para a necessidade intensa de buscar as “tribos” que – paradoxalmente – auxiliam o jovem na construção de sua identidade individual. (CECCANTINI, 2009, p. 11)

Dessa forma, o trabalho em questão intenta contribuir com a ideia de adesão à configuração do papel intrinsecamente cultural desempenhado pela leitura de literatura na escola. E, assim, para que seja possível mudar o latente *desencanto* que os alunos demonstram em relação aos textos de cunho literário, quando ingressam no Ensino fundamental II, e proporcionar novas perspectivas de leitura, novos textos atrelados à vivência deles e/ou que os desafiem, permitindo que se forme uma consciência crítica nesse leitor em construção.

Materiais e métodos

- 1) Leitura de referencial teórico especializado.
- 2) Elaboração de instrumento para investigação do contexto – aferição do perfil dos leitores do sexto ano.
- 3) Cotejo dos dados levantados com perfis da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, em sua última edição.
- 4) Levantamento de práticas de leitura realizadas na escola, de modo geral.
- 5) Elaboração de um plano de articulação entre aquelas práticas e inserção de atividades que coloquem o texto literário como elemento central de práticas culturais no contexto da turma do sexto ano.



- 6) Execução das atividades em sala de aula.
- 7) Elaboração de instrumento para avaliação das atividades realizadas e de seus impactos no contexto escolar.
- 8) Leitura e interpretação dos dados.

Resultados e Discussão

A partir dessa pesquisa se espera discutir os meandros do letramento literário no contexto escolar, para, dessa forma, contribuir para os anseios que permeiam a prática docente no que diz respeito à leitura da literatura infantojuvenil em sala de aula. Espera-se que diante de estratégias fundamentadas pela vertente da *animação de leitura* (CECCANTINI, 2009), o processo do desenvolvimento da formação do leitor seja observado e refletido de maneira a sensibilizar os educandos para que entendam que a leitura do texto literário é mais do que a mera burocracia sistematizada como tarefas diárias e de caráter avaliativo em sala de aula.

Conclusões

Trabalho ainda em processo. As conclusões serão apresentadas em eventos posteriores.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Interstícios**: literatura juvenil, formação do leitor, arte e indústria cultural. 2017. Disponível em: <http://literaturajvenilempauta.com.br/bd/>
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: Fabiano dos Santos; José Castilho Marques Neto; Tânia M. K. Rösing. (Org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009, v. 1, p. 207-231.
- COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.



A LITERATURA E SEU POTENCIAL DE HUMANIZAÇÃO NA ESCOLA

FRANCIELE CAROLINE PANSOLIM (PG-UFPR)
fran.pansolim@gmail.com

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantil. Humanização.

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa *A escola como ambiente de humanização por meio da leitura literária*, que objetiva, dentre outros aspectos, contribuir para a formação do leitor literário no início da escolarização, proporcionando reflexões e auxiliando no processo de humanização dos estudantes, na perspectiva de Antônio Candido (1995). A metodologia utilizada será a pesquisa-ação, mobilizando assim uma turma de 1º ano de uma escola da Rede Pública de Ensino de Curitiba, para o andamento da pesquisa. Será aplicada uma intervenção a partir de uma sequência básica de leituras, conforme a proposta de Rildo Cosson (2016).

Introdução

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, não apenas por ser fundamental a sua formação intelectual, mas também por permitir sua inserção no meio social. Para um exercício pleno de cidadania é necessário ler e atribuir sentido àquilo que está escrito diante dos olhos, sejam eles postos em qualquer suporte. Somente a partir de uma atribuição de sentidos, de uma compreensão plena da leitura é que o indivíduo pode contestar e posicionar-se na sociedade.

Um dos objetivos da escola é incentivar esses indivíduos a pensarem fora da realidade que estão acostumados a viver, mostrar outras culturas, vivenciar situações diferenciadas e combater a exclusão das classes menos favorecidas. A literatura pode ser o ponto crucial deste processo de formação humana, incentivando a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a expressividade diante das circunstâncias.

Este trabalho de humanização dos estudantes através da literatura, pode e deve acontecer por meio do letramento literário, que segundo Cosson (2016), é a apropriação da literatura enquanto linguagem. Um processo contínuo, que se inicia assim que a criança começa a ter contato com a literatura e vai se aprimorando a cada nova leitura, ao longo da vida. Isso faz com que as obras literárias se transformem em algo significativo para o leitor, desenvolvendo um olhar crítico em relação ao texto e a capacidade de refletir sobre sua própria realidade. É como se o mundo em que o leitor está inserido ganhasse sentido por meio das palavras.

É necessário lembrar, que mesmo a criança ainda não alfabetizada já realiza leituras de imagens e reconta histórias usando a imaginação a seu favor, e é por isso que o processo do letramento literário deve iniciar o mais cedo possível, pois quanto maior o



contato com os livros e histórias ouvidas maior será o crescimento pessoal e intelectual do leitor.

Frequentemente, a escola despreza a função estética da literatura no período de alfabetização, as obras literárias acabam sendo utilizadas como um ponto de partida para sequências didáticas de cunho alfabetizador, são utilizados trechos do livro, palavras ou o próprio tema para a realização das atividades, e assim, a construção de sentidos e o prazer de aprender a ler e gostar de literatura vai sendo esquecido. Por isso é necessário que o professor tome consciência da importância do letramento literário na formação de seus alunos e busque incentivar o gosto pela leitura, mostrando a linguagem como um elemento lúdico e encantador, que só trará benefícios para vida escolar e social dos estudantes.

A leitura literária por si só faz com que os estudantes entrem em contato com diferentes particularidades e conceitos da Língua Portuguesa, portanto, o convívio com diversos textos, estimula a liberdade de expressão, acrescenta novas palavras ao vocabulário, deixa claro a importância da pontuação e legibilidade para uma maior compreensão e leitura satisfatória, entre outras coisas. Estes conhecimentos, adquiridos durante as leituras, com o passar do tempo, vão sendo inseridos nas produções orais e escritas de forma intuitiva. Ou seja, a escola não precisa usar a literatura como subterfúgio para atividades de funções metalinguísticas, nas quais o texto perde totalmente sua função estética, pois ele estará trabalhando diferentes saberes.

O compartilhamento de ideias e sensações, entre alunos e professores, faz com que o ato de ler se transforme em uma experiência de mundo por meio das palavras, na qual é possível viver algo que fisicamente, financeiramente ou moralmente pareça impossível. Juntos a construção de significados se torna mais ampla, e detalhes que podem ter passados despercebidos por algum estudante, tornam-se essenciais para compreensão do todo. Cosson (2016, p. 65) defende que:

(...) na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

É perceptível que a isenção da literatura como um ato social nas escolas vem deixando marcas de uma sociedade que não lê, ou que lê apenas de maneira mecânica. Sendo assim, aqueles que estão em pleno desenvolvimento não costumam se colocar no lugar do outro, não vivenciam experiências distintas e permanecem alienados, acreditando que ler obras literárias é um hábito da classe elitizada. Por isso, faz-se necessário uma escolarização adequada da literatura, compreendendo que o letramento literário é um processo que durará toda a vida, na qual cada nova leitura a bagagem de conhecimentos do indivíduo é renovada e ampliada.

A literatura, por proporcionar a reflexão no leitor, pode libertar o mundo de preconceitos e desenvolver nos cidadãos um posicionamento mais autônomo. Cândido (1995),



declara que os textos possuem um poder formador e por isso defende o direito do contato com a literatura a todos:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 180).

Pelas leituras nos tornamos mais humanos, porque viver em um campo simbólico ajuda na resolução de conflitos internos e problemas encontrados no decorrer da vida. Nesse sentido, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CÂNDIDO, 1995, p. 235).

Por fim, ainda há muito para fazer em relação ao letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, é preciso ter a sensibilidade de inteirar-se das particularidades de cada estudante, avaliar suas competências, complexidades e carências, e não impor uma leitura qualquer. A prática da leitura está ligada diretamente ao papel social do indivíduo, gerando valores e despertando uma percepção diferenciada do mundo que o leitor está inserido.

Materiais e métodos

Esta pesquisa será realizada utilizando a pesquisa-ação, ou seja, uma análise a partir de observações e entrevistas de um possível problema preestabelecido na instituição de ensino a fim de verificar hipóteses e intervir: o uso da literatura meramente como ponto de partida de sequências didáticas de alfabetização ou sem o necessário aprofundamento dos aspectos literários da obra.

A coleta de dados envolverá três momentos: observação de aulas de língua portuguesa, realização de entrevistas com os estudantes, professora regente da turma, diretoras e pedagoga e a intervenção.

A intervenção seguirá a estrutura da sequência básica proposta por Cosson (2016): Motivação – Preparação dos estudantes para o texto, poderá ser por meio de uma leitura, da oralidade, apreciação de uma música entre outros, com duração de uma aula; Introdução - Momento de apresentação do autor e da obra de maneira breve, e destaque para os elementos paratextuais: capa, contracapa, orelha e prefácio; Leitura - Etapa principal do processo do letramento literário, no caso, a leitura será realizada pela professora/pesquisadora. Se a leitura for extensa poderá ser dividida por intervalos, ou seja, com momentos de reflexão e paradas que podem ocorrer por meio de uma conversa, atividades específicas ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra; Interpretação - É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a professora/pesquisadora.



Resultados e Discussão

Não é possível apresentar nenhum resultado, pois a pesquisa ainda está na etapa da observação das aulas de Língua Portuguesa.

Conclusões

A pesquisa encontra-se em andamento.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO – UMA PROPOSTA DIALÓGICA

CLEMIUDA BARBOSA

clemiudabarbosa@gmail.com

EDSON SANTOS SILVA (Orientador, UNICENTRO)

jeremoabo21@gmail.com

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Leitores.

Resumo:

O resumo é sobre uma pesquisa realizada pelo autor William Roberto Cereja, que se intitula “Ensino de Literatura – Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura”. Com ênfase no capítulo I, “O que é aprender e ensinar literatura hoje.” A preocupação do autor é sobre as dificuldades detectadas durante o seu percurso de oito anos de estudo de linguagem, no âmbito da leitura, que se acentua quando os alunos aderem aos textos literários no ensino médio. O autor cita dados de avaliações nacionais e estrangeiras para ressaltar que a dificuldade de formar leitores críticos, está relacionada a maneira como os textos literários são trabalhados em sala de aula. O objetivo do autor é focar especificamente o ensino de literatura nas escolas de ensino médio do Brasil, explica que as práticas de leitura devem se estender para além dos limites do ensino de literatura e envolver além de gêneros literários, a leitura e a produção de gêneros do discurso, que circulam em toda a esfera nacional, ressalta que é necessária uma modificação no ensino, observa que há mais de um século as práticas do ensino de



literatura encontram-se cristalizadas. Na visão de Cereja, o ensino de literatura deve estar pautado no desenvolvimento de habilidades de leitura, na qual, o objetivo centralizador é tornar os alunos leitores competentes, tal reflexão fez emergir um desejo de realizar uma pesquisa com os mesmos pressupostos do autor, este registro se encarga de ser o ponto inicial de uma pesquisa igual à do autor pesquisado.

Introdução

A escola é o espaço de aquisição do conhecimento, as aulas de literatura podem oferecer inúmeras possibilidades de abordagem nas diferentes áreas, e o ensino médio é o momento em que os alunos devem ser impulsionados a compreender a importância de adquirir conceitos norteadores, que serão decisivos na sua formação. Cereja, (2005) registra uma realidade observada em quatro escolas, duas particulares e duas privadas, quatro professores e cento e trinta e quatro alunos do terceiro ano do ensino médio em junho de 2002. Ele usou como instrumento de pesquisa um questionário aberto e de múltipla escolha. As questões abordam a realidade sócio econômica versus a realidade ensino/aprendizagem, nas quais o autor faz um paralelo entre alunos e professores, no que diz respeito as práticas realizadas nas escolas sobre leituras literárias.

Conforme Lajolo (1993), a leitura é por vezes deixada de lado nas discussões pedagógicas. No que se refere ao ensino de literatura no Brasil, sabe-se que muitos alunos leem as obras literárias apenas por obrigação, pois não têm o hábito da leitura. Esse desinteresse pela leitura literária pode ser consequência de desagradáveis rituais de iniciação, ou seja, os alunos talvez não tiveram um bom primeiro contato com a literatura e, por este motivo, a consideram enfadonha e cansativa ou de difícil entendimento.

O incentivo a literatura deverá aflorar um olhar abrangente, que se adapte a novas realidades e usufrua das novas linguagens que estão submersas e emanam novas e modernas explorações. As leituras proporcionadas nas escolas devem ser selecionadas e atrativas, o ensino deve causar uma impressão que seja inédita e desperte a atenção dos alunos, espera-se que essa discussão transforme as práticas do ensino e que elas possam formar leitores capazes reformular conceitos antigos e solidificados por conceitos atuais e modernos. Me aproprio de uma das definições de Barthes, (1977) “A Literatura como uma trapaça salutar da língua, esquiva, um logro magnífico”, para justificar a necessidade de desenvolver uma pesquisa voltada para o ensino da literatura na atualidade.

Materiais e métodos

A reflexão que surgiu após as leituras da pesquisa realizada pelo professor Willian Cereja, dos apontamentos de Majolo e, principalmente, o refinamento sobre literatura feito por Barthes e Candido, impulsionou a realização da minha pesquisa, na qual usufruo da experiência do professor/autor e da sua coleção Português e Linguagens Cereja como base para as práticas que pretendo aplicar em sala de aula, busco realizar

uma pesquisa concomitante a do autor, que traz gêneros literários essenciais para formação do aluno leitor, ele oferece subsídios para as práticas de letramento com gêneros da esfera digital e multimodal, através de leituras atualizadas que abordam os gêneros literários, pretendo relacionar teorias de gêneros e concepções de língua e linguagem, a aplicação acontecerá acerca de estudos através de leituras de gêneros da literatura brasileira, posteriormente darei ênfase nos documentos referências da educação, para estabelecer um contra-ponto às práticas realizadas.

Para concluir a pesquisa será aplicado um questionário aos alunos da Escola pública Estadual Padre Chagas, afim de detectar como foi a recepção das aulas de literatura. Afinal, os resultados do campo de trabalho deverão contribuir para o ensino de literatura, pois acredita-se que depende da exploração dos gêneros, das explicações das obras relacionadas a realidade no tempo e no espaço. Dessa forma os alunos serão instigados a ler não somente por necessidade, mas principalmente, por prazer.

Resultados e Discussão

As discussões sobre a educação e o ensino para a formação do leitor são vastas, mas em que elas contribuíram? Porque os professores de língua portuguesa ainda continuam a ensinar a gramática? O que falta na formação desses professores? Porque os números mostram-se extremamente baixos para adeptos à leitura? Porque a Educação Brasileira está em pleno fracasso? É possível fazer alguma coisa e transformar essa triste realidade? São esses questionamentos que induzem a realização da pesquisa. Espera-se que o projeto atinja seu objetivo de desenvolver uma pesquisa, que resulte de maneira qualitativa na reformulação do novo olhar para a disciplina de língua portuguesa, mais especificamente sobre literatura brasileira, pois esta se aplicará de forma real e valorativa. Afinal, apesar dos estudos voltados para essa área serem abundantes, a educação brasileira não atinge o mínimo necessário, então, uma investigação com foco instrumentalizado pelo autor Willian Cereja, pode ser o rumo que falta para compreendermos como deve se processar o ensino da literatura, através da sua teoria que estará interligada a prática pelo uso do seu livro didático, espera-se um diferencial surpreendente com a efetivação do objetivo centralizador, ou seja, a formação de leitores capazes de atuar no mundo através da literatura, que humaniza e transforma a vida das pessoas, conforme o consagrado escritor Antônio Candido.

Conclusões

O ensino da Língua Portuguesa tem a função de formar leitores instruídos para o mundo, a disciplina tem a responsabilidade de proporcionar a sociedade pontos de vistas claros sobre a compreensão do mundo, compreendemos que a literatura está intrinsecamente ligada ao fato que mundo se representa pela literatura. Porém, os dados conclusivos do autor revelam que infelizmente os professores não tem uma base sólida para criar metodologias que formem leitores eficientes, com exceção de um professor



que se considera satisfeito com suas práticas, após analisar as respostas dos alunos, o autor registra que eles rejeitam as aulas transmissivas, que preferem conteúdos mais significativos, sentem-se capazes de relacionar os estudos literários as outras áreas de conhecimento. Penso que o contexto acadêmico deve de uma vez por todas assumir sua responsabilidade de contribuir de maneira eficaz para formação de leitores.

Na pesquisa realizada por Cereja são usados pelos professores outros livros didáticos, isso me despertou o anseio em realizar uma pesquisa com a sua coleção de livros e registrar os dados e resultados ao final do meu trabalho, e assim, fazer uma comparação à pesquisa realizada por ele, para averiguar as semelhanças e diferenças, acentuo que a diferença é que na minha pesquisa relacionarei teoria à prática do mesmo autor interligada pelas metodologias sugeridas nos livros didáticos.

Referências

BARTHES. Roland. **Aula** – Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. Ed. Cultrix – São Paulo - 1997

CANDIDO Antonio, (1918) **Formação de Literatura Brasileira – Momentos decisivos**. Belo Horizonte. 6. ed. Editora Itatiaia Ltda - 2000.

_____. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto - **Ensino de literatura** – Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ed. Ática – São Paulo. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/lajolo-marisa-do-mundo-da-leitura-para-a-leitura-do-mundo.pdf>. Acesso em 13 de março/2018.

A PLURALIDADE CULTURAL DE UMA SENHORA PROCOPENSE: RACHEL GRACIANO

Amanda Musambani (UTFPR/GP EDITEC)
amandamusambani@gmail.com

Inês Cardin Bressan (Orientadora ,GP EDITEC/UTFPR/SEED-PR)
inesbressan@hotmail.com

Palavras-chave: Literatura de testemunho. Memória. História.



Resumo:

O projeto *Evocações do Passado: Memórias de Procopenses*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa EDITEC – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, traz à lume histórias de pessoas que nunca tiveram a pretensão de serem escritoras, mas que, por meio de seus relatos, colaboram no processo de resgate da memória da cidade de Cornélio Procópio, com enfoque em alguns aspectos da cultura da região. Quando interligadas, memória e literatura convergem para o fazer literário e ambas constituem-se como fonte de pesquisa e produção para a identidade de um sistema literário pluricultural. Nesta seara, a literatura de testemunho surgida no holocausto, por sua própria construção, questiona a relação entre a literatura e a realidade e, convida-nos desse modo, a refletir sobre o discurso não ficcional, o histórico e a sua relação com o discurso literário. Assim, a literatura de testemunho e a literatura oral fundamentam este artigo, que tem como objetivo apresentar a entrevista de Rachel de Paula Graciano, cidadã honorária de nossa cidade, e as suas contribuições na construção da memória e da cultura procopense. Os fatos narrados neste texto fizeram parte da história desta cidadã, e percorreram também a vivência de outros municípios, eternizando, desse modo, a pluralidade cultural de nossa sociedade.

Introdução

Este artigo é o resultado de um trabalho realizado por alguns pesquisadores do Grupo de Pesquisa EDITEC, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que tem como foco os estudos sobre as relações entre educação e sociedade arte e tecnologia. Justifica a sua efetivação a necessidade premente de se conhecer o espaço em que se vive, e a história colabora no processo de resgate da memória e da vida de uma sociedade. Ao trazer à luz alguns modelos de vida de épocas passadas, e mostrar a narração de um fato, histórico ou não, os estudos do EDITEC, além de resgatar a memória de um povo, perpetua a existência dos agentes envolvidos no processo de construção social. Por isso, esse artigo se objetiva relatar a história da Rachel de Paula Rodrigues Graciano, pois assim foi possível conhecer melhor como se enredava a vida das pessoas há alguns anos, bem como tomar ciência de como elas se organizavam dentro da cidade de Cornélio Procópio, sob o viés de uma moradora, que havia recentemente chegado aqui e construía uma família.

Segundo Coutinho (2003), a literatura oral, além de existir em todas as bibliografias, é o elemento vivo e harmonioso que envolve a criança e acompanha, sem cessar, o homem, num eco de memória e saudade. O autor considera todos os seres humanos como portadores de material rico e complexo, recolhido durante toda a vida, desde a infância até a maturidade, arquivado na mente de cada um. A história contada e recontada durante muitas gerações sofre modificações, por isso a importância de pesquisas que retomam a memória e buscam a história de personagens, muitas vezes, desconhecidas, que estabelecem um diálogo intertextual entre memória e literatura. A



narração, forma artesanal de comunicação, tece o acontecido até atingir a forma desejada.

Surgida no holocausto, a literatura de testemunho, por sua própria construção, questiona a relação entre a literatura e a realidade e, convida-nos desse modo, a refletir sobre o discurso não ficcional, o histórico e a sua relação com o discurso literário. Nos estudos de testemunho, há que se buscar caracterizar o “teor testemunhal” que marca toda a obra literária, mas que aprendemos a detectar a partir da concentração desse teor na literatura e escritura do século XX. Esse teor indica diversas modalidades de relação metonímica entre o “real” e a escritura (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 85). Seligmann-Silva (2003, p. 373) esclarece que literatura de testemunho “é mais do que um gênero: é uma face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes e faz com que toda a história da literatura – após 200 anos de auto-referência – seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o real”.

Foi em uma tarde quente de verão, naquele momento no qual o sol já está se despedindo e a noite chega informando que as atividades devem ser amainadas, que D. Rachel foi aos poucos desvelando suas lembranças e a entrevista seguiu o seu protocolo. Natural de Catanduva, Estado de São Paulo, ela nasceu no dia primeiro de maio de 1940, mas foi depois de seu casamento, em 1964, após nove anos de namoro, com o Dentista Valdevino Graciano, que ela passou a morar em Cornélio Procópio. Desta união, nasceram suas quatro filhas: Patrícia Maria, Ana Paula, Flávia e Rachel.

Formou-se pela Faculdade de Música Pio XII, na cidade de Bauru/SP com Especialização em Iniciação Musical. Seu amor pela música rendeu frutos. Em 1962, D. Rachel fundou o Coral infantil da Casa da Criança, e mais tarde, em 1965 ela iniciou sua carreira, propriamente dita, ministrando aulas de piano na Academia de Música São Domingos, aulas de Canto Coral e Banda infantis na Escola Municipal Dom Pedro Fillipak. Em 1966 e 1967, ela também lecionou em escolas particulares e públicas, mas com a disciplina de Educação Artística.

Sempre com o dinamismo que lhe é peculiar, entre uma ou outra taça de água e pedaços de torta, ela foi nos contando com tanta naturalidade sobre o seu trabalho e suas realizações, que para nós, ouvintes/entrevistadores foi difícil de imaginar como uma senhora conseguia realizar tantas e tais atribuições, visto que, cuidava de suas filhas, sua casa e também trabalhava para a Igreja. Tanta dedicação, não passou despercebida aos olhos dos dirigentes de nossa cidade. Foi nomeada Diretora do Centro Cultural de Cornélio Procópio em 1971 e permaneceu até 1982. Em 21 de abril de 2004, tornou-se membro Fundadora e Efetiva da Academia de Letras, Arte e Ciência de Cornélio Procópio – ALACCOP.

Em sua carreira musical, teve coautoria em diversos hinos para diferentes instituições da cidade, sendo o de maior destaque o próprio Hino a Cornélio Procópio (1996), cuja letra foi criada pelo Professor Atila Silveira Brasil e música composta por ela. As composições não se limitaram a apenas as duas citadas. Ela, com a música, e sua filha Flávia de Paula Graciano, com a letra, no ano de 2011 compuseram o Hino em Comemoração aos 60 anos do Colégio Nossa Senhora do Rosário, entre tantos outros. Não bastassem as atividades culturais, D. Raquel também trabalhou e ainda trabalha,



para a Igreja Católica, em celebrações como o Encontro de Casais com Cristo (ECC) e o Cursilho, movimento do qual participa há 45 anos, com muito amor e carinho.

Conclusões

A história precisa ser narrada e, quando passada de geração a geração, gera tantas outras prolongando o original tecidas por outras mãos, por outros dedos, por outros lábios. Uma das formas de preservar as memórias e a história da literatura é o gênero narrativo, pois através dele se perpetuam as histórias que a vida ofereceu e ainda oferece. D. Rachel teceu suas recordações e, se para Coutinho (2003), a história contada se modifica, reitera-se aqui a importância de pesquisas como esta, que retomam a memória e buscam a história de personagens, muitas vezes, desconhecidas, que estabelecem um diálogo intertextual entre memória e literatura. Para Seligmann-Silva (2003) a literatura não pode mais ser pensada como um campo desligado da nossa vida cotidiana e sem efeitos sobre ela, embora alguns autores ainda pensem desse modo, e nesta nova face da literatura, ou um gênero literário, a literatura de testemunho precisa encontrar seu espaço.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** – Lembranças de Velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Vol. 1 – 6. ed. São Paulo: Global, 2003.
- HALBWACHS, M. A memória coletiva. S. Paulo: Centauro, 2004.
- HUYSSSEN, ANDREAS. Literatura e cultura no contexto global. In.: MARQUES, R.; VILELA, L.H. (orgs.) **Valores**: arte, mercado, política. B. Horizonte: UFMG. ABRALIC, 2002, p. 15-35.
- PENNA, João Camillo. Este corpo, esta dor, esta fome: notas sobre o testemunho hispano-americano. SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2003 , p. 299-354
- SELIGMANN-SILVA, Marcio. (org.) **História, memória, literatura**: o Testemunho na Era das Catástrofes. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.



A RECEPÇÃO CRÍTICA DE *O FILHO ETERNO*, DE CRISTÓVÃO TEZZA, NO ENSINO MÉDIO

NATHALIA DE SOUZA TONCOVITCH

nathalia_1_@hotmail.com

ANA PAULA FRANCO NOBILE BRANDILEONE (Orientadora, UENP-CCP/GP CRELIT)

apnobile@uenp.edu.br

Palavras-chave: Recepção Crítica. *O filho eterno*. PIBID.

Resumo:

O presente trabalho está vinculado ao subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, intitulado “Letramentos na Escola: práticas de leitura e produção textual”, desenvolvido no Centro de Letras, Comunicações e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio. O subprojeto é dividido em duas vertentes, sendo que a discussão aqui empreendida pertence ao Eixo 1, cujo foco recai sobre o Letramento Literário. Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar as percepções de leitura e o acolhimento dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, do romance *O filho eterno*, (2007), de Cristóvão Tezza, sistematizado a partir da elaboração e implementação de Sequência Expandida de leitura literária, a partir dos pressupostos metodológicos de Rildo Cosson (2007). Vale destacar que a obra selecionada pertence ao acervo de 2013, do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Introdução

Atuando em duas áreas no Centro de Letras, Comunicações e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, Língua Portuguesa/Literatura e Língua Inglesa, o PIBID esteve vigente entre agosto de 2012 a março de 2018. No âmbito da Língua Portuguesa/Literatura, o subprojeto “Letramentos na Escola: práticas de leitura e produção textual”, desenvolvido entre março de 2014 a março de 2018, foi subdividido em duas vertentes: o Eixo 1, com atividades sistematizadas para promover a formação de leitores literários, a partir da proposta de letramento literário, de Rildo Cosson (2007), e o Eixo 2, que se ocupou com o ensino dos gêneros discursivos.

Materiais e métodos

A fim de mapear a recepção crítica do romance de Cristóvão Tezza, *O Filho eterno*, em turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, foi elaborado um questionário com nove questões, sendo que quatro delas se referiram propriamente à obra, sendo as outras cinco referentes às atividades desenvolvidas.

As questões sobre a obra, sendo três dissertativas e uma de caráter objetivo, foram as seguintes: 1- Em relação à leitura do livro *O filho eterno*, qual parte ou assunto da obra mais chamou sua atenção?; 2 – Você encontrou alguma dificuldade para realizar a leitura da obra? Comente; 3 – Você indicaria a leitura de *O filho eterno* para outra pessoa? Por quê?; 4 – Qual foi o seu envolvimento com a leitura de *O filho eterno*, de Cristovão Tezza? () li o livro todo; () li parcialmente; () não li. Da turma de vinte e cinco alunos, dezoito responderam às perguntas.

Resultados e Discussão

No que concerne à percepção dos alunos em relação à primeira questão, observou-se que o assunto que mais gerou interesse foi a rejeição do protagonista pelo seu primogênito, que foi diagnosticado com Síndrome de Down. Dos dezoito estudantes que responderam o questionário, oito deles apontaram o assunto supracitado como o mais significativo; dois alunos responderam que a obra, em sua totalidade, foi fascinante; outros dois se surpreenderam com a forma que Tezza abordou um assunto tão delicado; um estudante apontou a Síndrome de Down como a temática mais marcante do livro. Ainda, um aluno se surpreendeu com a embriaguez do protagonista antes do nascimento do seu primogênito; outro apontou ter gostado do final do livro, porém não apontou justificativa para sua resposta; outro indivíduo assumiu que sua parte preferida foi o desaparecimento de Felipe e, por fim, dois alunos reconheceram que não leram o livro.

Quando questionados sobre as dificuldades para realizar a leitura do texto literário, dez alunos responderam que as antecipações e regressões no tempo, a linguagem empregada, e, por último, a utilização da narração em terceira pessoa, foram os aspectos que dificultaram a fruição do romance. Um aluno respondeu que não apresentou dificuldades, mas achou o livro extenso e cansativo. Outro aluno admitiu que o embaraço se deu por conta do seu “amor” por leitura, ironizando a afinidade que tem com a leitura de textos literários. Os seis alunos restantes afirmaram não ter tido dificuldade com a leitura da obra.

Em relação ao terceiro questionamento, referente ao envolvimento dos alunos com a obra, nove alunos assinalaram a alternativa “li o livro todo”; sete admitiram que leram o livro parcialmente e dois não leram.

A maioria dos alunos – treze entre dezoito – confirmaram que indicariam a leitura do livro para outras pessoas, reiterando que é uma obra “muito boa”. Um aluno declarou que já havia indicado a leitura da obra; dois não indicariam a leitura, sendo que um deles afirmou que o livro é entediante, porém admitiu que não realizou a leitura, e o outro qualificou a obra de Tezza “muito triste”. Outros dois alunos, ainda, responderam que talvez indicariam a obra; um afirmou que a obra é emocionante, porém o final não atende às expectativas do leitor e, o outro, se justificou declarando que achou a obra entediante. As justificativas dos alunos que indicariam o livro de Tezza variaram entre “o enredo é emocionante”, “há partes difíceis, mas o livro é interessante”, e até mesmo o



aluno que não realizou a leitura afirmou que indicaria o livro, pois, segundo ele “pareceu ser um livro interessante”.

Conclusões

Conclui-se, portanto, que a obra *O filho eterno*, do escritor curitibano Cristovão Tezza, foi satisfatoriamente acolhida pela maioria dos estudantes do 1º ano A do Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva. As dificuldades encontradas pelos alunos para a leitura a obra foram, ao longo das propostas de atividades, sendo esclarecidas pelas intervenções dos bolsistas em sala de aula. No que se refere, por exemplo, à problemática das oscilações temporais da obra, foi elaborada uma aula para apresentar e discutir não apenas os conceitos de analepse e prolepse, que se definem pelo recuo e avanço temporal de eventos no presente da ação narrativa, mas também os efeitos de sentido gerados por esses elementos na obra. Foi apresentado, também, o conceito de autoficção aos estudantes, uma vez que a obra funde fato e ficção, entretanto, não pode ser considerado uma autobiografia, mas uma ficção que utiliza fatos e experiências já vividas: “[...] no momento em que se aceita e se assume a ficcionalização da experiência autobiográfica, abre-se mão de um compromisso implícito do gênero, a sinceridade confessional, e logo a autobiografia se converte em autobiografia fictícia, em romance autobiográfico, ou simplesmente em autoficção” (SCHOLLHAMMER, 2011, p.107). A partir disso, foram sistematizadas as diferenças entre a biografia e um texto de caráter autoficcional que, no caso de *O filho eterno*, assegura à composição literária um jogo narrativo que o autor impõe à obra, variando a pessoa do discurso de terceira pessoa para primeira, criando o que a teoria da literatura denomina de focalização onisciente seletiva (FRIEDMAN, 2002). Um outro aspecto que foi matéria de reflexão ao longo da implementação do material didático, adveio da colocação de muitos alunos de que a obra é uma “lição de vida para pessoas preconceituosas”. Na ocasião, esclareceu-se que, embora a obra tenha uma dimensão ética, na medida em que a narrativa expõe o amadurecimento de um sujeito diante da frustração de ter gerado um filho com Síndrome de Down, não resvala para o pedagógico, isto é, não tem por objetivo relatar as dificuldades de se criar uma criança excepcional (SCHOLLHAMMER, 2011).

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio, 2002.



SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TEZZA, Cristovão. **O filho eterno**. 18.ed. Rio de Janeiro. Record, 2016.

A RECEPÇÃO DAS OBRAS DE LYGIA BOJUNGA NO ENSINO MÉDIO: ABRAÇO (1995) E SAPATO DE SALTO (2006)

LUCIANA FERREIRA LEAL
luciana_lea@hotmail.com

Palavras-chave: Lygia Bojunga. Estética da recepção. Ensino Médio

Resumo:

O presente trabalho tenciona apresentar o desenvolvimento do projeto Lygia Bojunga em escola pública do município de Tupã. Os objetivos são ler, analisar e interpretar as narrativas bojunguenses, estudar a sua recepção, e verificar o alcance do estatuto estético das obras por meio da sua interação com o receptor. A análise da obra limita-se aos recursos literários que mais se destacam na sua composição. Em relação à recepção, elaboramos estudo de caso para a análise da leitura das obras. Verificamos como se efetiva a comunicação do texto com o seu leitor de acordo com o que estabelece a Estética da Recepção.

Introdução

A literatura infantil e juvenil se expande, significativamente, quando Lygia Bojunga eclode no cenário da literatura nacional, revelando-se como uma das maiores autoridades na arte da criação estética.

A obra bojunguense é atual devido a seu testemunho sobre a criança, o jovem, o homem e a realidade de seu tempo, e da sua temática que envolve o amor, o ciúme, a desilusão, a infidelidade, a morte, a afirmação pessoal, o jogo da verdade e da mentira, a cobiça, a vaidade, a relação entre o ser e o parecer, o absoluto e o relativo, o bem e o mal. A prosa Bojunguense é viva e presente, e presente e viva permanecerá por muito tempo.

É nesses termos que a leitura da obra de Lygia Bojunga pode ser visualizada de múltiplas perspectivas. O humorismo, a tragicidade, a simbologia etc., permeiam suas diversas modalidades de produção.

O trabalho visa analisar duas obras de Lygia Bojunga com o terceiro ano do Ensino Médio da escola Estadual Irene Resina Migliorucci, são elas: *O Abraço* (1995) e *Sapato de Salto* (2006)

Não respeitando a cronologia da publicação, a primeira obra analisada é publicada em 2006 e merecedora do prêmio FNLIJ em 2007, considerada altamente recomendável para o jovem: *Sapato de Salto*. Retrata a trajetória de Sabrina, órfã, criada em orfanato, que é resgatada para trabalhar como babá em troca de casa e comida na casa de uma família burguesa composta de pai, mãe e dois filhos. A menina, com apenas 11 anos, pensa ter encontrado uma família, até ser estuprada recorrentemente pelo patrão após brincadeiras e pequenos mimos. O destino de Sabrina começa a ser traçado, principalmente, pela impossibilidade de lutar contra ele. No decorrer da narrativa, aparece a verdadeira família de Sabrina, na figura da Tia Inês e de sua avó. O leitor, por meio de *flash back*, sabe que Inês de dançarina transformou-se em prostituta e usuária de drogas por se apaixonar por um cafetão. Sabe também que Maristela, mãe Sabrina, aos quinze anos, após dar à luz, atirou-se num rio com uma pedra atada ao pescoço, porque o pai da criança, um homem mais velho e casado, não quer saber dela nem da menina.

Acreditando-se livre, Inês e a família voltam a viver na pequena cidade de origem, entretanto, o cafetão a encontra e a assassina na frente da mãe e da sobrinha. Para não voltar ao orfanato e sustentar a avó, Sabrina se prostitui. Mas encontra na família de André Doria, principalmente na figura da mãe e do tio, o apoio que necessitava.

A segunda obra por nós focada é *O Abraço* (1995), que recebeu em 1996, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), os prêmios Orígenes Lessa e Altamente Recomendável. Em 1997, foi agraciado com o prêmio Adolfo Aizen, outorgado pela União Brasileira de escritores (UBE) e, em 2004, fez parte do conjunto de obras que recebeu o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren. Todas estas premiações comprovam a qualidade literária da obra.

Em *O Abraço*, o sofrimento da protagonista tem origem na violência sexual vivida na infância. A narrativa destaca a história de Cristina, uma moça com dezenove anos, que confessa a amarga experiência vivida em seu aniversário de oito anos: o estupro sofrido pelo “Homem da água”. Inicialmente, a lembrança dolorosa manifestava somente em sonhos, mas depois o inconsciente impede a manifestação até no meio onírico.

O fato narrado – o estupro – assume um tom de confissão, próprio dos diários pessoais. A linguagem utilizada para descrever os acontecimentos particulares de Cristina e suas implicações sentimentais logo nos remete à maneira característica do tipo de linguagem utilizada em diários pessoais. A partir disso, Cristina resgata seu passado, por meio de flashbacks. E Clarice, a amiga desaparecida aos sete anos, passa a ser um ícone de suas lembranças passadas.

Entretanto, certo dia, em um circo, o palhaço desperta as lembranças adormecidas no inconsciente e o trauma da infância se manifesta em toda a sua crueza. Cristina reconhece, na figura do palhaço, o “Homem da água”. Inicialmente, ela tem dúvida, mas após ouvir sua voz, se certifica de que o homem que a violentara e o palhaço são as mesmas pessoas. Todavia, em vez de repudiá-lo, sente-se cada vez atraída pelo seu agressor.

Cristina está atormentada pelo desejo de rever o palhaço e a mulher mascarada que conhecera em uma festa. A mulher telefona-lhe e a convida para outra festa que, como

na noite anterior, haveria encenação de contos. Ao chegar à festa, Cristina reencontra o palhaço, que a arrasta para a mata, a estupra e a enforca com uma gravata.

Nas duas obras elencadas, a narrativa é marcada por idas e vindas, cortes no tempo e cenas de grande intensidade dramática, em que o narrador sai de cena e deixa os atores representarem. O estilo teatral, alterna períodos curtos e longos. Os cortes e avanços no tempo fazem parte da economia narrativa, todavia, a falta de linearidade não impede a compreensão e colabora para o impacto que as cenas provocam no imaginário do leitor.

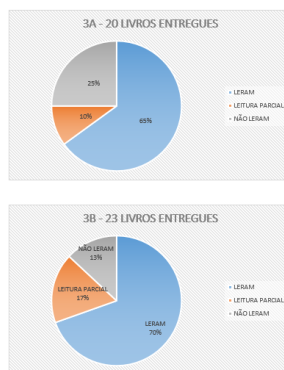
Nesse contexto, a proposta deste trabalho se impõe como detecção da recepção das obras *O Abraço* (1995) e *Sapato de Salto* (2006) de Lygia Bojunga por alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola localizada na região periférica de Tupã.

Materiais e métodos

A fim de levar a cabo os objetivos aos quais nos propomos, começamos realizando práticas de leitura compartilhada e rodas de leitura com as obras. Ficando assim definido. *O Abraço* (1995) e *Sapato de Salto* (2006) foram lidos pelos alunos em casa, e discutidos em roda de leitura, na sala de aula, às segundas-feiras, na aula de Português

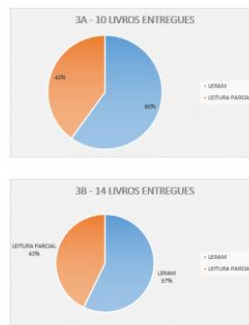
Resultados e Discussão

Apresentamos abaixo o resultado da Leitura do Livro *Sapato de Salto* (2006):



Resultados da leitura de *Sapato de Salto* (2006)

Foram quatro encontros para a discussão do livro *Sapato de Salto* nos meses de setembro a outubro de 2017. Em cada encontro, estabelecíamos as páginas e capítulos que seriam lidos para o próximo encontro. Ouvíamos as impressões, voltávamos à leitura compartilhada de algumas partes do texto, instigávamos a continuarem lendo e aplicávamos um questionário a fim de verificar as impressões do leitor para com o texto. Com exceção de uma aluna, todos que leram integralmente o livro, consideraram a leitura prazerosa, emocionante e intrigante, que desperta a curiosidade. Apresentamos abaixo o resultado da Leitura do Livro *O Abraço* (1995):



Resultados da leitura de *O Abraço* (1995)

Entre outubro e novembro de 2017, realizamos três encontros para análise, discussão e comentários sobre o livro *O Abraço*. Diferentemente do primeiro, a leitura deste não fluiu. Os alunos acharam o texto complexo e poucos concluíram a leitura. Dos que concluíram, preferiram Sapato de Salto, apesar de encontrarem semelhança entre as duas obras, e considerarem que a leitura do segundo também proporcionou reflexão, curiosidade, vontade de ler, prazer no desenrolar da intriga

Conclusões

Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Irene Resina Migliorucci leram, analisaram, discutiram e interpretaram as narrativas bojuenguenses. A análise das obras limita-se aos recursos literários que mais se destacam na sua composição. O procedimento adotado parte do pressuposto de que esses elementos são os pontos mais problemáticos para uma boa leitura da obra

Estudamos a recepção das obras. Em relação à recepção, analisamos a leitura das obras com as duas turmas de terceiro ano. Após a leitura das obras, procuramos, na análise das entrevistas, valorizar o leitor histórico, objetivando mais debater do que propor soluções para as questões surgidas. Verificamos como se efetiva a comunicação do texto com o seu leitor de acordo com o que estabelece a Estética da Recepção. Verificamos o alcance do estatuto estético das obras bojuenguenses por meio da sua interação com o receptor. Uma publicação juvenil alcança seu estatuto estético por meio da sua interação com o receptor. A realização desse processo ocorre quando o receptor da obra preenche, com sua atividade imagética, os vazios detectados no texto.

O Abraço (1995) e *Sapato de Salto* (2006) simulam a vida para que o leitor possa participar da vida que lhe é oferecida, vivenciando emoções, prazeres, dores, concordando ou discordando de atitudes e ações das personagens, ou mesmo, do narrador desse mundo irreal, mas plausível de ser real. E isso motivou a leitura das obras bojuenguenses pelos jovens tupãenses.



Referências

- Bojunga, Lygia. **O Abraço**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2010.
- Bojunga, Lygia. **Sapato de Salto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2011.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.83-132.
- JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor: Textos de Estética da Recepção**. Trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: ____, MAGALHÃES, Lygia Cademartori (Org.). **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987. p.118-30.
- ____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

CARAVANA DO POETA VINÍCIUS DE MORAES: DESVELANDO A POÉTICA PESSOAL DE ALUNOS VIA PROCESSOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

SIRLENE FELISBERTO RODRIGUES
s.felisberto@yahoo.com.br

MARILU MARTENS OLIVERA (Orientadora, GP EDITEC/ UTFPR; GP CRELIT/UENP)
yumartens@hotmail.com

Palavras-chave: Literatura. Processos de criação. Poética pessoal.

Resumo:

Este trabalho objetiva apresentar estudo sobre a produção de alunos de nonos anos, do Colégio Estadual Adélia Dionísia Barbosa (Londrina, Paraná), calcada no diálogo entre Arte e Língua Portuguesa (Literatura). O foco é o estudo da poética de Vinícius de Moraes, com enfoque na autoria do aluno e no desenvolvimento de uma poética pessoal, como princípio pedagógico basilar.

Introdução

Neste resumo expandido, serão tratadas especificamente experiências na docência em arte para alunos de seis nonos anos, em um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa, com duração de um bimestre. As atividades envolveram a produção de poemas, na forma de *Indrisos*, e a sensibilização para a



leitura, buscando o desencadear de um processo criativo em poesia e artes plásticas a partir da leitura de obras de Vinícius de Moraes, no campo literário, e do estudo do conceito de “Livros de Artista”, manifestação peculiar da arte contemporânea, tendo como representante no projeto a leitura de imagens da obra da artista plástica Isabel de Sá (2013).

Neste projeto, a criação por meio da palavra escrita, conjugada com as artes visuais, resultou em duas formas de encontro: primeiro, o do aluno consigo mesmo, investigando em sua "realidade singular", os motivos para fazer poesia por meio da escrita, de colagens, do desenho, da expressão musical e das múltiplas possibilidades de entrelaçamento entre essas formas de expressão, dada pelo estudo da arte contemporânea. Em um segundo momento, a confluência da criação do aluno com o "outro", o leitor, um ouvinte de declamações, um fruidor de suas criações, completando assim o ciclo da arte como manifestação intrínseca do sujeito que atinge a dimensão social, sendo capaz de influenciar formas de pensar e agir do outro.

Materiais e métodos

Segundo Hernandez (2000), o ensino da arte precisa passar pela compreensão contextual do objeto de estudo, investigando além dos elementos formativos da obra de arte, e se aproximando das inter-relações entre a obra e outros contextos, entre eles os que fazem parte da vivência pessoal dos estudantes.

Sendo assim, buscou-se construir um processo de autoria do educando, explorando os significados visuais, o conceito de “livros de artista” e poéticos, colocando-se a obra de Vinícius de Moraes em uma situação de relação com a identidade de cada um dos envolvidos no processo.

Tanto a poesia quanto as artes plásticas, na contemporaneidade, propõem um resgate da vivência do momento presente, da percepção particular do aqui e agora, que, muitas vezes, é o ponto inicial para a criação dos artistas. Neste contexto, seria conveniente citar as palavras de Hernández, quando assevera como esse tipo de exercício pode contribuir para o enriquecimento conceitual dos alunos, posto que procura:

Ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir "visões" e "versões" alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo. (HERNÁNDEZ, 2000, p 32).

Em sala de aula, os alunos trabalharam a teoria da construção de *Indrisos*, que são formas poéticas simples, criadas por Izidro Iturat, em Madrid, no ano de 2001. Tal tipo de poema é composto por dois tercetos e duas estrofes de verso único, organizado segundo um padrão 3-3-1-1. Com esse estudo, os jovens iniciaram a produção de poemas a partir de suas experiências nas incursões pelo próprio colégio.

Na poesia de Vinícius de Moraes é forte a presença de temas como o amor, a amizade e as relações humanas, e é nesse universo particular que cada aluno é convidado a



mergulhar, partindo da proposta de produção de um livro de artista, intitulado no projeto como "Caderno de Poeta" para conter não só poemas criados nos exercícios em sala de aula, mas também pensamentos, diálogos íntimos, desenhos e quaisquer outros tipos de registro de seu interesse.

O "livro de artista", que também pode ser chamado de "livro-arte", é uma forma de registro do processo criativo que aparece como parte da obra de muitos artistas contemporâneos. Ele tem como referência o objeto-livro, mas pode ganhar o estatuto de escultura ou objeto.

Foram apresentadas aos alunos imagens do trabalho da artista plástica e poeta portuguesa Isabel de Sá (2013), como exemplo da construção de "livros de artista", que, desde 1977, são alvo de sua poética. Ela apropria-se da escrita também como forma de expressão plástica, incluindo na construção de seus livros, em um hibridismo de linguagens e memórias, a palavra, a colagem e a pintura, bem como de frases inteiras de alguns escritores, que, nesse processo operativo, também se tornam suas.

Utilizando o esmo processo de Isabel de Sá, em um dos exercícios poéticos registrados no "Caderno de Poeta", os alunos trabalharam com frases de Vinícius de Moraes e escolheram livremente trabalhar nela a mistura entre a expressão verbal, a pintura e a colagem, transformando em um só expressão o que antes eram elementos isolados

Esse "encontro" torna-se mais evidente no decorrer do processo: os educandos partem do campo do concreto, para falar de conceitos abstratos e íntimos como o tempo, os sentimentos, as relações interpessoais e a morte, como se vê no poema escrito pela aluna N.M. que apresenta outra visão do tema "árvore", no poema intitulado *Desejos*:

Aquela árvore
E o lápis a riscar
O que para sempre iria ficar

Um desejo
um quarteto e a sombra para
finalizar

Velas, sentimento
e o pra sempre a acabar.

O *Indrizo*, produzido pela aluna, ilustra esta caminhada em direção à reflexão sobre temas mais complexos, que, porém, estão presentes em discursos de muitos poetas e artistas.

Conclusões

Considerando, nesse caso, a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas que poderia enveredar tanto por algumas obras de Vinícius de Moraes, quanto pelo trabalho plástico de Isabel de Sá, neste projeto o conceito de "leitura" estaria ligado a atribuir significado seja a uma imagem seja a um texto ou ao entrelaçamento entre ambos.



Seria possível dizer que a vivência contextualizada do processo de criação em poesia baseado no estudo da obra de Vinícius de Moraes e do conceito de "Livro de artista" proporcionou aos alunos o que aparece em Campos e Costa (2003) como "encontro", ou nas palavras escolhidas pelas autoras: um fazer artístico significativo e significativo, que permite que o aluno se aproprie verdadeiramente de determinado conceito.

Não podemos esquecer que esse encontro com o outro, por meio da poesia e das artes visuais, também ocorre ela leitura, quando o caminho que o aluno faz em direção a si permite que ele se depare com o "outro fruidor", o leitor de seus poemas, seu colega da sala de aula, da escola, o visitante da exposição de trabalhos. Assim há cumplicidade, posto que sabe que esse colega de sala, leitor de seus poemas, compreende seu percurso, por ser ele também um "leitor-criador".

Referências

BARBOSA, Ana Mae T. B. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CAMPOS, Neide Pelaez de; COSTA, Fabiola Cirimbeli Búrigo (Orgs.). **Artes visuais e escola**: para aprender e ensinar com imagens. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

ITURAT, ISIDRO. **El manantial y otros poemas (indrisos)**. Lulu. United States. 2007. <http://www.indrisos.com/manantialarchivos/portadamanantial.htm>

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ, Isabel de. **Palavras. Imagens**. CIDADE: Livro Dourado, 2013.

CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR: INTERPRETAÇÃO E LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

ALBENIZE CRISTINA PEREIRA
albe@seed.pr.gov.br

THIAGO ALVES VALENTE (Orientador, UENP-CCP/GP CRELIT)
tvalente@uenp.edu.br

Palavras-chave: Círculo Hermenêutico. Interpretação de texto. Leitor.

Resumo:

O presente estudo foi impulsionado pelo objetivo de melhorar o desempenho de leitura de alunos do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima, do Distrito Panema, da cidade de Santa Mariana, Paraná. O desinteresse pela leitura, sobretudo a literária, é



um dos grandes problemas encontrados neste estabelecimento. E o baixo nível apontado pelo IDEB (2015) evidenciou a fragilidade e as deficiências no quesito “interpretação de textos diversos”. Este trabalho parte da premissa de que um dos motivos geradores dessa situação seja o comprometimento da capacidade interpretativa dos alunos. Por isso, este estudo se alicerçou na *Teoria da Interpretação* (1976), de Paul Ricoeur, mais precisamente no trabalho com o círculo hermenêutico ricoeuriano que contempla três etapas de leitura: conjectura, interpretação e apropriação. Para isso, foram realizadas oficinas cuja intenção foi aferir o nível de compreensão global de uma obra literária por parte dos alunos participantes, evidenciando os pontos críticos que comprometem o entendimento de uma obra literária. Elegeu-se para aplicação do círculo hermenêutico como objeto literário a obra *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiliense, considerado pela crítica literária como um texto juvenil relevante no âmbito da produção contemporânea. As oficinas obtiveram um resultado positivo, pois os alunos venceram as três etapas do círculo hermenêutico. A melhora no desempenho de leitura pode ser constatada por meio das atividades de produção textual que evidenciaram o nível da apropriação da obra lida e interpretada. Como arcabouço teórico foram utilizados: Brasiliense (2007), Eichenberg (2009), Ricoeur (1976) e Valente (2014).

Introdução

A escola tem a função de formar o leitor competente, segundo os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais). Desenvolver o hábito da leitura assim como o gosto é de responsabilidade do educador. Porém, a preocupação em procurar criar uma relação profícua entre o aluno e o livro não leva em consideração a falta de compreensão do discurso literário por parte do aluno, assim como, a possibilidade deste estar realizando uma leitura deficiente. Sem a capacidade ideal para realizar uma leitura compreensiva o aluno entra em contato com um discurso em que ele não é capaz de estabelecer um diálogo saudável com a obra lida. Uma leitura que figura apenas no campo da decodificação lingüística não permite ao mesmo uma compreensão global do texto, sobretudo do texto literário, que demanda uma série de exigências para que se alcance o entendimento completo do discurso deste gênero.

Pensar na formação do leitor em idade escolar é considerar que esse indivíduo precisa, primeiramente, realizar uma leitura que supere a simples decodificação lingüística. Entender que há informações explícitas e implícitas, que o uso da linguagem metafórica e da ironia estão presentes e que o leitor necessita constantemente realizar inferências de sentido durante a leitura para atingir a compreensão do texto literário.

Sendo assim, a postura do professor diante do problema abordado tem que ser repensada. Somente o trabalho com métodos de leitura não serão totalmente eficientes se estiver lidando com alunos que possuem dificuldades em decifrar a linguagem literária, que realizam uma leitura fragmentada. A aproximação do educando com o mundo literário será sempre tortuosa, uma vez que este não compreende o que lê.

Materiais e métodos

A Teoria da Interpretação (1976), do filósofo Paul Ricoeur, foi o alicerce dos nossos estudos. Compreender os estágios pelos quais passam as atividades interpretativas do leitor foi muito elucidativo para elaborar oficinas que visaram melhorar o desempenho de leitura dos alunos do oitavo ano do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima.

Utilizamos a obra literária *Whatever* (2007), de Leonardo Brasiliense, a escolha se deu por suas peculiaridades:

As dez partes, que podem ser compreendidas como “partes”, “capítulos” ou “contos” – como é registrado na contracapa são um recurso estético que evidencia a fragmentação da vida na voz do narrador, que, ao mesmo tempo, não deixa de compor, uma unidade para aquele que deseja ler a obra de capa a capa. (VALENTE, 2014, p.14).

O círculo hermenêutico ricoeuriano serviu de instrumento para a aplicação das etapas de leitura de Ricoeur: conjectura, interpretação e apropriação. A teoria do filósofo é composta por dialéticas que apresentam a composição do processo interpretativo ativado durante a leitura de uma obra literária. Para Ricoeur (1976, p.99), “O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas a sua frente. Não é algo de oculto, mas de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível.”

As dialéticas que compõem a teoria de Ricoeur descrevem as exigências requeridas durante tal ato e explicitam a necessidade de se trabalhar para desenvolver a capacidade interpretativa para que se possa realizar uma leitura que atinja a compreensão da obra lida.

Resultados e Discussão

As oficinas obtiverem um resultado bastante positivo. Todas as atividades de leitura, interpretação e produção textual demonstraram que a compreensão, que a princípio, estava presa a compreensão superficial da obra avançou em direção a compreensão total dos textos lidos, justificando a opção de trabalho pelo viés hermenêutico que como bem atesta Eichenberg (2009, p.17-18), “Ciência da interpretação, a hermenêutica consiste na capacidade de compreender, de traduzir e de relacionar claramente os signos lingüísticos, de maneira a revelar seus sentidos.”

As etapas de leitura permitiram evidenciar o progresso dos alunos porque por meio do círculo hermenêutico ricoeuriano a compreensão e interpretação dos contos eram retomadas pelos alunos de vários ângulos, alcançando assim o melhor entendimento do texto literário.



Conclusões

Discutir o processo de formação do leitor em idade escolar sob uma perspectiva pouco usual nos permitiu refletir sobre os reais obstáculos que impedem os alunos de estabelecer uma relação produtiva com as obras literárias.

Apoiados na Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur, percorremos um caminho diferente do comum quando se pensa em formar leitores. Em geral, são os métodos de leitura que são os responsáveis por introduzir o educando no mundo dos livros. Na contramão desse processo, partimos de um ponto não considerado ou pelo menos, não visto como problema a ser superado antes de exigir a leitura de um texto literário. Desenvolver a capacidade interpretativa do leitor em formação é pré-requisito para que se possa realizar uma leitura compreensiva. Por isso, por meio das oficinas o círculo hermenêutico ricoeuriano foi utilizado para auxiliar o professor a capacitar seus alunos para que os mesmos pudessem melhorar o seu desempenho de leitura.

A aplicação do círculo hermenêutico de Ricoeur nos permitiu confirmar que antes de se querer formar o leitor competente é necessário capacitá-lo para realizar uma leitura compreensiva, sendo o hábito e o gosto pela leitura conseqüências desse primeiro passo.

Referências

BRASILIENSE, Leonardo. **Whatever**. Artes e Ofícios, Porto Alegre, 2007.

EICHENBERG, Renata Cavalcanti. **De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais**. Tese de Doutorado na área de concentração de Teoria da Literatura, PUC, Porto Alegre, RS, 2009.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa: 70, 1976.

VALENTE, Thiago Alves. Jovem, narrador e pós-moderno: Whatever de Leonardo Brasiliense. Dossiê: Literatura, Cultura e Juventude. **Via Atlântica**, São Paulo, n.26, p.13-27, dez.2014.

DE PROFESSORA A MEDIADORA DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO RECEPCIONAL

DAIANA LIMA TARACHUK (Universidade Federal do Paraná - UFPR)
dailima.t@gmail.com

ELISA MARIA DALLA-BONA (Orientadora, Universidade Federal do Paraná - UFPR)

Palavras-chave: Mediador de leitura. Método Recepcional. Formação de leitores.

Resumo:

A experiência apresentada neste trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2017, em uma escola municipal de Curitiba. Definiu-se como base metodológica a abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, método que viabilizou a imersão da professora-pesquisadora em campo por um semestre, trabalhando semanalmente com 29 participantes, sendo 28 alunos e a professora regente, de um 3º ano do ensino fundamental I. O período de prática foi dedicado à aplicação de uma unidade de ensino fundamentada no Método Recepcional, alternativa metodológica para o ensino de literatura, proposta pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993). O objetivo do presente estudo surgiu ao longo do trabalho de campo, durante as aulas de leitura literária, quando a professora-pesquisadora se notou em formação como mediadora de leitura. Assim, este trabalho tem como propósito apresentar o percurso trilhado pela professora-pesquisadora, durante a aplicação do Método Recepcional, o qual propiciou algumas reflexões sobre as atribuições do mediador de leitura, entre elas a necessidade de assumir-se plenamente como sujeito do processo de formação do leitor. Dessa forma, constatou-se que caracterizar o papel de um mediador de leitura é tão complexo quanto o processo de formação de leitores que o envolve, visto que é fundamental ter suporte teórico, reflexão sobre a prática, embasamento metodológico, domínio do conhecimento literário, repertório, bem como, estar consciente das estratégias e habilidades de leitura para se estabelecer o encontro entre o leitor e o livro, de forma que esse enlace extrapole os muros da escola.

Introdução

Este trabalho tem origem em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, embasamento metodológico que guiou a professora-pesquisadora na investigação em campo, por um semestre, em uma escola municipal de Curitiba. Os participantes do estudo foram 28 alunos de um 3º ano do ensino fundamental I, com idade entre 7 a 9 anos, e a professora regente da turma. Buscou-se verificar as contribuições da aplicação de uma unidade de ensino de acordo com o Método Recepcional, para a formação de leitores literários.

Durante a imersão em campo, a pesquisadora assumiu, também, o papel de professora, aplicando aulas semanais, fomentando leituras guiadas e atividades que promovessem a formação do leitor literário, com base nas etapas que compõe o Método Recepcional, elaborado pelas autoras Bordini e Aguiar (1993). O método possui como premissa inicial a prática da leitura de textos literários que sejam do interesse dos alunos, para, ao longo das etapas, despertar o leitor em potencial à leituras mais desafiadoras.

Materiais e métodos

O Método Recepcional como proposta metodológica, foi essencial para a prática, pois as cinco etapas elencadas pelas autoras Bordini e Aguiar (1993): determinação do



horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas, orientaram todo o planejamento e organização das leituras realizadas.

Também, o desenvolvimento das atividades foram pautadas nas estratégias de leitura com base no trabalho proposto por Girotto e Souza (2010), promovendo a reflexão sobre o texto literário lido, para ativar o repertório de estratégias (conhecimento prévio, conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações, sínteses etc.) necessárias para a compreensão.

As obras selecionadas para a aplicação da unidade de ensino foram: **Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho**, de Jacob e Wilhelm Grimm, além de **A Bela e a Fera**, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, utilizadas na segunda etapa do método. Para a fase de ruptura foi explorado o conto **A moça tecelã**, de Marina Colasanti e, na última etapa, foram explorados dois textos de Pedro Bandeira, **Rosafior e a Moura Torta** e **O fantástico mistério de Feurinha**.

Resultados e Discussão

Ao longo desse processo inúmeros foram os momentos de dúvidas a respeito dos textos escolhidos, receio quanto as atividades desenvolvidas, incertezas sobre os momentos de intervir ou não durante os debates sobre as obras, fatores que levaram a professora-pesquisadora a constante reformulação do planejamento, reflexão sobre a prática e a teoria que a sustentavam. Assim, percebeu-se em formação como mediadora de leituras literárias, o que a fez consolidar práticas que priorizavam a concepção dialógica (BAJOUR, 2012), privilegiando a voz dos leitores e buscando desenvolver a sensibilidade da escuta, atitudes que permitem ao mediador guiar as práticas de leitura potencializando as experiências literárias da turma (COLOMER, 2007).

Conclusões

Ademais, confirmou-se a importância de embasamento teórico em diálogo com a prática, essencial para a contínua reformulação do planejamento. Outro fator decisivo foi a organização das atividades e leituras iniciais de acordo com as aspirações dos participantes, premissa do Método Recepcional, o que promoveu comprometimento da turma, ao perceberem-se protagonistas no processo, ou seja, ter suporte metodológico foi um fator inegável. Por fim, o domínio do conhecimento literário, repertório, estar consciente das estratégias e habilidades de leitura, bem como, consolidar práticas que priorizam a concepção dialógica, dando voz aos alunos, possibilitou a resignificação do papel de professora como mediadora de leitura, desvelando um caminho para a formação de leitores literários.



Referências

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de: Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura**. A formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de: SANDRONI, Laura. São Paulo: Global, 2007.
- GIROTTO, C. G. G.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

EM BUSCA DA MEMÓRIA PROCOPENSE: A HISTÓRIA ORAL DE BRAÇOS DADOS COM A LITERATURA DE TEOR TESTEMUNHAL

NATHÁLIA DOS SANTOS ARAÚJO (UTFPR/GP EDITEC)
nathaliastaraujo@gmail.com

MARILU MARTENS OLIVEIRA (Orientadora, GP EDITEC/ UTFPR; GP CRELIT/UENP)
yumartens@hotmail.com

Palavras-chave: História Oral. Cornélio Procópio. Literatura de teor testemunhal.

Resumo:

O Grupo de Pesquisa Educação em Diálogo: Sociedade, Arte e Tecnologia (GP EDITEC) tem como objetivo resgatar e divulgar a memória da cidade de Cornélio Procópio, Paraná, utilizando como principal fonte a história oral. Portanto tal metodologia, além também da pesquisa bibliográfica, é sustentada por testemunhos, coletados por meio de entrevistas e cotejados com informações obtidas em demais veículos informativos. Assim, o texto literário foi fortemente impactado pela cultura da memória (principalmente através da literatura e do jornalismo literário), produzida a partir do depoimento de pessoas envolvidas em acontecimentos, alguns até mesmo traumáticos (SILVA, 2014). Nesse contexto, busca-se o estudo da literatura de teor testemunhal para desenvolver publicações e manter a história da cidade viva.

Introdução

Os estudos realizados pela história adquiriram outra face, a partir da *École des Annales*, francesa, focando atividades humanas até então não estudadas, deixando de ser mero registro de acontecimentos, e privilegiando métodos pluridisciplinares. Na sua linha evolutiva destacam-se Jaques Le Goff e Pierre Nora, conhecidos como expoentes da



“Nova História”, para a qual toda atividade realizada pelo homem é história. (BURKE, 1991). Dessa forma, vozes até então silenciadas passaram a ser ouvidas, pessoas comuns passaram a prestar testemunho que tem, como Juno, uma face dupla: a literária e a histórica. Seus traços podem ser observados em obras marcantes como **O diário de Anne Frank, É isto um homem?, Inventário de cicatrizes, Memórias do cárcere, Os carbonários, Sobrevivente André du Rap** (do Massacre do Carandiru), entre outras. Mas compreende-se que a “realidade” expressa nas escrituras não está diretamente ligada à veracidade dos fatos ocorridos, e sim à visão de quem os conta, assim como na história oral, que objetiva resgatar acontecimentos por meio de relatos. De tal forma, contribui-se para a preservação da memória de um grupo social, de forma que não abrange apenas fatos assentes, mas dimensões vivas de acontecimentos que podem possuir outras perspectivas. Memórias de um mesmo fato podem ter versões diferentes e o propósito do projeto é justamente esse: trazer a tona acontecimentos contados por pessoas variadas, gente simples, desconhecida, de diferentes gerações, permeadas por inferências coletivas, proporcionando um outro olhar sobre o contexto do fato. As situações vividas só se transformam em memória se o narrador possuir vínculo com o passado, e as vozes não contam apenas os acontecimentos, mas também suas crenças, convicções e imaginação (SELIGMANN-SILVA, 2005 ; D’ÁLESSIO, 1993, p. 98-99).

Materiais e métodos

O GP EDITEC tem, mediante o projeto *Evocações do Passado: Memórias de Procopenses*, resgatado as recordações de procopenses através da metodologia da história oral, por meio de relatos de moradores entrevistados e de pesquisas, coletando dados, documentos, imagens, a fim de localizar os principais temas que singularizam a história da cidade. Dentre os assuntos abordados, destacam-se política, cultura, esporte, ditadura militar e tragédias ocorridas no município. Muitos dos entrevistados são familiares ou conhecidos de membros do GP, naturais da urbe ou ativos na comunidade, sendo cidadãos comuns ou de destaque social. As entrevistas, gravadas e registradas por escrito, são orientadas por roteiro, todavia com questões abertas, e comumente vários membros do GP participam. Ainda que o entrevistado possa discorrer livremente, alguns temas são indagados a todos, pois foi notado que de tal forma é possível conseguir uma gama maior de informações, encontrando-se inconsistências ou similaridades entre os relatos. Desse modo, é possível (re)construir as lembranças pessoais do indivíduo e, conseqüentemente, as coletivas.

Todo material coletado pelo GP é minuciosamente aferido e devolvido à comunidade externa por meio de textos, imagens e conteúdo midiático, disponibilizado no *blog* EDITEC e na página do *Facebook*, assim como em comunicações e artigos apresentados em eventos acadêmicos.



Resultados e Discussão

Pelas inúmeras entrevistas realizadas, levantou-se a informação de que muitos que fornecem seus relatos não são testemunhas diretas dos fatos. “A testemunha não seria somente aquele que viu com os próprios olhos. [...] Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro” (GAGNEBIN, 2005, p. 93). Por meio de atividades de cunho investigativo, técnicas de entrevista e levantamento de dados, foi possível notar que diversos cuidados devem ser tomados na condução de uma entrevista. Deve-se conhecer o fato abordado previamente, assim como uma maneira de abordá-lo sem coagir o entrevistado, pois as pessoas se sentem intimidadas quando questionadas sobre acontecimentos polêmicos e também quando filmadas. Por outro lado, a competência narrativa delas é relacionada aos traumas abordados, de muitas formas. Em alguns casos, transformar os relatos em literatura e retorná-los à comunidade é o caminho para muitos narrarem o inenarrável (SILVA, 2014). Exemplifica-se com uma tragédia ocorrida em Cornélio, o Caso Creuzinha (criança estuprada e assassinada): muitos populares, que queriam fazer justiça com suas mãos, foram mortos pelos policiais (que “cumpram o dever”, defendendo o assassino); e o deputado Nilson Baptista Ribas sofreu um infarto, ao se inteirar dos fatos. Nas primeiras entrevistas, os depoentes diziam não se lembrar, ou eram bem reticentes. É o silêncio do “trauma”, como o ocorrido em função da Shoah (extermínio dos judeus pelos nazistas). Após a divulgação da pesquisa em rádios e jornais, muitos fatos foram sendo narrados, e diferentes versões apresentadas. Para tanto, além da população, foram ouvidos alguns envolvidos: o Promotor de Justiça responsável pelo processo; o jornalista que foi acusado de instigar a população, indiretamente; ainda dois policiais da época, já bastante idosos, que não foram acusados, mas participaram do ocorrido e, em sigilo, pelos netos (via rede social) narraram o que sabiam a respeito. O retorno por parte da comunidade, ao projeto, é grande. O blog possui inúmeros acessos, e a página EDITEC - Educação em diálogo: Sociedade, Arte e Tecnologia possui mais de 200 curtidas, sendo que grande maioria do público não pertence à universidade, o que mostra que os cidadãos da cidade de Cornélio Procópio têm sido alcançados. Isso se torna visível também pela quantidade de interações que vão desde curtidas, compartilhamentos, comentários e até mensagens. O *feedback* é positivo, o que motiva o grupo a continuar os trabalhos e não só dessa maneira. Baseando-se nos conceitos de literatura de cunho testemunhal e jornalismo literário, corroborados por autores citados e que deram embasamento a este artigo, unindo história, memória e literatura, há pretensão de se lançar um livro sobre a história de Cornélio Procópio, que completou 80 anos, neste ano, visto a escassez de títulos sobre a cidade.

Conclusões

A produção literária tem sido fortemente impactada pela cultura da memória, como uma forma de traduzir momentos até então soterrados, escondidos, e/ou caídos no esquecimento. O testemunho é uma tentativa de reunir cacos do acontecido que, ao se



transformarem em literatura, traduzem o que foi vivido, trazem lembranças que provocam reflexões, sobre o passado, o presente e o futuro, num vórtice circular, e introduzir tal vórtice em Cornélio é o que almejam os pesquisadores do EDITEC: uma ciranda da memória, da memória dos munícipes construindo o passado da cidade para que sua história não se perca e indique trilhas para o futuro, sem tantos erros, sem tantas pedras no caminho.

Referências

BURKE, P. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

D'ALÉSSIO, M. M. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 97-103, set. 1992/ago. 1993.

GAGNEBIN, J. M. "Memória, história, testemunho". In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 93.

SELIGMANN-SILVA, M. Literatura e trauma: um novo paradigma. **O local da diferença**: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Editora 34, 2005. p. 63-80.

SILVA, I. P. P. Narrando o inenarrável: a literatura de testemunho de Bernardo Kucinski. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá, vol. 1, n. 1, p. 50-71, jun., 2014.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: AS DIFERENTES VERSÕES DE CHAPEUZINHO

JULIANE FRANCISCHETI MARTINS MOTOYAMA

julianefmtoyama@gmail.com

ANA PAULA CARNEIRO

anapaulacarneiro2@yahoo.com.br

RAQUEL SOUSA DA SILVA

raquelsousadasilva02@gmail.com

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Orientadora)

recellij@gmail.com

Palavras-chave: Literatura infantil. Estratégias de leitura. Contação de histórias.



Resumo:

Este trabalho apresenta e analisa as atividades de contação de histórias das diferentes chapeuzinhos com o uso de estratégias de leitura desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2018 no Centro de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ).

Introdução

O Centro de Estudos e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ), anexo ao campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente, é um espaço que atende professores e alunos para práticas de leitura e contação de histórias. Foi criado em 1995, com o objeto de formar leitores a partir do texto literário e dialogar com professores, alunos das escolas de ensino básico, da graduação, pós-graduação e também as instâncias governamentais, no intuito de fomentar políticas públicas de formação de leitores.

No primeiro trimestre de atividades de 2018, o tema selecionado para contação de histórias foi algumas das diferentes Chapeuzinhos, por isso, apresentamos o conto **Chapeuzinho Amarelo**, de Chico Buarque de Holanda (1979) e **Chapeuzinho Vermelho**: uma aventura borbulhante, de Lynn Roberts (2009), que estão sendo contados na Hora do Conto aos visitantes do CELLIJ, especialmente às crianças do nível básico de educação, por meio das técnicas de simples narrativa e de dramatização.

Materiais e métodos

O trabalho desenvolvido no CELLIJ recebe aporte teórico dos textos de autores como Silva (2002), Solé (1998), Girotto & Souza (2010), dentre outros. Ao chegar ao espaço, ocorrem atividades de recepção dos visitantes, onde são levados ao corredor das inferências para se motivarem para a contação propriamente dita, acionando o imaginário para o que virá posteriormente. Em tal espaço, eles têm a possibilidade de inferir qual história será contada e quais personagens poderão aparecer.

Esta etapa é importante para que as crianças construam sentidos entre as histórias que ouvirão e as que possivelmente já conhecem. As inferências são primordiais e levam os ouvintes a estabelecerem conexões entre o material novo e o já sabido (GIROTTTO & SOUZA, 2010). Após a construção das inferências, na sala de contação são realizadas as atividades de ativação dos conhecimentos prévios. Ao adentrar o espaço em que ocorrerá a contação de história, as crianças são convidadas a adentrarem ao universo do imaginário através de um “aquecimento” (MATOS; SORSY, 2007). Usamos a técnica denominada “Produção de Concentração”.

Posteriormente, ocorrem dois momentos simultâneos, um do rito da contação, que é chamado de “introdução” (MATOS; SORSY, 2007), uma forma de familiarizar as crianças com o tema da história, e já inserimos a estratégia de leitura de levantamento de conhecimentos prévios (GIROTTTO & SOUZA, 2010) quando um contador adentra o

espaço caracterizada de Chapeuzinho Vermelho e começa a dialogar com os ouvintes sobre o que eles sabem sobre ela e resgata na oralidade os principais acontecimentos da versão tradicional da Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm. Esta parte é muito importante, pois muitas crianças não conhecem o conto tradicional, ou não lembram dele, e podem não compreender a contação que vem em seguida: **Chapeuzinho Amarelo** (HOLANDA, 1979) que é apresentada para as crianças através da técnica da simples narrativa. Em seguida, as crianças também são apresentadas à contação de **Chapeuzinho Vermelho**: uma aventura borbulhante (ROBERTS, 2009) através de uma dramatização. E através de uma adaptação da história **O Grande Rabanete** (BELINKY, 2002) podem fazer uma brincadeira convidando os alunos para representarem os personagens das diferentes chapeuzinhos para puxar o rabanete.

O momento seguinte é a visita à Biblioteca Infantil Prudente (BIP) onde as crianças são apresentadas aos comportamentos sociais de uso do espaço e a outras histórias para que possam ler e se repertoriar. No espaço, há capas de diferentes cores para que as crianças possam ser a protagonista em suas diferentes facetas e brincar com o conto e suas variações. Em seguida, eles produzem um bilhete ou uma carta ou um desenho para um dos personagens dos contos que envolva a Chapeuzinho. Com o registro dessas produções, temos a possibilidade de analisarmos o quão profunda foi a compreensão e a apropriação que ocorreu durante a vivência da contação de histórias, bem como suas visões sobre como pode ser a chapeuzinho na perspectiva deles.

Resultados e Discussão

Apresentada e iniciada a execução da proposta para o primeiro trimestre de contações de histórias que está sendo realizada pelo CELLIJ, já obtivemos algum retorno do público que ele agrega. Desse modo, podemos afirmar previamente que desde as primeiras contações houve uma receptividade muito profícua por parte das crianças, assim como dos professores responsáveis por cada turma que o Centro acolhe.

A título de análise do que temos observado e registrado, os dados coletados até o momento nos revelam algumas particularidades nos são mais caras, como por exemplo o fato da maioria das crianças um interesse tamanho pelas versões não tradicionais advindas da Chapeuzinho Vermelho, que chegam a afirmar que gostam muito mais de um lobo que toma refrigerante, por ele mostrar-se muito mais divertido do que o da Chapeuzinho Vermelho tradicional. Outras relatam que gostam da Chapeuzinho Amarelo porque ela é quem domina o medo que o lobo queria causar nela, destoando completamente do lobo tão tradicionalmente conhecido e, por consequência, atraindo a atenção das crianças.

Com isso, elas também despertam a curiosidade e a capacidade crítica de, ao observarem o que acontece em outras histórias, perceberem que um mesmo personagem pode ter comportamentos tão diversos quando estão imersos em outros contextos. A perspectiva dos criadores das versões contemporâneas que remetem a contos da tradição popular encontram, portanto, no olhar e nas palavras das crianças formas de conhecer a literatura e o mundo de modo mais expandido, rompendo



paradigmas sobre bem e sobre mal, fazendo com que marcas como essas sejam relativas a depender da história em que um personagem está inserido, podendo variar tais características de acordo com o que tal o autor lhe emprega.

Conclusões

Postulamos neste trabalho alguns olhares sobre os modos como as contações de história estão acontecendo no CELLIJ e seus reflexos para a formação das crianças, que tendem a se desenvolver melhor enquanto leitoras e seres humanos quando práticas como as que realizamos são oportunizadas a elas. É válido lembrar que na rotina escolar nem sempre as crianças têm acesso a isso, o que por vezes as fazem considerar enfadonhas outras atividades.

Apresentar diferentes versões de um dos contos maravilhosos mais conhecidos da nossa tradição é essencial para que as crianças possam ter conhecimento das inúmeras possibilidades que uma história pode alcançar, não limitando-se a uma única versão. Assim, é importante notar que as estratégias de compreensão leitora que fazemos uso ao longo de todo nosso trabalho, desde o planejamento à execução, são norteadoras para o direcionamento das ações que temos nos propomos a realizar.

Referências

BELINKY, T. **O grande rabanete**. 2^o ed. São Paulo: Moderna, 2002.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; MENIN, A. M. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

Holanda, F. B. **Chapeuzinho Amarelo**. São Paulo: José Olympio, 2011.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROBERTS. L; ROBERTS D. **Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante**. Trad. Denise Katchuan Dognini. São Paulo: Zastras, 2009.

SILVA, M.B.C. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ETNOCENTRISMO E COLONIALISMO SOB A PERSPECTIVA DE MIA COUTO EM *O OUTRO PÉ DA SEREIA*

WESLEI CHALEGHI DE MELO
wes.chaleghi@hotmail.com
MARILU MARTENS OLIVEIRA
yumartens@hotmail.com
MAURÍCIO CESAR MENON
mauriciomenon983@gmail.com

Palavras-chave: Etnocentrismo. Multiculturalismo. Mia Couto.

Resumo:

As relações culturais expressas, de cunho etnocêntrico e colonial, são abordadas na obra *O Outro Pé da Sereia* de Mia Couto (2006). Nela evidencia-se a necessidade da compreensão do multiculturalismo e do relativismo cultural. Semelhantemente, vale ressaltar que a sobreposição de uma cultura sobre a outra é designada e aferida pelo autor Everaldo P. Guimarães Rocha (1988) como uma relação etnocêntrica, ou seja, a afirmação de uma determinada cultura como superior e até mesmo mais evoluída. Dessa forma, o panorama geral expresso na obra visa ao conhecimento e à quebra de paradigmas “preconceituosos” dispondo de uma breve explicação do termo em questão: etnocentrismo, sendo este o objetivo do presente trabalho. Justifica-se a investigação tanto pela importância temática quanto pelo fato de se poder analisá-la em um autor relevante como Mia Couto, uma das vozes literárias mais importantes e contundentes deste século.

Introdução

Buscamos, a partir de um cotejo, relacionar as obras - **O outro pé da sereia** Couto (2006) e **O que é etnocentrismo** Rocha (1988) de modo a explicitar as questões étnicas, multiculturais e de cunho eurocêntrico. Compreende-se o etnocentrismo como o ato de se considerar valores próprios de determinada cultura como unicamente corretos ou superiores, devendo ser tomados como prática singular e exemplar em relação a outras manifestações culturais de grupos distintos.

As reflexões em relação às leituras das obras em questão buscam, conseqüentemente, a compreensão efetiva dos conceitos relacionados ao pensamento etnocêntrico, o que faz surgir a seguinte indagação: de que maneira Couto (2006) e Rocha (1988) estabelecem relações mediante a crítica à intervenção colonial e ao modelo etnocêntrico europeu?

A partir de uma breve reflexão acerca do panorama histórico da África é possível observar que, desde os primórdios da colonização, há a chamada “aculturação” dos nativos, impondo-se a eles crenças religiosas, valores morais e éticos por parte dos

européus. Atualmente podemos ver que ainda há esse pensamento etnocêntrico contra negros, índios, mulheres, deficientes e até mesmo a comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros)

Materiais e métodos

A metodologia utilizada é a de caráter bibliográfico, bem como a pesquisa descritiva ao relacionar os fatos correlatos à realidade social. Por fim, foi usada a metodologia analítica sobre o fenômeno etnocêntrico, explicando-lhe o contexto. Os materiais que serviram como suporte teórico, além das duas obras, são o *corpus* analítico, um romance de Couto (2006), a obra de Rocha (1988) e o livro **Multiculturalismo** de Elias Binja (2015)

Resultados e Discussão

A literatura, mais especificamente o romance, pode reconstituir o sujeito por meio de discursos presentes nos textos literários, como afirma Cosson (2007, p.14) “A literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. E por se caracterizar como produto histórico e social, carrega consigo ressignificações e reflexos do contexto em que foi escrita, proporcionando ao leitor uma visão panorâmica e abrangente da realidade, utilizando da linguagem como elemento comunicativo de conceitos repletos de sentidos. Na obra **O que é o etnocentrismo** (1988) evidencia-se o evolucionismo, numa perspectiva explicativa para o fenômeno das diversidades sociais, identificando-se, portanto, a unidade básica do ser humano no contexto histórico. Apenas no século XIX, começa a surgir a compreensão a respeito da subjetividade dos grupos, como a singularidade individual e coletiva de determinadas civilizações. Em vista disso, o conceito de alteridade ganha força nos estudos antropológicos desmistificando as diferenças “superiores” ou “inferiores” entre grupos sociais. Dessa forma:

[...] as “mulheres”, os “negros”, os “empregados”, os “paraibas de obra”, os “colunáveis”, os “doidões”, os “surfistas”, as “dondocas”, os “vagabundos”, os gays e todos os demais “outros” com os quais temos familiaridade, são uma espécie de “conhecimento” um “saber”, baseados em formulações ideológicas, que no fundo transforma a diferença pura e simples nem juízo de valor perigosamente etnocêntrico. (ROCHA, 1988, p. 10).

Nos estudos sobre a escola, é notória a importância cedida à cultura e à sociedade no processo antropológico. Rocha (1988) destaca o conceito de cultura e, conseqüentemente, o delimita, tirando o foco do “eu”, reconhecendo que não existe na humanidade uma história global e linear onde se compreende que cada cultura é diferente e carrega consigo sua especificidade.

Nesse sentido, a construção da narrativa no romance de Couto (2006), desconfigura o modelo e a lógica ocidental de literatura. Corroborando com Rocha (1988) Couto (2006) apresenta em seu romance elementos que fazem alusão à diferença étnica e de como

um povo, acreditando no mito da superioridade, pode subjugar outros grupos, como se sabe ter acontecido na história africana.

O propósito da viagem é realizar a primeira incursão católica na corte do Império Monomotapa. Gonçalo da Silveira prometeu a Lisboa que baptizaria esse imperador negro [...] por fim, África inteira emergiria das trevas e os africanos caminhariam iluminados pela luz cristã. (COUTO, 2006, p.52).

Percebe-se assim, evidentemente, como a Europa em um momento colonial e pós-colonial incorporou forçosamente seu credo, seu modo de vida e, vendo-se como superior, detentora da “moral”, da luz, da graça divina; por fim, com tal aporte de legitimação, justificou práticas escravistas e opressivas durante séculos.

A narrativa de Couto (2006) deixa claro que a história, em geral, costuma ser contada pela perspectiva do vencedor. O narrador começa a ter uma visão diferenciada, não se trata mais de uma história escrita pelo português, mas, ao contrário, escrita a partir da perspectiva do africano, evidenciando a autodeterminação dos povos anteriormente subjugados pelo sistema colonialista, quando o padre começa a se compadecer dos escravos.

A literatura, de acordo com Bonnici (2009), na modernidade e pós-modernidade, assume características de desconstrução de velhas e ultrapassadas concepções, dentre elas as que remetem à superioridade de determinados povos, etnias e classes sociais. A literatura assume, portanto, o papel de repensar o contexto socioeconômico e cultural de uma determinada sociedade, além de assumir papéis políticos (militância) e contestar injustiças sociais.

Conclusões

Podemos perceber que o etnocentrismo está alicerçado no reforço do “eu”, visando à exclusão das diferenças com os ideais de conquista. Mas entende-se que a diferença proporciona o contraste na sociedade dispendo ao indivíduo, munido de razão, que ele possa realizar suas próprias escolhas. A reflexão tange o fato de que muitas sociedades diferentes não encontraram na nossa forma de pensar alguma perspectiva que de fato se mostrasse suficiente para ser adotada.

Além disso, evidenciam-se características comuns presentes nas obras **O outro pé da sereia**, Couto (2006), e **O que é etnocentrismo**, Rocha (1988), como a crítica a pensamentos estabelecidos e uma notável desconstrução da narrativa colonial. A partir dessas leituras, torna-se evidente que se estabelece um processo de reflexão crítica sobre o *status* da desmistificação da literatura e da história “oficiais” (positivista, eurocêntrica, branca e etnocêntrica), ao mesmo tempo em que aponta para uma valorização do multiculturalismo, ao dar voz a outras culturas e modos de se interpretar o mundo e a vida.



Referências

BINJA, Elias. **Multiculturalismo**: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor. São Paulo: Liberars, 2015.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COUTO, Mia. **O outro pé da Sereia**. 2º ed. Lisboa. Editora Caminho, 2006.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo**. 5º edição. São Paulo, Brasiliense, 1988.

FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: UMA PROPOSTA VIÁVEL

CAMILA AUGUSTA VALCANOVER (PG, UFPR)
ELISA MARIA DALLA-BONA (Orientadora, UFPR)
elisabona2@gmail.com

Palavras-chave: Letramento Literário. Ensino Fundamental. Aluno – Leitor.

Resumo:

Na obra **Letramento Literário** – teoria e prática (2014), Cosson apresenta uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica, visando a formação de uma comunidade de leitores a partir de atividades coordenadas de ensino e aprendizagem. A sistematização do ensino de literatura na escola garante que as estratégias de leitura sejam utilizadas para a formação de um aluno-leitor crítico. Cosson sistematiza o ensino de literatura por meio de uma sequência didática básica e de uma sequência didática expandida. A sequência didática expandida apresenta os seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão. Esse trabalho apresenta os passos da Sequência Didática Expandida visando a formação do aluno-leitor no sexto ano do ensino fundamental e foi aplicada à obra **A terra dos meninos pelados**, de Graciliano Ramos.

Introdução

A sociedade está permeada de situações e relações pautadas na leitura e escrita. Por isso, ambas são requisitos indispensáveis para o desenvolvimento das relações sociais,



tornando-se, portanto, práticas sociais. É preciso saber quando, onde, por que, para quem e quem está escrevendo.

Proporcionar o contato com a literatura na escola é oportunizar ao estudante o acesso a outras formas pelas quais a língua se apresenta. É dar acesso, orientado, à língua culta e popular, à criação estética e à experiência com a palavra, ações que, a curto prazo, podem melhorar o desempenho em todas as outras disciplinas, já que há o incentivo para que ele tome gosto pela leitura, podendo se transformar em um leitor muito proficiente. De qualquer forma, a sociedade e os indivíduos são beneficiados, pois inserir o estudante no mundo da leitura de textos literários é viabilizar, sobretudo, sua cidadania.

Materiais e métodos

Utilizando a metodologia da Sequência Didática Expandida, Cosson (2014), permite ao docente desenvolver uma sólida formação do leitor crítico, aproveitando o repertório cultural do estudante.

Sendo uma construção subjetiva de sentidos, a leitura infere uma intensa interpretação do leitor, que deverá acionar conhecimentos de diversas naturezas: conhecimento de mundo, enciclopédico, conhecimento sobre a linguagem e sobre os contextos históricos e sociais. O papel de mediador, desenvolvido pelo professor, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura e superação das dificuldades mostradas no avanço do texto literário.

Entendemos que, ao buscar desenvolver o gosto pela leitura de textos literários, pretende-se mais do que fomentar o contato com esse tipo de texto, pois cria sujeitos capazes de transformar suas realidades; afinal, o prazer da leitura advém da possibilidade de integrar à sua vida os frutos dessa prática. A compreensão crítica do ato de ler, segundo a concepção de Paulo Freire (2000), não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Na obra **Letramento Literário – teoria e prática** (2014), Cosson apresenta uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica, visando a formação de uma comunidade de leitores a partir de atividades coordenadas de ensino e aprendizagem. A sistematização do ensino de literatura na escola garante que as estratégias de leitura sejam utilizadas para a formação de um aluno-leitor crítico.

A sequência didática expandida apresenta os seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão. Essa sequência didática foi utilizada com a obra **A terra dos meninos pelados**, de Graciliano Ramos.



Resultados e Discussão

A literatura, entre outros instrumentos do saber, deve ser potencializada, podendo participar, não apenas das aulas de Língua Portuguesa, porém de muitas outras disciplinas, como História, Geografia, Artes, entre outras. Com isso, promoverá a integração dos conhecimentos, junto à educação básica, a formação humana e o acesso das crianças e dos jovens aos bens culturais da humanidade, através da leitura do texto literário, concretizada como objeto lúdico e estético conforme exige a natureza da arte literária.

O uso da metodologia proposta por Cosson permite o aproveitamento do repertório cultural do estudante, a interdisciplinaridade e a exploração da polissemia do texto literário. Cada passo revela uma possibilidade de leitura, construindo uma rede de informações capaz de promover a formação do leitor.

Conclusões

Utilizando a metodologia da Sequência Didática Expandida é possível desenvolver um trabalho consistente e, portanto, sistematizado que promova a formação do leitor e do leitor literário.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em 3 artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITURA EM VOZ ALTA E MEDIAÇÃO

ALESSANDRA BARBOSA (UFPR)

alebarb.ab@gmail.com

ELISA MARIA DALLA-BONA (Orientadora, UFPR)

elisabona2@gmail.com

Palavras-chave: Leitura em voz alta. Mediação. Performance.

Resumo:

Este trabalho aborda questões relativas à modalidade de leitura em voz alta para e com estudantes de 6º ano do ensino fundamental, visando a melhoria da capacidade leitora e compreensão de textos literários. A partir de Zumthor (2014) e Vidor (2016) procura-se



analisar as características que aproximam a leitura do campo teatral quando se trata da vocalização do texto literário e suas contribuições no processo de educação literária a partir da recepção coletiva. Sob esse aspecto, reflete-se acerca da ação pedagógica de mediação do professor na leitura literária, tendo por base, principalmente, Chambers (2007) ao tratar de círculos de leitura, leitura em voz alta e a figura de um adulto facilitador.

Introdução

Pretende-se neste trabalho abordar alguns aspectos relacionados aos professores, no papel de mediadores da leitura literária compartilhada realizada em voz alta na sala de aula. Com uso dessa estratégia, pretende-se que as dificuldades dos estudantes em relação à leitura sejam amenizadas, especialmente em relação ao tempo destinado à prática leitora na escola, já que, em virtude de a duração de cada aula ser de apenas 50 minutos, não é possível proporcionar, aos estudantes que demandam, um tempo adicional para a realização da leitura. Dessa forma pode haver uma unificação do tempo de leitura, o que facilita as conversas e discussões realizadas ao final de cada trecho lido. Por haver disparidades no tempo, ritmo e níveis de leitura dentre os estudantes de 6º ano, a realização da leitura em voz alta garante, ao menos, que todos acompanhem o mesmo momento da narrativa. Isso pode evitar que leitores mais avançados antecipem os fatos já conhecidos aos demais, o que poderia ocasionar o desinteresse de alguns por já conhecerem o que seria revelado pela leitura. Para Chambers (2007, tradução nossa), “Quando escutamos outras pessoas lendo em voz alta, aprendemos sobre interpretação. As diferentes leituras em voz alta de um mesmo texto mostram claramente que o que fazem os leitores é interpretar.”. É, portanto, de vital importância a mediação exercida pelo professor na condução da leitura literária, uma vez que leitores em formação ainda dependem dessa ponte para entendimento de particularidades da arte literária que exigem uma análise mais experiente.

No tocante às aproximações da leitura ao teatro, Vidor (2016) considera o texto como mediador do encontro leitor-ator e ouvinte-espectador. Quando da vocalização do texto literário, a voz, no caso do mediador, implica a ação da escuta, o que contribui para o processo de aprendizagem, permitindo aos leitores/ouvintes ver/ouvir o texto em funcionamento, sua dinamicidade, suas particularidades.

Por fim, pretende-se discutir sobre a tarefa do professor enquanto mediador de leitura literária e a importância da realização da leitura em voz alta.

Materiais e métodos

Para as aulas de leitura literária a serem realizadas nas turmas de 6º ano de uma escola municipal de Curitiba, optou-se pelo livro *O meu pé de laranja lima*, possuindo a biblioteca local, 30 exemplares à disposição. Devido à pouca familiaridade de grande parte dos estudantes com textos literários, especialmente aqueles que exigem uma leitura de fôlego, a modalidade de leitura em voz alta vem em prol do processo de

compreensão do texto a que o professor se propõe quando da leitura realizada coletivamente. No decorrer deste processo, a leitura da obra, realizada em capítulos e seguida de conversas e trocas de impressões ao final de cada momento, foi acrescida de leituras complementares. Destaca-se nesse âmbito a leitura do conto *Olheiro* de Júlio Emílio Braz, texto que despertou um conjunto de percepções sensoriais gerando longa e proveitosa roda de conversa. Tal leitura permitiu à professora mediadora que, devidamente preparando-se para este momento, procurou adequar os sons, falas de personagens, garantindo também dramaticidade na descrição do cenário e composição das cenas, além de gesticular nos momentos propícios para ajudar na compreensão de termos desconhecidos, por exemplo.

Esta leitura, prevista inicialmente para ser realizada em um único momento, ganhou mais espaço para aprofundamento e discussões, uma vez que os leitores/ouvintes manifestaram interesse em compartilhar suas impressões e opiniões, além de relatarem experiências pessoais que se conectaram com o conto lido. Como diz Zumthor:

Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. Ora, quando se toca no essencial (como para aí tende o discurso poético... porque o essencial é estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós), nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem. (ZUMTHOR, 2014, p. 53).

Portanto, a escolha de *Olheiro* se deu, além do possível diálogo com a outra obra em processo de leitura, por conter características em seu enredo que propiciavam aproximação com a realidade da comunidade à qual pertencem a maioria dos estudantes envolvidos no processo. Além disso, considerou-se que o texto, por suas particularidades literárias, oportunizaria, por meio de vocalização expressiva e estimulando o despertar de emoções, uma experiência de caráter transformador, catártico.

Resultados e Discussão

Assim, o texto ora escolhido possui o potencial almejado para instigar os leitores, promovendo conversas e debates e mantendo o interesse ativo. A leitura realizada pela professora com a devida preparação prévia, atendo-se para entonação a fim de criar expectativas nos momentos oportunos, colaborou para que os leitores/ouvintes pudessem vivenciar a experiência estética do texto de modo mais aprofundado, sobretudo pelo uso do corpo, por meio de gestos com os braços e pernas de acordo com os movimentos narrados, na performance de leitura. Sob esse aspecto, se torna mais evidente o essencial papel de mediação da leitura, sendo de fundamental importância ao responsável por ela, privilegiar, além da veia emocionalmente dramática, seu caráter reflexivo. Resgata-se ainda a importância de essa modalidade de leitura permanecer nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que tal prática ocorre de



maneira muito ocasional nesse segmento de ensino, não sendo lhe dada a devida atenção. Para Chambers:

Ler em voz alta às crianças é essencial para ajudá-los a converter-se em leitores. E é um erro supor que este tipo de leitura só é necessário nas primeiras etapas (no período que as pessoas tendem a chamar de “aprender a ler”). De fato, tem tal valor – aprender a ler é um processo de tão longo prazo que o pedaço que chamamos “aprender” é uma parte muito pequena dele –, que *ler em voz alta é necessário durante todos os anos de escola*.” (CHAMBERS, 2007, p. 77, tradução nossa).

O autor acrescenta ainda que o ideal seria ler em voz alta todos os dias ou assegurar ao menos alguns momentos para isso.

Conclusões

Considera-se, portanto, essencial compreender de que forma se dá essa leitura vocalizada em sala de aula e sua importância para a formação de leitores literários. Contrariamente ao que se pode supor, essa modalidade de leitura visa promover autonomia dos leitores, uma vez que, ao ouvir/ler um texto, o estudante se depara com uma nova construção, modos de narrar, efeitos de sentido produzidos, entre outras diversas características da literatura, preparam-se para um futuro encontro com novos textos sem que haja a figura de um mediador.

Com o intuito de promover a aproximação dos estudantes à literatura, a prática da leitura em voz alta ainda traz a vantagem de, ao ter em mãos uma cópia do texto e poder percorrê-lo com olhos conjuntamente, aprender entonação, pontuação, organização das palavras no texto e a produção de efeitos causadas pelo ritmo empregado no uso da voz.

Referências

CHAMBERS, A. **El ambiente de la lectura**. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

VIDOR, H. B. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo: Hucitec; Florianópolis, SC: Fapesc, 2016.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



LITERATURA E ORALIDADE COMO SUBSÍDIOS À ALFABETIZAÇÃO

ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

roalmeidaprofe@gmail.com

PATRÍCIA CARDOSO BATISTA

patty_jbt@hotmail.com

Palavras-chave: Leitura literária. Linguagem. Alfabetização.

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar contribuições da literatura e da oralidade como apoio ao processo de aprendizagem inicial de crianças. Assim, a questão principal de investigação é: *de que maneiras a leitura literária e a exploração da oralidade podem contribuir na alfabetização de crianças?* Para tanto, empregou-se como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, considerando obras teórico-práticas sobre o aprendizado da leitura em uma perspectiva de interface entre estudos da Linguagem e Psicanálise. Tal fato é relevante, pois os métodos “tradicionais”, geralmente utilizados nas escolas, não têm tido o mesmo efeito para todos, o que implica em uma alta taxa de medicalização por supostos transtornos na infância. Dessa forma, o ponto de partida são as concepções de Lima (2006), Pastorelo (2015), e Belintane (2017), que relatam experiências em que a literatura e a oralidade foram apontadas como subsídios ao despertar do interesse pela alfabetização. Por conseguinte, espera-se motivar ao aperfeiçoamento do perfil específico para atender a essa demanda, repleta de desafios, além de alertar para a necessidade de um trabalho em equipe, e de políticas públicas que estejam também atentas a essas questões.

Introdução

Os adultos que convivem com crianças costumam ler em voz alta para elas. Assim, vão inserindo-as no mundo da linguagem por meio do contato com textos orais e/ou escritos, tais como poesias, parlendas, cordéis, canções, que, imbuídos da linguagem literária, se estruturam em mecanismos diferenciados de produção de linguagem, e assim podem atrair a atenção das crianças. Essas práticas, baseadas na memorização e somadas à exploração gradual de outros elementos textuais, podem auxiliar no processo de alfabetização.

Neste trabalho, defende-se que a escola se valha da literatura e da oralidade como recursos à alfabetização infantil. Assim, a partir da pesquisa bibliográfica, obras teórico-práticas sobre o aprendizado da leitura em uma perspectiva de interface entre estudos da Linguagem e Psicanálise, foram elencadas como ponto de partida.

Materiais e métodos

Como aportes do referido escopo teórico, Lima (2006), tese de Doutorado sob título **Leitura e oralidade**: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor, evidenciou o potencial da abordagem de canções e textos orais na fase de alfabetização, como rememoração dos entoados na primeira infância, que acionam as lembranças íntimas e levam a uma maior predisposição à aprendizagem escolar.

Dessa forma, concebe-se o ato de ler como um momento de entrega, em que se espera encontrar no texto aquilo que falta, mas a expectativa do leitor é frustrada pelo próprio processo de leitura, pois o texto não fica completo sem a sua intervenção. A partir disso, é como se o leitor aprendesse a negociar com o texto, em um processo de cumplicidade. Assim, ao acionar a leitura em voz alta, o corpo é dimensionado, pois “trata-se de uma modalidade de leitura em que jogam diversos elementos na produção de efeitos de sentido” (PASTORELO, 2015, p. 68). A leitura em voz alta é, portanto, o espaço em que entra em jogo o dito e o não dito, já que nela cada leitor se vale de diferentes elementos, como entonação, ritmo e melodia, de acordo com sua subjetividade. Por conseguinte, ao se dispor a escutar dá-se uma abertura para o outro. Assim, em situação de alunos que não são leitores fluentes, pode ser que eles admirem a exposição feita por um leitor mais experiente e, somada à exploração de outros elementos textuais, e se vejam instigados a ler também.

Nessa mesma perspectiva, tendo no jogo de linguagem o principal elemento dos textos literários, Belintane (2017) define a postura docente ideal como a atuação enquanto *ponto de giro*, vindo a se pautar pelos indícios ou pormenores expostos pelos alunos, escutando-os, atendendo-os por meio da palavra literária, “ambígua, esperta, predisposta a girar seus sentidos” (BELINTANE, 2017, p. 45). O alerta de que somente um trabalho em equipe entre professores, e políticas públicas que estejam também atentas à necessidade de atuação de ao menos um professor por escola como *ponto de giro*, são apontamentos também válidos.

Resultados e Discussão

Como evidenciam os estudos situados na interface entre Linguagem e Psicanálise, entre eles o de Lima (2006), há potencial na abordagem de canções e textos orais na fase de alfabetização, pois remetem às memórias infantis, podendo despertar o interesse por textos escritos, pela via do prazer literário. No mesmo escopo teórico-prático, Pastorello (2015, p. 71), aponta que a leitura em voz alta toca o outro, e que ao sentir-se tocado o indivíduo tende a querer repetir a experiência que lhe propiciou prazer, assim, vai em busca do texto. Nessa perspectiva, relata o caso de um menino de 7 anos, que estava em atendimento fonoaudiológico, o qual ocorreu por 2 anos. Nesse período melhorou significativamente quanto à fala, mas apresentava muitas dificuldades na alfabetização e não demonstrava interesse por materiais escritos. Porém, em um atendimento a teórica expressa que resolveu ler um livro em voz alta para o menino. Então, ele parou de brincar para ouvir e dava gargalhadas. O texto escolhido foi *Não*



Confunda, de Eva Furnari, que é um texto com brincadeiras languageiras, semelhante aos jogos lúdicos da tradição oral. Isto despertou a curiosidade do menino, de modo que questionou se a sua leitura de fato estava escrita no livro, assim através das imagens foi conferindo.

Ainda em Belintane (2017), são expostas estratégias importantes para que a memória seja considerada como elemento da aprendizagem, destacando as que levam à compreensão de como a criança lida com sua memória a fim de alcançar gozos que possam ir além do imediato. Desse modo, retrata em sua pesquisa alguns casos, como o do aluno VG, que com dez anos, na terceira série, não conseguia ler nem mesmo textos curtos, ficando no nível da decodificação e sem acionar conhecimentos prévios. O autor relata que VG, exposto a um trabalho com textos que trazem jogos literários de origem oral, entre eles a parlenda *Hoje é domingo* (BELINTANE, 2017, p. 51), percebeu prazer nos jogos de linguagem e até expressou hipóteses que tinha sobre suas dificuldades, em especial uma amarra materna que o fazia acreditar em sua falta de condição física e psicológica para a aprendizagem, e a partir da discussão desse ponto que o afligia, passou a apresentar maior predisposição à leitura, como em um desafio à própria mãe e às suposições que tinha sobre suas limitações.

Portanto, nas três obras citadas, percebe-se a valorização da literatura e da oralidade, inferindo-se o potencial como resgate de memórias e ferramenta de conexão entre práticas orais afetivas da infância, textos de literatura que podem ser apresentados na escola na fase de alfabetização, e a necessidade de iniciativas coletivas que considerem esses recursos.

Conclusões

Os professores que lidam com a alfabetização infantil necessitam um perfil específico para a superação de alguns desafios, que incluem a possibilidade de diminuição do índice de medicalização da infância. Assim, podem se colocar como os leitores que fazem a leitura em voz alta e envolvem os alunos com a linguagem, em suas diversas modalidades, atuando como *ponto de giro*.

A partir desses apontamentos, conclui-se que é necessário que, desde a alfabetização, estejam presentes na escola textos literários e a leitura em voz alta, um percurso temático que permita uma passagem sutil entre a literatura e as ciências, e uma alfabetização completa, que não deixe restos, de modo que as crianças possam conhecer o código e apagar dificuldades durante a leitura, como reitera Belintane (2015). Desse modo, a infância será plenamente vivida, por meio de brincadeiras e diversões, sem forçar a aquisição do código, pelo contrário, incorporando-o a esse mundo de significações que na infância, e durante toda a vida, vão muito além do concreto.



Referências

BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

FURNARI, E. **Não Confunda**. São Paulo: Moderna, 1991.

LIMA, S. O. **Leitura e oralidade**: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Henrique/Downloads/TeseSheilaOliveiraLima%20(1).pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

PASTORELLO, L. M. Leitura em voz alta e produção da subjetividade. *In: Leitura em voz alta e produção da subjetividade*: um caminho para a apropriação da escrita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. P. 55-76.

LITERATURA E VIOLÊNCIA: ABUSO SEXUAL INFANTIL NA OBRA *SAPATO DE SALTO*

JENIFER STELEN DOMINGUES
jhe.stelen@hotmail.com

THIAGO ALVES VALENTE (Orientador, UENP-CCP/GP CRELIT)
tvalente@uenp.edu.br

Palavras-chave: Juvenil. Bojunga. Abuso.

Resumo:

Este resumo tem como objetivo apresentar a produção literária direcionada ao público juvenil, no contexto do mercado editorial brasileiro, a partir de um recorte temático, no caso, a representação da violência, sobretudo a violência sexual, analisando como a literatura contemporânea lida com o tema “abuso sexual”, ainda considerado por muitos como um tabu. Como objeto de análise, será abordada a obra **Sapato de Salto**, de Lygia Bojunga (2006). O presente resumo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que está sendo realizado, no Centro de Letras, Comunicação e Artes – CLCA, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/PPP.

Introdução

A autora Lygia Bojunga Nunes é atualmente um dos nomes mais eloquentes da literatura infantojuvenil brasileira, destacando-se por sua qualidade literária e originalidade. Segundo Silva (2010, p.73):



Lygia Bojunga tem angariado louvores da crítica nacional e internacional, destacando-se pela abordagem de temas reveladores da vida contemporânea. Priorizando personagens crianças, Bojunga expõe os frágeis liames do núcleo familiar, pontuando a fragmentação e desagregação da família. (SILVA, 2010, p. 73)

Desta forma, a autora é conhecida por abordar temas polêmicos em suas obras. No caso da obra **Sapato de Salto**, estão presentes temas como a morte, o abandono, a vida familiar, a prostituição, as escolhas sexuais, entre outros. O foco principal nesta análise é uma abordagem temática e estilística da narrativa sobre abuso sexual presente na obra.

Revisão bibliográfica

Historicamente, a literatura infantil e juvenil brasileira surgiu no final do século XIX, na mudança de regime político – monarquia sendo substituída pela república (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999). Porém, neste período não havia no Brasil uma circulação maior de obras de escritores infantis, sendo necessário traduzir obras estrangeiras, principalmente as europeias.

Para Gregolin Filho (2011, p.31), a literatura juvenil traz um diálogo com demais manifestações sociais. Sendo assim, “está carregada de valores ideológicos e de conflitos sociais”. Conforme Miguel:

[...] a universalidade na literatura é engendrada por relações discursivas e textuais e por associações simbólicas minadas em campos culturais, que se desenham ou se esboçam entre literaturas emergentes do mesmo sistema civilizatório que impregnou de imagens, simbolicamente convergentes, a mentalidade dos homens no âmbito de mundos culturais afins. (MIGUEL, 2007, p.16)

Resultados e Discussão

Sapato de Salto traz um enredo bastante realista. A própria autora considera a obra um livro dedicado a jovens e adultos, já que se utiliza de temas considerados tabus em nossa sociedade.

O livro conta a história de Sabrina, uma menina órfã, que cresce em uma casa de menor abandonado e é adotada por dona Matilde e seu Gonçalves. Porém, o casal só adota a menina para que ela sirva como empregada da casa.

No caso da violência sexual, apresentada na obra, a autora relata o abuso praticado por seu Gonçalves, que seria o “pai” adotivo da menina: “O bigode foi varrendo cada vez mais forte os cantinhos da Sabrina. [...] Ele tirou do caminho lençol, camisola, calcinha” (BOJUNGA, 2006, p. 20).



A salvação de Sabrina é a tia Inês, que resgata a menina da casa da família Gonçalves e a leva para morar com ela e a avó da menina, dona Gracinha, que enlouqueceu depois da morte da filha mais velha, mãe de Sabrina.

Como se não bastasse todo sofrimento já vivido, ainda muito jovem Sabrina perde a tia – que é assassinada pelo ex-namorado –, vindo-se obrigada a entrar para o mundo da prostituição, para poder sobreviver e cuidar de sua avó. Porém, todo o pesadelo vivido por Sabrina é interferido por Paloma, que tira a menina da prostituição e lhe dá um verdadeiro lar.

Conclusões

De acordo com estudos realizados, podemos perceber que a obra analisada traz à tona temas pouco explorados na literatura juvenil.

Sobre a leitura de **Sapato de Salto** (2006), pode-se afirmar que o leitor juvenil é peça fundamental na construção de sentido do texto, pois, ao mesmo tempo que o livro proporciona prazer ao leitor, também mostra uma sociedade deteriorada, sendo capaz de despertar o senso crítico.

Dessa forma, a obra de Lygia Bojunga proporciona ao leitor uma releitura da realidade, porém, sem abrir mão de um ritmo ficcional atraente ao público em questão.

Referências

BOJUNGA, L. **Sapato de salto**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

GREGOLIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MIGUEL, G. F. **O imaginário mato-grossense nos romances de Ricardo Guilherme Dicke**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2007.

SILVA, R. M. G. Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga. In: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. Á. P. (org.) **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. 1. ed. São Paulo; Assis: Cultura Acadêmica; ANEP, 2010.

LITERATURA INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FLÁVIA DE PAULA GRACIANO NISCO (SEED-PR/EDITEC-GP)
NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELLINI (Orientadora, UENP)



Palavras-chave: Literatura Indígena. Letramento Literário. Sequência expandida.

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de trabalho com Literatura Indígena em sala de aula por meio do Letramento Literário de Rildo Cosson. Tal proposta direciona-se aos professores da Educação Básica de Escolas Públicas e Particulares, visando apresentar alternativas para o conhecimento desta Literatura em ascensão. Esta pesquisa se fundamenta na teoria de Cosson (2014), que propõe a Sequência Expandida (S.E.) e elege a obra **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória** (2005), do escritor indígena Daniel Munduruku, para seu desenvolvimento. Com isso, tal metodologia da Sequência Expandida servirá como material para os profissionais da educação que buscam novas maneiras de ensinar literatura, sabendo-se atualmente da necessidade de se trabalhar com a **Lei Nº 10.639/03** e **Lei Nº 11.645/08** que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, estaduais e particulares.

Introdução

A escolha por divulgar e desenvolver um trabalho com a Literatura Indígena, fundamentado na **Lei Nº 10.639/03** (BRASIL, 2003) e a **Lei Nº 11.645/08** (BRASIL, 2008), que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas, levou-nos, ainda, a constatar que a mesma supera tal obrigatoriedade e demonstra a necessidade de reconhecê-la como um bem imaterial que se revela por intermédio de narrativas.

Levando em consideração as leis supracitadas e a necessidade de trazer para a práxis escolar o ensino da Literatura Indígena, este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de ensino elaborada a partir da obra **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória** (2005), do escritor indígena Daniel Munduruku, por meio do Letramento Literário fundamentado nos estudos de Rildo Cosson.

Materiais e métodos

De caráter bibliográfico, esta pesquisa é de natureza qualitativa e sugere a aplicação nos anos finais do Ensino Fundamental II, nas escolas públicas. O método adotado foi o dedutivo, que parte do geral para o particular e se adequou aos moldes deste trabalho.

Título/subtítulo da proposta interventiva: Proposta pedagógica para o ensino de Literatura Indígena, Fundamentada na teoria de Cosson (2014), serão apresentadas atividades aos professores interessados na temática indígena, ou seja, um modelo de Sequência Expandida da obra **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**, do escritor indígena Daniel Munduruku (2005). Nela, o professor poderá



desenvolver um trabalho que tem por objetivo principal promover o Letramento Literário. O trabalho é direcionado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Obra: **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória (2005), de Daniel Munduruku (2005).

Público Alvo: Anos finais do Ensino Fundamental II.

Duração: Aproximadamente 30 horas/aula.

Materiais: Obra: **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória (2005), de Daniel Munduruku (2005), vídeos, textos literários de outros autores, obra **O guarani**, de José de Alencar, porém, numa versão adaptada pelo escritor Paulo Seben (2009).

Discussões

A proposta com a sequência expandida visa aprimorar, por meio da literatura indígena, o saber literário e desenvolver, efetivamente, a habilidade de leitura dos alunos das escolas públicas, bem como ampliar seus conhecimentos acerca de uma temática, muitas vezes, ignorada pela sociedade, desenvolvendo com isso, seu senso crítico. O aluno, assim, terá acesso a um mundo diferente de sua realidade, poderá refletir acerca de um universo guiado por outras possibilidades e, por conseguinte, confrontá-lo com seu mundo atual.

Conclusões

Abordar essa temática foi algo desafiador, pois a Literatura Indígena é repleta de aspectos e traços concernentes a uma cultura diversa da realidade do aluno leitor, aceitá-la dependerá do trabalho executado pelo mediador da leitura, com fim no letramento literário. Entretanto, inserir essa proposta em uma sala de aula poderá despertar a curiosidade e a expectativa dos envolvidos os quais deverão manter-se motivados e aptos para as atividades leitoras. A sequência expandida possibilita a participação dos estudantes por ser sistematizada em etapas que se agregam ao objetivo principal, conforme contextualizações explanadas por Cosson.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

O Guarani. Adaptação de Paulo Seben. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.



MANUAIS NÃO-ESCOLARES DE LEITURA LITERÁRIA: IDEOLOGIAS SOBRE LEITURA E LEITOR

CAMILA MOSSI DE QUADROS (PG – UEM/IFPR)
camilamossi@yahoo.com.br

Palavras-chave: Leitura literária. Formação de leitores. Manuais de leitura.

Resumo:

O presente trabalho apresenta um levantamento e breve explanação sobre manuais não-escolares de leitura publicados no Brasil, voltados à especialização de leitores adultos. Saliencia que a disseminação dessas obras traz, implicitamente, a evidência de que a escola não está sendo bem-sucedida na proposta de formar leitores literários, como a legislação propõe. Considerando, então, as bases teóricas sobre letramento literário (COSSON, 2014), escolarização da leitura literária (SOARES, 2011) e aspectos cognitivos da leitura (KLEIMAN, 2007), pretende-se iniciar as análises das propostas desses manuais de leitura e as ideologias sobre leitura e leitor implícitas em seu conteúdo. Dessa forma, observa-se se as obras estão alinhadas às perspectivas dos estudos sobre letramentos e, especificamente, sobre letramento literário, se consideram a leitura como um prazer e / ou como atividade de emancipação individual.

Introdução

Existe uma quantidade considerável de títulos publicados no Brasil como manuais não-escolares, isto é, livros de não-ficção, sem fins didáticos ou paradidáticos, de leitura literária. No estilo “como fazer” ou “para ler como”, existem cerca de dez títulos publicados no Brasil, dentre traduções e títulos nacionais escritos por autores mais ou menos especializados, direcionados ao público leigo, no geral, adulto, que deseja se tornar um leitor melhor, um leitor *especializado*, capaz de proceder uma *leitura literária* das obras. A disseminação desses livros e a sua permanência no mercado denotam, de certa forma, que a escola não está cumprindo as proposições dos documentos oficiais de desenvolver nos escolares a leitura literária, o que demonstra Magda Soares, em seu artigo **A escolarização da literatura infantil e juvenil** (2011). Segundo a autora, a má formação dos leitores é consequência direta da baixa qualidade dos manuais de leitura didáticos. Visando atender à demanda desses leitores, os manuais utilizam-se de uma linguagem simples que, evitando os jargões acadêmicos, trazem, por vezes, técnicas sistematizadas de leitura. Além disso, é praticamente consenso entre os títulos trazer uma lista de obras *fundamentais* ao leitor que deseja especializar-se. Assim, seja com relatos de leitura, resenhas ou listas, os manuais de leitura promovem obras, comumente canônicas, que devem servir à formação do leitor literário e ao desenvolvimento do seu *gosto*. Essas empreitadas são dotadas de profundo cunho ideológico sobre leitura e leitor, já que, pretendendo ensinar *como* e *o que* se deve ler

para ser um leitor *culto* e eficiente, denotam que diversas práticas de leitura e diversas obras são incultas e ineficientes. Diante disso, parece deveras profícuo analisar o cunho ideológico de tais obras, expresso em suas técnicas e sugestões. A presente pesquisa apresenta o recorte do levantamento dos manuais de leitura publicados no Brasil e as similaridades e divergências de suas propostas, sendo parte de uma pesquisa maior, em desenvolvimento. Para isso, utiliza pesquisa bibliográfica em duas fases: levantamento de obras que se caracterizam como manuais de leitura não-escolares, observação de suas propostas, expressas em textos de orelha, de introdução / prefácio e de quarta-capa, e estudo de bases teóricas sobre letramento literário, leitura, história da leitura, dentre outras.

Discussão

A coleção **Como e porque ler**, da editora Objetiva, possui quatro títulos publicados entre 2002 e 2004, um direcionado exclusivamente à Literatura infanto-juvenil, que não é abordada nessa pesquisa. Quantos aos outros títulos, a coleção dispõe de **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**, de Ana Maria Machado, publicado em 2002; **Como e porque ler a poesia brasileira do século XX**, de Italo Moriconi, também de 2002, e **Como e porque ler o romance brasileiro**, de Marisa Lajolo, publicado em 2004. Sobre a coleção Machado (2014) propõe que sua pretensão é “suscitar aspectos cognitivos e emotivos no leitor” (p. 116) e que cada livro é “como um iniciador de leitores, com fortes propósitos de letramento” (p. 117).

Em seu artigo, o autor aponta, ainda, a provável inspiração da coleção no título **Como e porque ler**, do crítico literário Harold Bloom, publicado no Brasil em 2001 pela Objetiva. O livro de Bloom, por sua vez, salienta a importância de uma leitura de fruição e traz uma seleção de leituras propostas como uma amostragem que respondam à questão “por que ler?” e diz não pretender-se um guia. Seu autor defende que o prazer da leitura não é social, mas individual. Além disso, propõe que tornar-se um leitor mais competente, por si só, não melhora as condições de vida de alguém, pois não consegue associar o aumento da capacidade imaginativa das pessoas ao bem-estar social, indo de encontro às concepções da leitura como capacidade emancipadora, mas considerando as chamadas leituras *vadias*, ou seja, os diferentes usos individuais que são feitos da leitura.

Outra obra de referência no gênero é a **Porque ler os clássicos** de Ítalo Calvino, publicada no Brasil pela Companhia de Bolso, em 2007. Apesar de o título sugerir apenas um “por quê”, o conteúdo do livro certamente traz um “como”, o autor ressalta na apresentação a importância das (re) leituras dos clássicos na idade madura, na qual se pode fazer uma leitura que aprecia detalhes, observando mais níveis e significados da obra. Ironicamente, o autor ressalta que os leitores deveriam ser formados para saberem da importância de recorrerem aos textos originais e evitarem manuais de leitura, como o que apresenta, e outros materiais com comentários, interpretações ou bibliografia crítica. Fechando o círculo dos críticos, tem-se o livro **Como ler literatura**, de Terry Eagleton, publicado pela L&PM em 2017. Como os anteriores, o autor discute

de forma acessível para o leitor leigo o que faz de uma obra literária e os limites da interpretação. Também demonstra como identificar os meandros artísticos do texto literário. Sobretudo, o autor apresenta a literatura como cultura, que é definida, por natureza, como um conteúdo do qual os seres humanos se apropriam e praticam. Dessa forma, esse nicho de obras se aproxima das propostas de Cosson (2014, p. 25), de que o letramento literário considera a literatura como “construção literária de sentidos”, por meio da qual o repertório de leitura é construído e preservado tanto individual como socialmente.

Viés completamente oposto às obras apresentadas é encontrado na pioneira **A arte de ler**: como adquirir uma educação liberal, de Mortimer J. Adler e Charles Van Doren, publicado no Brasil pela Agir, em 1954, tradução do título **How to read a book**, publicado nos Estados Unidos em 1940, que em 2010 foi publicada em edição revista e atualizada pela editora É realizações, sob o título de **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente, assinado pelos mesmos autores. A É realizações, também publicou, em 2015, o **Como educar sua mente**: O Guia Para Ler e Entender os Grandes Autores, de Susan Wise Bauer. Declaradamente uma editora conservadora, seus títulos trazem abordagens que desejam dar uma formação clássica ao leitor, salientando o que e como se deve ler para *eleva-se* como sujeito.

Um meio termo entre as propostas parece se apresentar na guia **Você sabe (mesmo) ler?** – Leitura, o sutil mundo das palavras de Ana González, pelas Edições Anagon, em 2007, postula que o conhecimento é a chave para a emancipação da humanidade e que a leitura é a forma de obtê-lo. Dessa forma, a autora oferece ao leitor diversas técnicas de leitura *analítica*, proposta que também merece uma análise mais profunda diante da base teórica de Kleiman (2007), que propõe que é deveras complexo ensinar um processo mental a alguém, sendo responsabilidade do mediador criar situações para que o processo ocorra.

O terceiro nicho dos manuais de leitura parecem buscar uma especialização ainda maior do leitor, são eles: **Para ler literatura como um professor** e **Ler romances como um especialista**, ambos de autoria de Thomas C. Foster, publicados no Brasil pela LeYa, em 2011, e o **Para ler como um escritor**: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los, de Francine Prose, professora e crítica literária, publicado no Brasil pela Zahar, que oferecem dicas de leitura para quem deseja escrever textos literários, sobre os quais não se explana por motivos de extensão do trabalho.

Conclusões

Este breve estudo demonstrado as possibilidades de análise suscitadas por esse nicho de manuais não-escolares de leitura, que demandam atenção individual proposta em estudos subsequentes. Propõem, ainda, o princípio do diálogo entre as teorias do letramento literário, de leitura e de formação de leitores com as ideologias sobre leitor e leitura implícitas nas propostas dos títulos analisados.



Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Angela. **Aspectos cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 2007.

MACHADO, Wellington Freire. Apontamentos sobre a série *Como e por que ler*. **Revista Iluminart**. Ano VI. Nº11. Março/2014. Sertãozinho: IFSP, 2014. Pp. 109 -120. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/revistailuminart/index.php/iluminart/article/view/171>>. Acesso em: 13 mar 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **Escolarização de Leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NURSERY RHYMES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

EMANUELLE CRICIA OLIVIRA DA SILVA (PG-UEL)
manucricia@gmail.com

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI (coautora, UEL)
teacherjuliana@uol.com.br

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa para crianças. *Nursery Rhymes*. Capacidades de linguagem.

Resumo:

Atualmente, percebe-se cada vez mais o aumento de crianças aprendendo uma língua estrangeira (LE), na maior parte dos casos a língua inglesa (NIKOLOV, 2016), sendo inserida tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. Com a expansão dinâmica do Inglês, observa-se números relevantes de pesquisas sobre o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) (TONELLI, 2013; NIKOLOV, 2016 para citar alguns) as quais demonstram preocupações com a motivação do aprendiz nas aulas e incentivam o uso de gêneros textuais, games, ou seja, atividades lúdicas são, em geral, concebidas como possibilidades de aprendizagem significativa. Posto isto, este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de pesquisa que utilizará o gênero *Nursery Rhymes* como instrumento para o ensino de LIC em uma turma de 3º do Ensino Fundamental I, em uma rede municipal de ensino. Para tanto, embasamo-nos teórico e metodologicamente nos pressupostos do interacionismo sócio-discursivo para análise de textos e em sua vertente didática



(BRONCKART, 2003; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e em pesquisas que discutem o papel das *Nursery Rhymes* como instrumento de ensino e aprendizagem de LIC. Esperamos com essa pesquisa contribuir para pesquisas e para a prática de professores da área haja vista que há uma carência de materiais didáticos nesse contexto¹.

Introdução

Tendo em vista a importância que a língua inglesa tem no mundo globalizado, houve um aumento de sua busca tanto em escolas regulares quanto em escolas de idiomas. As crianças são introduzidas ao aprendizado desde o Ensino Fundamental e até mesmo na Educação Infantil. Embora seu ensino seja facultativo, conseguimos visualizar o aumento de sua oferta em diferentes partes do Brasil, resultando em inúmeras pesquisas direcionadas a esse contexto (TONELLI, 2013; NIKOLOV, 2016 entre outros). Devido a esse caráter facultativo e a ausência de diretrizes e leis que regulamentem esse ensino, muitos professores precisam elaborar seus próprios currículos e materiais a fim de respaldar o seu trabalho.

Pensando em contribuir para a prática de professores que atuam no ensino de LIC, esta pesquisa debruça-se na elaboração de uma sequência didática (SD) em torno do gênero textual *Nursery Rhymes* a fim de explorarmos suas particularidades e enriquecer o repertório linguístico-discursivo dos alunos, uma vez que as rimas se mostram um facilitador nesse sentido. Para tanto, dedicaremos ao estudo das *NR* a fim de elencarmos suas *dimensões ensináveis* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e transpormos didaticamente para o nosso contexto por julgarmos que o ensino por meio delas pode oportunizar o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) dos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Defendemos a ideia de que o ensino por meio de gêneros (de *nursery rhymes*, no nosso caso) pode contribuir para a formação social do indivíduo, aspecto que extrapola a esfera escolar, oportunizando ao aluno vivenciar situações reais de comunicação, pois não é um texto adaptado nem modificado para fins educacionais. Nesse sentido, a criança passa a compreender melhor a linguagem. No ensino de LIC, acreditamos que as *NR* se mostram ferramenta poderosas, na medida em que podem contribuir para que o aluno conheça a cultura do outro e desenvolva capacidades de linguagem, além de possibilitar o desenvolvimento da criatividade e da transformação da realidade das crianças por meio do lúdico.

Materiais e métodos

A pesquisa será desenvolvida em uma escola da rede municipal, localizada no município de Londrina – Paraná, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental

¹ Conforme aponta o mapeamento realizado por Tonelli e Pádua (2016) acerca das pesquisas realizadas na área no livro *Ensino e Formação de Professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*.



I. Para a coleta de dados utilizaremos as atividades da (SD) e as produções dos alunos, bem como a transcrição dos áudios das aulas. Tais dados serão analisados levando em consideração o construto teórico e metodológico do ISD. Elaboraremos modelo didático do gênero textual escolhido a fim de reconhecermos suas dimensões ensináveis. Após, realizaremos observação das aulas para verificação das capacidades de linguagem que os alunos possuem para, então, elaborarmos uma SD levando em consideração tanto a configuração do gênero textual *Nursery Rhymes* quanto as capacidades de linguagem e necessidades dos aprendizes.

Resultados e Discussão

Por meio de um levantamento bibliográfico identificamos a ausência pesquisas que utilizam o gênero *Nursery Rhymes* como objeto de ensino por meio de uma SD. Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir para a expansão dessa área do conhecimento, fornecendo subsídios para os professores que trabalham tanto com o ensino de LIC como professores de outras áreas que utilizam canções em sala de aulas. Acreditamos que o ensino por meio das NR por meio de uma SD pode ser um diferencial na aprendizagem dos alunos, podendo impulsionar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Conclusões

Em face ao exposto, esperamos que essa pesquisa acrescente aos estudos que já vem sendo desenvolvidos na área, mostrando a importância desse ensino desde as séries iniciais. Acredito que essa pesquisa pode contribuir para a prática de docentes atuantes no ensino de LIC, possibilitar a reflexão do meu papel enquanto mediadora do conhecimento, além de contribuir para o aprimoramento de meu trabalho, da minha formação continuada e o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos envolvidos. Finalmente, esperamos fomentar a reflexão do ensino de LIC a fim de que tal se constitua, como já vem acontecendo em alguns lugares, mais a norma do que a exceção (NIKOLOV, 2016).

Referências

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 2003, 353p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et al). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.



NIKOLOV, Marianne. Trends, issues, and challenges in assessing young language learners. In: **Assessing young learners of English: Global and local perspectives**. Springer, Cham, 2016. p. 1-17.

TONELLI, J. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. *IN: Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: mercado das Letras, 2004.

O LIVRO-JOGO EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TURMAS DE 8º ANO

PEDRO PANHOCA DA SILVA
ppanhoca@yahoo.com.br

JOÃO LUÍS CARDOSO TÁPIAS CECCANTINI (Orientador, UNESP-Assis)

Palavras-chave: Livros-jogos. RPG. Literatura Infantojuvenil.

Resumo:

O presente trabalho visa relatar e inspirar outros docentes atuantes no Ensino Fundamental II a fim de aplicarem o livro-jogo em aulas de Língua Portuguesa. Tal estudo foi idealizado a partir da leitura/jogo em sala de aula, o que proporcionou aulas mais práticas e lúdicas de produção textual. Tomou-se como base os estudos de CAILLOIS (1990) e HUIZINGA (1971) referentes ao jogo, o RPG fundamentado em ANDRADE F. (2006), o livro-jogo propriamente dito em ALVES (1997) e GREEN (2014) e usufruindo, também, de outras experiências pedagógicas como base, encontradas em PAVÃO (2000) e RIOS (2004). Como resultado os alunos demonstraram mais interesse pela Língua Portuguesa e realizaram produções coletivas de melhor qualidade, estimulando-lhes, também, a leitura. Com isso, o livro-jogo mostrou-se importante alternativa pedagógica para a sala de aula e uma possível ferramenta para captar novos leitores desinteressados pelo que é oferecido pela escola.

Introdução

Um projeto atraente e “inédito” é sempre uma opção para o estímulo da produção textual e leitura, e o livro-jogo - espécie de “RPG solitário” (também conhecido como “Aventura-solo”) – pode ser uma boa ferramenta para tal por ser constituído de leitura não sequenciada aliada a elementos lúdicos como aleatoriedade e sistema de regras simples de RPG.

Normalmente, o livro-jogo funciona como uma iniciação de jovens leitores para o RPG, já que numa narrativa não linear, na qual ele decide o que vai acontecer conforme progride no enredo, as opções de escolha são limitadas, enquanto num RPG pode haver total improviso se coerente à história narrada, além de interação entre os *players*. Devido ao apreço que os jovens têm pelos *games* o projeto de se aproveitar a leitura de férias – uma adaptação de clássico da Literatura para jovens leitores – pretendeu-se usar o livro-jogo como base para uma releitura do clássico em questão a fim de transformá-lo em texto interativo.

Materiais e métodos

Foi escolhida como base do projeto a série **Fighting Fantasy**, devido à sua disponibilidade no mercado editorial para quem tivesse o interesse de adquirir seus outros títulos e pela sua qualidade e pioneirismo nesse tipo de literatura.

Durante as primeiras semanas introduziu-se às salas de aula o livro-jogo. Depois, com a leitura de um clássico da Literatura – pedido para as férias - concluída (**Frankenstein** [de Mary Shelley, adaptação de Ruy Castro] para uma sala e **Vinte Mil Léguas Submarinas** [Julio Verne, adaptação de Walcyr Carrasco] para a outra) foi apresentado um roteiro do projeto. Cada sala foi dividida em seis grupos de 5 a 6 membros cada. Foram distribuídos exemplares de livros-jogos para que cada grupo tivesse ciência do que seria exigido no final do projeto. Posteriormente, foi feita uma seleção de passagens dos clássicos, escolhidas pelos próprios grupos, as quais seriam usadas como base para sua “recriação” em aventuras-solo (nomenclatura mais comumente usada para pequenos “textos-jogos”). Os grupos estavam livres para uma releitura das passagens selecionadas a fim de adaptá-las para o novo formato exigido, sendo cobrados com revisões e correções quinzenais feitas pelo professor da disciplina até sua entrega em formato digital para compilação e publicação do material, além de *feedback* para sugestões de melhorias para o próximo projeto.

Resultados e Discussão

42 editoras da RMC (Região Metropolitana de Campinas) demonstraram interesse em publicar o primeiro livro de compilação de aventuras-solo produzido coletivamente em salas de aula e baseadas em clássicos da literatura mundial. Com o fim do ano letivo e com poucas produções para se tornar um livro, tais textos foram armazenados para receberem novos e, assim que atingido o número mínimo de páginas e boa qualidade textual para publicação, poder-se-á contar com essa inédita futura publicação.

Foi também verificado um maior interesse dos alunos por esse tipo de livro interativo e a troca e leitura dos livros-jogos entre os próprios grupos, algo que não estava previsto no projeto e que certamente beneficiou aos leitores-jogadores interessados.



Conclusões

Mais do que uma tarefa lúdica, tal projeto foi desafiador para todos os alunos, pois conheceram novas possibilidades de livros e textos, bem como uma produção inédita para eles. Também foram verificadas crescentes autonomia, organização, bom comportamento em sala de aula e até estímulos ao hábito de leitura e produção textual. Tanto o clássico literário como o livro-jogo foram melhores aproveitados por eles através desse projeto.

Em substituição de aula, o projeto também foi mostrado a 6º e 7º anos, que muito se interessaram por tal e poderiam completá-lo posteriormente.

Referências

ALVES, Maria Angélica. **Tudo o que o seu mestre mandar**: a figuração do narrador e do leitor nos textos interativos. 225 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

ANDRADE, Flavio. Caminhos para o uso do RPG na educação. In: Experiências instituintes e formação dos profissionais de educação. **Revista eletrônica do grupo Aleph**. Ano II, nº 9. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em <http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/caminhos_para_o_uso_do_rpg_na_educacao.pdf> Acesso em 9 ago. 2017. p. 1-14.

ANDRADE, Maria Regina Domingues. **A utilização do RPG – Role Playing Game** como instrumento pedagógico para a prática da leitura, oralidade e escrita. 2007. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/146-4.pdf>> Acesso em 10 ago. 2017.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990. 228 p.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais – Leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, 176 p.

GONÇALVES, Thaísa Antunes & RODRIGUES, Bárbara Oliveira. Uma aventura em que você é o herói: o livro-jogo como potencial para o incentivo à leitura de jovens. In: **XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação**. Florianópolis: jul/2013, p. 1-14.

GREEN, Jonathan. **You are the Hero: A History of Fighting Fantasy Gamebooks**. Haddenham: Snowbooks, 2014, 270 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971. 242 p.

KATZ, Demian. Frequently asked questions. In: **DEMIAN KATZ'S GAMEBOOKS**. [c1998-2017]. Disponível em: <<https://gamebooks.org/FAQs>>. Acesso em: 04 set. 2017.



PAVÃO, Andréa. **A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Roleplaying Games (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000. 231 p.

RIOS, Rosana. O Livro-Jogo, a Leitura e a Produção de Textos. In: ZANINI, Maria do Carmo. **Anais do I Simpósio de RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004. 280 p.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004. 209 p.

SCHICK, Lawrence. **Heroic Worlds: A History and Guide to Role-Playing Game**. Buffalo: Prometheus Books, 1991, 448 p.

WHERE THE WILD THINGS ARE: EXPLORANDO SUAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS

EMANUELLE CRICIA OLIVEIRA DA SILVA VEIRA
manucricia@gmail.com

Palavras-chave: História infantil. Interacionismo sociodiscursivo. Infraestrutura textual.

Resumo:

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do gênero textual História Infantil (HI), especialmente a HI **Where the wild Things are**, a fim de transpormos didaticamente para o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) Acreditamos que o ensino por meio de uma HI é um gênero muito rico a ser explorado no ensino de LIC uma vez que as crianças compreendem a história sem a necessidade de a traduzirmos. Face a isso, neste trabalho analisamos a HI **Where the wild things are** a partir do construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2012) para a análise textual, elencando suas *dimensões ensináveis* a fim de realizarmos uma transposição didática que contribua para o desenvolvimento de capacidades dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), possibilitando aos alunos agirem discursivamente por meio da língua inglesa.

Introdução

Este trabalho insere-se em uma abordagem interacionista sociodiscursiva a qual compreende que a linguagem materializa-se em textos orais e escritos (BRONCKART, 2012). Na vertente didática Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) preconizam o ensino de línguas pautado em gêneros textuais devido ao seu papel no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Para compreendermos as práticas de linguagem o ISD dispõe de um quadro metodológico para a análise textual a qual compreende: 1) o *contexto de produção textual* de um determinado gênero, reconhecendo os parâmetros físicos e sociosubjetivo da produção; 2) *arquitetura interna* (plano textual global, tipos de

discurso, tipos de sequência e outras formas de planificação), os *mecanismos de textualização* (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os *mecanismos enunciativos* (vozes e as modalizações).

Neste trabalho analisamos a HI **Where the wild things are** identificando seus elementos ensináveis a partir do construto do ISD. Respaldamo-nos, ainda, nos estudos de Tonelli (2013) a qual entende as His como “relatos de um fato verídico ou imaginado” cujo objetivo é o de despertar emoções nos alunos, estimulando a imaginação de maneira adequada, apresentando “eventos sucessivos, ponto culminante e conclusão” (TAHAN 1966, citado por TONELLI, 2013, p. 301).

Materiais e métodos

Neste trabalho analisamos a obra **Where the wild things are** identificando sua arquitetura interna, isto é, os tipos de discurso, tipos de sequência e outras formas de planificação, os *mecanismos de textualização* (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os *mecanismos enunciativos* (vozes e as modalizações).

Resultados e Discussão

Observamos a presença de ilustrações que contribuem para que o leitor infantil construa representações sobre o contexto temático expresso na obra, desempenhando um papel significativo para o desenvolvimento da narrativa pois há momentos em que não há texto verbal e as imagens assumem função de narrativa¹

Quanto aos *tipos de discurso*, verificamos a predominância do eixo do narrar e os fatos narrados apresentam um caráter de disjunção em relação ao momento e lugar de interação do agente produtor. Por apresentar elementos do mundo fantástico, distanciando-se da realidade, pode ser compreendido como um narrar ficcional (BRONCKART, 2012).

Quanto aos *tipos de sequência*, predomina a sequência narrativa, embora em alguns momentos articula-se às sequências dialogais, descritivas e injuntivas. Uma sequência narrativa apresenta uma situação inicial, fases de complicação, fase de ações e a situação final (geralmente nessa ordem) (BRONCKART, 2012). A HI *Where the wild things are* apresenta todas as fases, possibilitando ao leitor uma sequência lógica dos acontecimentos, criando um efeito de coerência.

A respeito dos *mecanismos de textualização*, identificamos predominantemente o emprego do *mecanismo de conexão and*, transmitindo uma ideia de que as ações do personagem da história (MAX) foram ocorrendo sucessivamente. A *coesão nominal* se dá por meio de artigos definidos, pronomes pessoais (caso reto, oblíquo), pronomes possessivos bem como retomadas por repetição nominal.

Já a *coesão verbal* ocorre por verbos no pretérito perfeito (*were, was*), verbos de ação (*wore, made, called, said*), locuções verbais (*sailed off, sailed back*), verbos no presente

¹ Conforme explica Tonelli (2005) em sua dissertação de mestrado.



do indicativo (*we love you*), verbos de ação no imperativo (*let the stars*), verbos no pretérito perfeito na voz passiva (*was sent*), verbos com função de designar o tempo que durou uma ação (*his soup waiting for him*) e verbos no futuro do presente (*We'll eat you up*).

Na análise das vozes, predomina a voz do narrador, organizando a história de modo coerente. Há vozes das personagens, criando um efeito de realidade e aproximando a história do leitor infantil. Há, ainda, vozes sociais demonstrando a importância de se respeitar os pais, vozes que revelam a possibilidade de construir amizades mesmo as pessoas sendo tão diferentes, vozes das relações de poder, pois na história manda quem for mais esperto. A respeito das *modalizações* verificamos apenas uma modalização pragmática por meio do verbo *wanted* (*queria*) o qual contribui para evidenciar a intencionalidade da personagem para seu agir.

Conclusões

A partir desse estudo esperamos contribuir com a prática de professores que se interessam no trabalho com gêneros textuais, especialmente as HIs, fornecendo-lhes subsídios teóricos para transporem a HI *Where the wild things are* no ensino de LIC. Acreditamos que o ensino de HI proporciona aos alunos o contato com situações reais de comunicação além de permitir que eles recriem sua realidade a partir da imaginação e fantasia que a história proporciona.

Referências

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 2003, 353p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et al). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – 2008.

TONELLI, J. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **IN: Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, 2013.

VYGOTSKY, LevSemenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008



Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

EIXO IV

LÍNGUA E LITERATURA INGLESA E ENSINO



OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS DO DISCURSO

LUCIANE CRISTINA BENITES PEREIRA

ticacpereira@hotmail.com

LETÍCIA JOVELINA STORTO (Orientadora, UENP-CCP)

Palavras-chave: Texto. Produção. Interpretação.

Resumo:

Este trabalho visa o entendimento do terceiro nível da arquitetura interna do texto empírico – os mecanismos enunciativos, a partir da análise do capítulo 9 do livro “Atividades de Linguagem, Bronckart, (2009)”. Foi possível inferir que esses mecanismos oferecem condições para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, avaliação de aspectos do conteúdo temático, e ainda: todo texto é escrito dentro de um contexto e época, provindo de intertextos da esfera social e direcionado para um leitor. O organismo humano que está na origem é o autor, sendo esse o principal responsável pela gestão enunciativa do texto. O resultado do estudo evidenciou a necessidade da identificação dos mecanismos enunciativos para melhorar a habilidade da leitura e interpretação de textos/discursos.

Introdução

A ação de linguagem procede de uma colocação em interface dos conhecimentos disponíveis no agente e dos conhecimentos procedentes dos gêneros de texto em uso. Ou, uma reposição em circulação, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto (BRONCKART, 2009). Essa ação será discutida a seguir.

Materiais e métodos

O estudo se compôs de leitura e síntese/interpretação do capítulo 9 do livro ‘Atividades de Linguagem’, Bronckart, 2009 e do texto ‘O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo’, Striquer, 2014. Os autores abordam de forma entrelaçada, como os mecanismos enunciativos do discurso auxiliam no entendimento das linhas e entrelinhas de um texto empírico.

Resultados e Discussão

Segundo Bronckart (2009) e Striquer (2014), a arquitetura textual é formada por três camadas que se entrelaçam: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, neste texto, será abordado o terceiro nível – mecanismos enunciativos, composto pelas vozes e modalizações.



Esses mecanismos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto sendo as entidades ou instâncias gerais que assumem diretamente a responsabilidade do que é anunciado (p. 319).

O autor seria o agente responsável pela totalidade das ações de linguagem que darão ao texto seu aspecto definitivo. Porém, linguistas como Genette (1972) e Ducrot (1984) sentiram a necessidade de invocar outras instâncias: o narrador e o expositor.

Ainda, em outros casos, a instância de enunciação pode por em cena outras vozes infra ordenadas em relação ao narrador e ao expositor, sendo dispostas em três categorias: vozes de personagem – seres humanos ou personagens humanizados; vozes sociais - não intervêm como agentes do tema, mas são mencionados como instâncias externas; e voz do autor - pessoa que está na origem da produção textual.

As modalizações têm como finalidade traduzir a partir de qualquer voz enunciativa, as avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático (BRONCKART, [1999] 2009, p. 330, STRIQUER, 2014, p. 321), a partir de quatro funções: a) lógicas ou epistêmicas – quando o conteúdo temático é avaliado pelo emissor relacionado ao julgamento do humano, com base no conhecimento; b) deônticas – pautada sobre valores do mundo social; c) apreciativas – acontece subjetivamente levando em conta o ponto de vista do avaliador; e d) pragmáticas – explicita intenções do agente e razões de capacidade de ação.

Conclusões

A partir desse estudo, concluiu-se a necessidade do entendimento das vozes enunciativas que estão internas à estrutura textual, para um maior nível de interpretação dos textos, principalmente os teóricos, que, dependendo da linguagem do autor, se torna difícil a análise.

Acredita-se que, de posse dessas terminologias e estudo sobre elas possa se adquirir habilidades de leitura de textos científicos e teóricos.

Referências

BRONCKART, Jean – Paul. **Atividades de linguagem: textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo.** EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística, 2014.



INICIAÇÃO CIENTÍFICA: VALORIZAÇÃO INICIAL DA PESQUISA

NARAIANE TAÍS DA SILVA
naraiane.thais2@hotmail.com
RAQUEL GAMERO (Orientadora, UENP-CCP)

Palavras-chave: Iniciação Científica. Pesquisa iniciante. Formação do Professor.

Resumo:

A Iniciação Científica foi originalmente desenvolvida como forma de alcançar estratégias metodológicas de aprendizagem dentro da sala de aula, após, incrementou diferentes áreas de estudo (ANDRÉ, 2006). No entanto, a pesquisa participante aplicada nas universidades tem demonstrado uma baixa transformação em relação a questões políticas, educacionais e sociais. Com base nos pressupostos da pesquisa acadêmica, diversos pesquisadores diminuíram a qualidade de produção de artigos científicos, inclusive, na teoria prática (BRANDÃO; DEMO; CAMPOS, 1984; ANDRÉ, 2010; MACHADO, 2009, GAMERO, 2011). Por este viés, este trabalho pretende demonstrar as percepções do aluno quanto à pesquisa acadêmica no primeiro momento do curso de graduação. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários abertos com seis diferentes participantes de divergentes áreas de conhecimento de iniciação científica do curso de graduação em Letras Português/Inglês oferecidos pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Os resultados mostram que parte dos graduandos encontram dificuldades na produção do texto científico. Assim como também, não preveem a aplicação suas pesquisas no âmbito social, embora pensarem na especialização da área desejada.

Introdução

A formação do professor-pesquisador iniciou-se pela busca de aprimoramento quanto ao ensino e aos métodos didáticos utilizados em sala de aula. Dessa forma, o projeto de Iniciação científica foi desenvolvido como alicerce para o aprofundamento das áreas de conhecimento, principalmente as educacionais. Sendo assim, diversos estudantes das áreas de graduação obtiveram a oportunidade de engajar-se na fundamentação da pesquisa inicial. No entanto, a pesquisa acadêmica se tornou alvo de grandes questionamentos, pela maneira como os atuais artigos científicos estão sendo produzidos (BRANDÃO, DEMO, CAMPOS, 1984). Já que o intuito permeado pela Iniciação Científica esteve por muito tempo ligado as transformações sociais, em particular a vida acadêmica. No entanto, grande parte do trabalho do professor de licenciatura é perpetuado por regras que impedem a formação do professor-pesquisador (MACHADO, 2009).

Em suma, a pesquisa científica se tornou algo abstrato, assim como a função do professor como elemento de transformação social (GAMERO, 2011). Aliás, grande parte



das produções textuais são vistas apenas como uma superprodução de documentos universitários. No que se refere a isso, seis diferentes alunos de graduação envolvidos com a pesquisa inicial foram indagados sobre os reais desafios e intenções da pesquisa participante. Sendo assim, cada um desses discentes desvelaram suas verdadeiras motivações sobre a área acadêmica, tal como, os objetivos pelas quais buscam a pesquisa iniciante.

Materiais e métodos

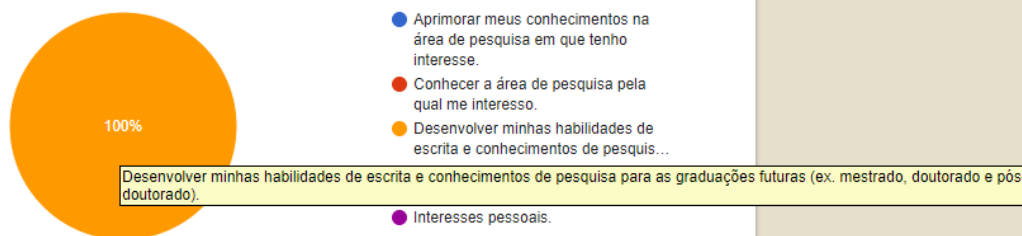
Nesta presente pesquisa foram utilizados questionários com perguntas referentes a iniciação científica durante a vida acadêmica, dessa forma, mediados pela perspectiva qualitativa. Todos os participantes são ou foram alunos do curso de graduação de Licenciatura de Letras Português/Inglês oferecido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Ao todo foram utilizados dois questionários, respondidos por seis diferentes participantes que aceitaram o desafio de desvelar as questões que envolvem a pesquisa acadêmica iniciante. Os docentes que participaram da coleta de dados tinham entre 21 a 30 anos de idade e todos já mantiveram contato com a sala de aula, sendo pelos estágios oferecidos pela instituição ou pelo mercado de trabalho. Levamos em consideração sempre três alunos de diferentes áreas, sendo elas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura.

Resultados e Discussão

Mediante ao processo de análise de dados, que ainda estão sendo processados, mostram que grande parte dos alunos de graduação buscam em si a especialização acadêmica. Embora, questionarem a falta de apoio oferecidos pelo ensino superior durante o preparo para a Iniciação Científica. No qual, deve ser de suma importância para o aluno a supervisão do meio acadêmico (ANDRÉ, 2006). Aliás, os discentes discutem sobre o desenvolvimento dos aspectos estruturais e extralinguísticos para a produção textual, que não são apurados durante pesquisa iniciante. Desse modo, esquecem-se da formação profissional e sobre as transformações feitas a partir de novas descobertas. Ou seja, a visão do docente quanto a aplicação da teoria na prática é quase nula (BRANDÃO; DEMO; CAMPOS, 1984). De fato, a pesquisa acadêmica promove ambições pessoais e se deferem dos anseios sociais.

1) Qual é o principal motivo para você optar por ser aluno de iniciação científica?

3 respostas



Questionário: “Iniciação Científica: Valorização Inicial da Pesquisa” (2017)

Conclusões

Levando em consideração as intenções perpetuadas pelos alunos de Iniciação Científica, pode-se acreditar que as atuais motivações se diferem das primícias da criação da pesquisa inicial. Ou seja, o âmbito social em si não é postulado em primeiro plano para os alunos de graduação. As motivações curriculares ainda estão em primeiro plano. No qual, difundem a utilidade do professor-pesquisador quanto à sua função e formação profissional. Pois, umas das maiores oportunidades de inovação são descartadas pelos recém pesquisadores, que não integram suas ideias ao vínculo social. Dessa forma, as primeiras averiguações, permeiam que os benefícios da pesquisa estão esquecidos e de fato não acrescentam tanto quanto deveriam acrescentar nas diversas áreas de conhecimento, pelos atuais pesquisadores.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **A jovem pesquisa educacional brasileira**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil: Revista Diálogo Educacional, 2006.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Porto alegre: Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181; 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; DEMO, Pedro; CAMPOS, Maria Malta. **Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre a pesquisa participante?.**, Brasília: Em aberto, 1984.
- GAMERO, Raquel. **Pesquisa? Só no Paper!** A constituição de professor-pesquisador em formação inicial. 196p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Londrina: Universidade de Londrina, 2011.
- MACHADO, Anna Raquel. **Linguagem e educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO NO PIBID LI: AÇÕES E IMPRESSÕES NO ANO LETIVO DE 2017

LETICIA VIDOTTI DOS SANTOS (PIBID/UENP-CCP)
NATÁLIA PRADO XIRIQUEIRA (PIBID/UENP-CCP)

Palavras-chave: PIBID. Sequência Didática. Capacidades de Linguagem.

Resumo:

Os desafios no ensino de Língua Inglesa torna necessário que, nós, futuros docentes, desenvolvamos métodos de ensino adequados as necessidades e desenvolvimento do aluno, não apenas como falante de uma língua estrangeira mas também para com sua formação como indivíduo. Nesse contexto, através do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, intitulado “English With Music”, e luz dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), e ao ensino por meio de Gêneros Textuais e Capacidades de Linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), desenvolvemos, com base no gênero canção, a Sequência Didática nomeada *music connect us*. A presente SD, desenvolvida para a turma de 8º ano do Colégio Estadual André Seugling, demonstrou resultados significativos no ensino de uma segunda língua e, simultaneamente, na formação crítica e social dos alunos. Com isso, o presente trabalho visa apresentar os métodos e resultados obtidos ao longo do segundo semestre de 2017, além de contribuir, principalmente, para o ensino crítico e reflexivo da língua inglesa, bem como para a formação inicial e continuada dos professores.

Introdução

Devido à necessidade em aprimorar o trabalho docente no campo da Língua Inglesa, passa-se a priorizar a qualificação da formação inicial destes professores. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, por meio de uma parceria entre a escola pública e a universidade, visa melhorias na formação continuada dos professores das escolas participantes, na formação inicial dos alunos das licenciaturas bem como melhorias no ensino ofertado nas escolas públicas.

Para tanto, o subprojeto de língua inglesa do PIBID, *English with music*, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, formula suas propostas a partir do gênero canção, transposto didaticamente por meio de Sequências Didáticas (SD). A partir da proposta com o gênero canção, os pibidianos elaboram atividades que possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos das escolas públicas. Além disso, as atividades buscam explorar as quatro habilidades concernentes à aprendizagem de uma língua: *listening, writing, reading e speaking*, situadas em diferentes situações de produção a linguagem.

As propostas do projeto estão ancoradas, fundamentalmente, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) para o qual o ensino com base em

gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, sendo essas divididas didaticamente em: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (DOLZ, SCHNEUWLY 2004). Além disso, utilizamos a definição de capacidades de significação propostas por Stutz e Cristovão (2011) e nas capacidades multissemióticas, propostas por Dolz (2015), e categorizadas por Lenharo (2016).

Para o trabalho com gêneros textuais, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) propõem uma ferramenta de ensino denominada Sequência Didática – SD, e a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, através do ensino de gêneros os alunos têm a oportunidade de serem inseridos a diferentes práticas de linguagem, podendo elas serem de uso anterior aos estudantes, ou então inédita.

Mediante o exposto, pretendemos, neste trabalho, discutir sobre as ações realizadas no ano letivo de 2017, assim com apresentar as atividades elaboradas para uma classe do oitavo ano de uma escola estadual situada no município de Cornélio Procópio – Pr. Para o desenvolvimento do material, utilizamos o referencial teórico e metodológico da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que se refere às propostas de ensino pautadas em gêneros textuais, desenvolvidas através da ferramenta de trabalho denominada Sequência Didática (SD) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

Materiais e métodos

O corpus desse estudo constitui-se por uma Sequência Didática elaborada no ano letivo de 2017, no subprojeto PIBID-Inglês, fruto da elaboração conjunta de um material didático para atender uma turma do oitavo ano de uma escola estadual situada no município de Cornélio Procópio.

As atividades contempladas na SD em questão tiveram como foco a desenvoltura das capacidades de linguagem requeridas para a montagem do material didático. Buscou-se, durante todo o tempo de confecção do instrumento de ensino, atender às necessidades do público alvo da aplicação.

Logo após uma breve sondagem acerca do contexto em que os alunos estavam inseridos, deu-se a escolha da canção a ser trabalhada. Assim, ao levar em consideração a letra da canção – que traz uma temática pautada nas diversidades sociais -, juntamente com o estilo musical que a turma melhor se familiarizava (*pop*), ocorreu, então, a escolha pela canção *Born this Way*, interpretada pela voz da cantora internacional *Lady Gaga*.

Resultados e Discussão

O trabalho didático por meio dos *games* expressou grande efetividade na aplicação da SD. Os alunos demonstraram interesse e curiosidade pelos módulos, que traziam *games* alternativos e que, a cada aula, exigiam maior preparo e conhecimento – além



do desenvolvimento no trabalho em equipe. Ademais, as atividades realizadas de modo individual nos permitiram avaliar, de forma mais precisa, a criticidade e conhecimento de mundo de cada aluno, pois, por meio destas, eles se sentiram mais confortáveis e instigados a expressar suas concepções acerca do tema abordado. Em contrapartida, as atividades de *homework* não foram bem aceitas pelos alunos, pois apenas um terço deles realizou essa atividade.

No geral, todas as atividades foram realizadas de forma compensatória, obedecendo ao tempo estabelecido, e os alunos, por sua vez, interagiram de forma positiva com nós, futuros docentes, e com as atividades propostas.

Conclusões

A intervenção exposta está inserida em um projeto voltado para o ensino de língua inglesa em instituições públicas (PIBID), as atividades relacionam-se à elaboração e implementação de sequências didáticas. Destacamos que o *corpus* analisado (sequência didática), foi aplicado durante o ano letivo de 2017, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, dessa forma trazemos os resultados da experiência docente.

Expomos, na presente pesquisa, nossas concepções e resultados materializados acerca do que foi, por nós, desenvolvido. Além disso, ao final do trabalho, foi realizado um pequeno questionário em vídeo aos alunos, que por sua vez, demonstraram recepção positiva às aulas propostas pelo PIBID. Pôde-se perceber que o gênero canção dentro da Sequência Didática despertou interesse pela língua inglesa, além proporcionar a aprendizagem da língua por meio do senso crítico-social, de maneira lúdica e atrativa.

Ademais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – viabilizou o contado antecipado do graduando com a realidade escolar, acabando por enriquecer a formação docente, uma vez que capacita e auxilia no processo de formação profissional e pessoal.

Referências

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et al). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da Aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. Londrina, 2016.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J(org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: mercado das Letras, 2004.



STUTZ, L; CRISTOVÃO, V. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum**: Estudos da Linguagem, v. 14, n. 1, p. 569-589, 2011.

THE LAST KINGDOM DE BERNARD CORNWELL: ENTRE A FICÇÃO E A HISTÓRIA

ISABELLE MARIA SOARES (Mestranda em Letras – UNICENTRO)

isa_ms@hotmail.com;

EDSON SANTOS SILVA (Orientador, UNICENTRO)

jeremoabo21@gmail.com

Palavras-chave: Ficção histórica. Literatura inglesa. Alfrediano.

Resumo:

O presente trabalho pretende refletir a respeito das relações entre o histórico e a ficção no romance **The Last Kingdom** (2004) do escritor britânico Bernard Cornwell. A narrativa aborda a história da Inglaterra no período conhecido por “Alfrediano” (século IX), o qual consiste nas invasões escandinavas e na permanência destes no território inglês. Assim, objetiva-se observar como o ato de representar o “real histórico” se faz na narrativa ficcional de Cornwell, com o fim de compreender também, as relações entre o tempo passado e o tempo presente. Para discutir essa questão da representação enquanto pressuposto da história e da ficção, serão utilizados alguns teóricos que procuram conceituar o gênero literário “ficção-histórica”.

Introdução

The Last Kingdom (2004) é o primeiro volume da série de livros contínuos **The Saxon Stories** (2004-2016), do autor britânico Bernard Cornwell. Composta até o momento por dez volumes, a série faz uma releitura da história da Inglaterra do século IX, apresentando de maneira ficcional como sucederam as invasões escandinavas no território inglês.

O que se conhece hoje acerca do período da história da Inglaterra, e o qual é abordado pela narrativa de Cornwell, deve-se em grande parte a pesquisas elaboradas a partir de fontes documentais escritas no período, entre elas: **The Anglo-saxon Chronicle**, que é um compilado de anais escritos originalmente em inglês antigo, que narram a trajetória do povo anglo-saxão, e **The Life of King Alfred**, escrito originalmente em latim, e ao qual os créditos são dados a Asser, um monge galês. Os manuscritos originais são datados aproximadamente do século IX. O próprio autor, Bernard Cornwell, assume ter consultado esses documentos, além de outros, para construir sua narrativa.

Esse trabalho propõe uma breve leitura de tal narrativa contemporânea de Cornwell, com o fim de delimitar as relações entre o ficcional e o histórico na Literatura.

Materiais e métodos

O método utilizado compreende a leitura interpretativa do objeto de estudo **The Last Kingdom** utilizando por base a discussão teórica presente no texto “Romance histórico: das origens escocesas ao Brasil finissecular”, o qual é capítulo do livro **Ficção-histórica: teoria e crítica** (2011) de Marilene Weinhardt, e o livro **Introdução ao Romance Histórico** (2007) de Alcmeno Bastos. Além disso, algumas considerações acerca do autor específico, Bernard Cornwell, articuladas por Carlos Sanz Mingo em seu livro **The Arthurian World in Bernard Cornwell’s The Warlord Chronicles** (2017).

Resultados e Discussão

Quando se trata de gênero literário, afirma-se que Bernard Cornwell é um escritor de ficção-histórica. Mingo (2017) difere o romance tradicional do romance histórico destacando o papel do escritor enquanto leitor da história. Assim, compreende-se em um primeiro momento, que o autor britânico é um investigador da história juntamente com seus leitores.

O precursor dos estudos dos romances que narram a história foi György Lukács. Ele definiu que para um romance histórico ser um romance “completo”, deve possuir três características: primeiro, os personagens devem ser todos situados dentro de um contexto histórico; segundo, deve haver uma impressão de verossimilhança com a história ou a realidade; e por último, o romance deve possibilitar uma crítica e análise do próprio tempo presente a partir da narração dos fatos passados (*apud* MINGO, 2017).

Identificamos essas características em **The Last Kingdom**, uma vez que vemos no romance em questão personagens fictícios e a representação de personagens reais, todos situados em um mesmo contexto histórico e geográfico: o século IX na Inglaterra. Interessante também, é que nessa narrativa, o protagonista não é um personagem icônico da história, como o Rei Alfredo, mas sim, um personagem fictício “comum” que interage com essa e outras grandes figuras históricas.

A verossimilhança da narrativa de Cornwell com a “realidade histórica” é bem característica, além de, no final de cada volume, o autor deixar uma “Historical Note” em que justifica os limites do que é ficção e do que é baseado fielmente nos fatos reais em sua obra. Ainda, para Lukács (1972) “o bom romance histórico resulta da compreensão do relacionamento entre o passado histórico e o tempo presente” (*apud* WEINHARDT, 2011, p. 29). Em **The Last Kingdom**, Cornwell deixa rastros dessa relação ao incitar reflexões no tempo presente acerca do processo de formação da Inglaterra, principalmente ao que tange as influências do relacionamento entre os povos escandinavos e anglo-saxões. Assim, reflete-se, na obra, essas influências na Língua Inglesa, na formação de hábitos e costumes da sociedade inglesa, e principalmente, na

predominância do cristianismo, não somente enquanto religião, mas como regente ideológico.

Além disso, voltamos nossos olhares para as práticas de pesquisadores que se apropriam das mais variadas fontes, como as narrativas da Inglaterra anglo-saxônica medieval, com o fim de “representar” a história, cada um conforme suas leituras e interpretações, trazendo assim novos significados. Roland Barthes define o “fazer historiográfico” enquanto “elaboração ideológica” e, complementa, que “o fato nunca tem mais do que existência linguística [...], e, no entanto, tudo se passa como se sua existência não fosse senão a cópia pura e simples de outra existência, situada num campo extra-estrutural, o ‘real’” (1988, p. 115 *apud* WEINHARDT, 2011, p. 16).

Vale acentuar ainda, que a representação se constrói de modo diferente no fazer historiográfico e fazer ficcional. Pois como argumenta Costa Lima, é a organização e a interpretação que definem o trabalho do historiador no momento de representar, ao passo que, o ficcionista concebe “uma representação desestabilizadora do mundo [...], uma representação desestabilizante das representações” (COSTA LIMA, 1989, p. 102 *apud* WEINHARDT, 2011, p. 21). Assim, em concordância com o pensamento aristotélico, entendemos que o historiador “narra acontecimentos” e o poeta, “fatos que poderiam acontecer” (BASTOS, 2007, p. 18).

Portanto, em **The Last Kingdom**, personagens reais (ou melhor, representações destes), como o rei Alfredo e os irmãos Lothbrok, e fictícios, como o próprio protagonista, Uhtred, agem mutuamente para “representar” uma nova história, dando voz a personagens silenciados pelos documentos históricos da Inglaterra anglo-saxônica. Tais personagens, são descritos do ponto de vista do “outro”, ou seja, os invasores escandinavos, pagãos, são descritos do ponto de vista dos anglo-saxões, cristãos. Desse modo, temos na literatura, uma representação da história que sugere uma realidade diferente daquela representada nos documentos medievais e nas suas leituras propostas pelo fazer historiográfico.

Conclusão

Primeiramente, vimos que **The Last Kingdom**, de Bernard Cornwell, é uma “representação” na literatura de uma “representação” da história, e ambas, são “representações” de uma realidade situada no tempo passado, propondo assim, reflexões acerca do “real histórico”. Outrossim, para finalizar, afirmamos que a literatura de Cornwell é capaz de transformar o real histórico presente em textos medievais como **The Anglo-saxon Chronicle** e **The Life of King Alfred**, como também, em textos científicos da historiografia, que trazem diferentes versões do “real” conforme as divergentes leituras, interpretações e ideologias.

Referências

BASTOS, A. B. **Introdução ao Romance Histórico**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.



CORNWELL, B. **The Last Kingdom**. London: Harper Collins, 2005.

MINGO, C. S. **The Arthurian World in Bernard Cornwell's The Warlord Chronicles**. Republica of Moldova: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017.

WEINHARDT, M. Romance histórico: das origens escocesas ao Brasil finissecular. In: _____ (Org.) **Ficção histórica: teoria e crítica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

TRAÇOS DISTÓPICOS EM *THE HANDMAID'S TALE* (O CONTO DA AIA) DE MARGARET ATWOOD

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires (UENP/CP)
priscilaborgespires@yahoo.com.br

Palavras-chave: Distopia. Literatura em língua inglesa. O conto da aia.

Resumo:

O romance *The Handmaid's Tale – O conto da Aia* –, de Margaret Atwood, mostra Gilead, país que se formou com o fim do Estados Unidos da América após um golpe de estado, tornando-se uma nação teocrática. A história é contada pelo ponto de vista de Offred, aia, que a partir de uma narrativa não-linear expõe essa sociedade. O presente trabalho analisa elementos distópicos no romance a partir das concepções de Hilário (2013) e Koop (2011).

Introdução

A distopia é antes de tudo uma antiutopia, dessa forma, características utópicas, tais como, uma sociedade igualitária, progressos científicos e tecnológicos são deturpados ou entram em colapso e o que antes era utilizado para o bem-estar da humanidade passa a ser usado para controle ou segregação. Uma característica da distopia é contestar os males plausíveis que podem ocorrer caso tendências atuais prevaleçam, enfatizando, assim, “[...] os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber.” (HILÁRIO, 2013). Isso posto, *The Handmaid's Tale – O conto da Aia* – (2017), de Margaret Atwood pode ser considerado uma distopia uma vez que demonstra os resultados de uma nação que usa a religião, a xenofobia e o machismo para controlar sua população, particularmente, suas mulheres, retirando-lhes direitos básicos e concedendo-lhes estatuto de propriedade e não mais de seres humanos. O presente trabalho analisa os elementos distópicos do romance tal como o uso de “[...] valores



instrumentais como forma de alcançar finalidades funcionais e coletivas em detrimento das questões humanísticas e individuais” (KOOP, 2011, p.56).

Materiais e métodos

O presente trabalho tem como objeto de análise o romance *The Handmaids Tale* (O conto da Aia), publicado em 1985, de Margaret Atwood. O método de pesquisa é bibliográfico, iniciando-se na leitura e análise da obra citada e utilizando como aporte teórico Hilário (2013) e Koop (2011)

Resultados e Discussão

The Handmaid's Tale – O conto da Aia – se passa na república de Gilead, formada a partir do que antes era os Estados Unidos da América (EUA). Tal república se constituiu após um falso atentado terrorista islâmico que matou ao presidente e grande parte do Congresso. Hilário (2013) afirma que a distopia se refere a uma forma inesperada, distorcida e anômala de eventos que constituem certa forma social. A maneira como a sociedade de Gilead se compõe e desenvolve pode ser assim vista e analisada. Após a morte dos representantes democráticos dos EUA, a constituição é suspensa e um grupo religioso intitulado “Filhos de Jacó” assume o poder e reestrutura a sociedade de maneira totalitária e inspirada em sua leitura do Velho Testamento. A sociedade é separada em castas. Há basicamente duas castas: homens e mulheres. Uma das justificativas para essa divisão é a baixa taxa de natalidade do país por causa de problemas ambientais que aumentaram os casos de infertilidade, mutações genéticas e, por consequência, o direito de escolha feminino. Após a suspensão da constituição, as mulheres perdem seus direitos básicos e então passam a ser consideradas propriedades da nação. Aos homens, cabe o poder e a liberdade e, às mulheres, a submissão e a procriação. Todas as mulheres são proibidas de trabalhar, de possuir bens, de ler e escrever. Ao longo da narrativa é possível perceber que, além da divisão entre homens e mulheres, há subdivisões. As mulheres são divididas entre esposas, mulheres que são dignas e castas, que provaram seu valor, sua subserviência e submissão. Essas vestem azul-claro e tem um status social elevado. Em sua maioria, são mulheres de comandantes. Há as Marthas, mulheres mais velhas responsáveis pelos trabalhos domésticos, vestem verde. As Econoesposas que são esposas de oficiais ou civis de baixa importância que fizeram algo para merecer como prêmio, uma mulher. Elas vestem vestidos de retalhos de inúmeras cores. Há as Aias, vestem vermelho, mulheres férteis, que anteriormente foram consideradas adúlteras por serem divorciadas ou estarem em um segundo casamento, são designadas aos comandantes para funcionarem como genitoras de seus filhos e de suas esposas, são símbolos de status. As tias, mulheres mais velhas estéreis, que são mentoras das aias, responsáveis em doutriná-las e treiná-las, vestem marrom e são as únicas mulheres que tem permissão para ler. E, por fim, as não mulheres que são executadas ou mandadas para



campos de trabalho forçado. Há também uma subdivisão de poder, afinal “quando o poder é escasso, ter um pouco dele é tentador” (ATWOOD, 2017, p. 362). As esposas são responsáveis pelos assuntos da casa. Tudo relacionado aos afazeres domésticos e aos “pertences da casa”, Marthas e Aias, são de sua alçada, decidindo quando puni-las, porém, “O Comandante é o chefe, o dono da casa. A casa é o que ele possui. Para possuir e manter sob controle até que a morte nos separe.” (ATWOOD, 2017, p. 99). As tias também têm poder uma vez que podem circular mais livremente, podem ler e escrever, além de serem respeitadas por seu trabalho. As aias devem se submeter às esposas e são para elas uma vergonha e uma necessidade (ATWOOD, 2017). Essa subdivisão é uma forma de controle uma vez que as mulheres não veem umas às outras como iguais, ademais à denúncia é constantemente incentivada. As aias são desprovidas de toda sua identidade, inclusive de seu nome. Cada aia, deve mudar de posto em dois anos ou após cumprir seu papel: engravidar e ter um bebê saudável. Em cada mudança sua alcunha muda, sendo sempre *Of* (preposição de, em inglês) mais o nome do comandante a que pertence. A narradora, em primeira pessoa, se chama Offred que significa literalmente *of Fred*, de Fred, indicando que ela pertence à um homem e não a si. Ademais, homens homossexuais, padres, judeus e médicos, que realizavam abortos e laqueaduras, também são perseguidos e executados. No romance, as noções de individualidade e liberdade inexistem. Em sociedade utópicas essa diminuição da liberdade e individualidade, em menor escala, é aceitável quando ela pode tornar a vida dos membros da sociedade melhor, contudo, na distopia, “melhor nunca significa melhor para todo mundo [...]. Sempre significa pior, para alguns.” (ATWOOD, 2017, p. 251).

Conclusões

Para Hilário (2013): “As distopias são a denúncia dos efeitos de poder ligados às formas discursivas”, assim, Atwood (2017) com seu romance chama à atenção de seus leitores sobre as consequências que a diminuição de liberdade individuais, em especial a das mulheres, pode ocasionar em um futuro próximo.

Referências

- ATWOOD, M. **O conto da aia**. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- HILÁRIO, L.C. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. In: **Anu. Lit.**, Florianópolis, v.18, n. 2, p. 201-215, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/2175-7917.2013v18n2p201/25995>> Acesso em 01 abr. 2016.
- KOOP, R. **Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury**. 2011. 279 f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PIBID

CÉLIA REGINA CAPELLINI PETRECHE
celiaregina@uenp.edu.br

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Representações.

Resumo: Discussões em torno da formação inicial de professores de língua inglesa têm apontado a necessidade de repensarmos sua configuração, especialmente na relação teoria e prática. Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese dos resultados de uma pesquisa que investigou os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de língua inglesa em uma universidade estadual do norte do Paraná, por meio da análise das representações dos participantes. Este estudo está fundamentado teórica e metodologicamente no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006) que busca compreender o papel e as propriedades da atividade de linguagem no desenvolvimento humano. Os participantes são acadêmicos do curso de Letras Português Inglês, matriculados do primeiro ao quarto ano, entre os anos de 2015 e 2017. Os dados foram gerados por meio de questionários semiestruturados e relatórios individuais dos pibidianos e analisados com base em procedimentos de análise de linguagem do ISD. Os discursos dos participantes evidenciaram que houve desenvolvimento profissional e que a formação de professores de língua inglesa no contexto investigado teve impactos significativos.

Introdução

A formação do professor de língua inglesa em projetos institucionalizados se constitui em uma das instâncias de desenvolvimento profissional na universidade na medida que podem fornecer subsídios aos participantes para uma formação teórica e prática aliada à reflexão e planejamento.

Inserido na área da Linguística Aplicada e no campo da educação de professores, este estudo alinha-se à epistemologia interpretativista da hermenêutica filosófica (SCHWANDT, 2006) e fundamenta-se no quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006), que, de modo resumido, pode ser entendido como um construto teórico-metodológico cuja base epistêmica é a de que as condutas humanas são o resultado de processos sociais de interação que se dão por meio de artefatos simbólicos, especialmente a linguagem. Assim, a linguagem é indispensável às condutas humanas por possibilitar o funcionamento das interações sociais e do exercício da cidadania.



A pesquisa também se apoia em nos estudos sobre multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996/2006), criadores da Gramática do Design Visual (GDV). Segundo a visão dos autores, textos multimodais configuram-se ao serem produzidos por meio de mais de um código semiótico, verbal e não-verbal. Nessa mesma linha, apoiamos também nos trabalhos de Leal (2001) e de Pereira e Bueno (2015), cujas pesquisas apresentam a convergência entre as contribuições do ISD e da GDV.

Neste trabalho apresento uma síntese dos resultados de duas investigações que são parte de um projeto de pesquisa que investiga a formação inicial de professores de língua inglesa no contexto do PIBID, portanto, os dados e os resultados estão organizados em dois conjuntos distintos. O primeiro trata de uma investigação sobre as representações de pibidianos em um encontro interinstitucional em 2015 e o segundo relata uma investigação de representações de pibidianos, a partir de suas respostas a um questionário, durante o ano letivo 2016.

Materiais e métodos

As duas investigações foram realizadas no contexto do PIBID, no projeto *English with music*, porém, em dois momentos distintos, um encontro interinstitucional, no qual os pibidianos puderam interagir com participantes do PIBID de outra universidade estadual, em 2015; e durante o ano letivo de 2016, com o novo grupo, formado por alguns alunos que já haviam participado do evento interinstitucional e por novos integrantes.

Assim, o foco das duas investigações foi o estudo das representações dos pibidianos sobre as contribuições do projeto em sua formação inicial. A unidade de análise, portanto, foi o discurso, ou atividade de linguagem, materializadas nos textos dos participantes: cartazes produzidos coletivamente, a partir de um questionário gerador das discussões, na primeira investigação, e de respostas a um questionário semiestruturado, na segunda investigação.

Os métodos de análise do primeiro conjunto de dados apoiaram-se, principalmente, no quadro do ISD, que toma a linguagem como um dos principais artefatos simbólicos de interação, e nos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996/2006) sobre a conceituação de textos multimodais. As etapas foram: a) seleção de cartazes mais representativos das temáticas discutidas no encontro; b) análise do discurso dos participantes sobre a realidade do ambiente escolar e da sua visão sobre a escola e dos alunos da educação básica; c) identificação de como os participantes representavam a contribuição do subprojeto de Língua Inglesa em seu processo de formação. Cumpridas estas etapas, foi elaborada uma tabela analítica contendo os aspectos centrais das constatações realizadas.

No segundo conjunto de dados, as análises se deram pela investigação das repostas de seis dos vinte e dois integrantes do PIBID Inglês em 2016. Os temas levantados nas respostas dos participantes focaram em suas justificativas para participar do projeto, familiaridade com uma sequência didática, Avaliação do trabalho realizado no projeto, Considerações sobre o trabalho com o Gênero música por meio da SD sobre a aplicação das atividades, conflitos e resoluções de contratempos durante a intervenção



didática, papel dos professores supervisores, alternativas futuras, reflexão sobre o trabalho coletivo, sobre a prática em sala de aula e sobre as possíveis contribuições do PIBID na formação do docente LI.

Resultados e Discussão

Na primeira investigação, foram analisados três cartazes considerados representativos do conjunto de dados inicial. O cartaz 1 é composto por elementos verbais e imagéticos que representam alunos descontentes com o ensino unicamente gramatical da língua inglesa nas escolas. Isso é representado pela união entre expressões tristes, desenhos de livros da língua inglesa, e, também, pela presença da representação de um verbo (to be) comumente ensinado na educação básica. O cartaz 2 contém imagens que apresentam aspectos negativos do ambiente em escolar, a insatisfação acerca da aprendizagem da Língua Inglesa na educação básica, a ineficácia do ensino vigente, contudo, há imagens representando o anseio dos pibidianos pela construção de uma realidade diferente da atual nas escolas públicas. Ao dizerem: “Alunos hoje, amanhã professores! Vamos construir uma realidade diferente!”, os bolsistas parecem representar uma grande vontade em contribuir para melhorias educacionais por meio da intervenção pedagógica do PIBID para o ensino das escolas públicas e, também na formação docente dos pibidianos.

Por último, o cartaz 3 revela que a realidade do sistema público de ensino, na atualidade, é um grande desafio a ser superado com o auxílio do projeto PIBID e enfatiza a possibilidade de eficácia do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública.

A segunda investigação tomou como dados as respostas de seis participantes do grupo de pibidianos de 2016. As perguntas do questionários versavam sobre temas voltados à realidade escolar, ao comportamento do aluno da educação básica, ao material didático elaborado e utilizado nas intervenções didáticas e à formação docente. Portanto, podem ser interpretados como representativos da compreensão e percepção dos pibidianos de forma geral, contribuindo para a construção de um perfil dos participantes e revelando suas representações por meio das ações de linguagem destes.

As respostas evidenciaram que o interesse inicial pelo projeto era voltado ao domínio de habilidades linguísticas e à aquisição de experiência profissional durante a graduação, à importância do planejamento e da elaboração coletiva de material didático, ao trabalho com o gênero música como elemento propulsor da aprendizagem, à relevância do supervisor e do coletivo na solução de conflitos e imprevistos, e, por fim, o espaço para a reflexão e aquisição de conhecimentos teóricos, diretamente relacionados com o trabalho do professor de língua inglesa.



Conclusões

Como contribuições, estes dois estudos relatados, ainda que resumidamente, demonstram a importância da pesquisa sobre as representações construídas por PIBIDIANOS em atividades coletivas e individuais. As representações expressas nos dois conjuntos de dados convergem para o entendimento de que projetos de formação continuada em língua inglesa que demandam planejamento e ações conjuntas são expressamente significativos para todos os envolvidos, especialmente para os professores em formação inicial que têm oportunidades de aliar pesquisa e ensino, rumo a uma formação diferenciada.

Referências

BRONCKART, J. P. (2006). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEAL, A. A. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. Tese (Doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

KRESS, Gunther & VAN LEEUNEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. New York; Routledge, 2006.

PEREIRA, A. M.; BUENO, L. A construção do sentido em um texto multimodal: análise de anúncio publicitário divulgado na internet. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, p. 195-207, 2015.

SCHWANDT, T. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. DENZIN, N. K. (Org.), **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.



Universidade Estadual do Norte do Paraná
CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

EIXO V

ESTUDOS SOBRE MONTEIRO LOBATO



A IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS NARRATIVOS NA OBRA OS COLEGAS DE LYGIA BOJUNGA

JOSÉ RODOLFO DOMICIANO ROSA
joserodolfo764@gmail.com

THIAGO ALVES VALENTE (Orientador, UENP-CCP/GP CRELIT)

Palavras-chave: Lygia Bojunga. Monteiro Lobato. Criança.

Resumo:

O trabalho enfatiza a obra **Os colegas** 52^a Edição de Lygia Bojunga, publicado pela editora Casa Lygia Bojunga LTDA, o texto marca-se por uma linguagem simples, acessível ao universo infantil e, ao mesmo tempo, trabalha com personagens corajosos que não têm medo da labuta, de vencer e de lutar para realizar seus sonhos. Esses temas são, concomitantemente, expressivos nesta obra de Bojunga. A obra apresenta personagens “diferentes” que corroboram para a compreensão da história, o que pode engendrar na criança o gosto pela leitura constante, ampliando, desta maneira, o seu horizonte de leitura. Bojunga valoriza a inteligência do seu leitor e, sobretudo, da criança que simplesmente compreende as diversas situações da vida através do seu imaginário. O trabalho discutirá a obra **Reinações de Narizinho**, de Monteiro Lobato (1882-1948) e **Os colegas** de Lygia Bojunga (1932-) que trabalham com propostas estéticas comuns, intercalando um repertório lexical revestido de expressões coloquiais e neologismos (LUIZ, FEBA, 2014, p. 150), além da intertextualidade, metalinguagem e tantos outros.

Introdução

Monteiro Lobato (1882-1948) e Lygia Bojunga (1932-) aparecem no sistema literário brasileiro entre os maiores escritores de literatura infantil com temas importantes que misturam a fantasia e a realidade. De acordo com Cândido (1993), um bom texto se constrói levando em conta a especificidade do seu público previsto e procurando gerar um “mundo novo” cujas leis fazem sentir melhor a realidade originária. Lobato e Bojunga tinham um discurso emancipatório estético que apresentava histórias que procuravam divertir e ensinar e não apenas doutrinar. Desse modo, conquistaram não apenas as crianças, mas também o público jovem e adulto.

Materiais e métodos

Trata-se de análise de obras literárias a partir de referencial teórico específico. Como método de trabalho, serão considerados os apontamentos de Mortatti (2001), sobre configuração textual. As obras analisadas por meio de cotejo serão **Reinações de Narizinho**, publicada pela primeira vez em 1931; e os **Os colegas**, obra de 1972.

Resultados e Discussão

O principal objetivo do trabalho na obra de **Os colegas** (2012) de Lygia Bojunga e **Reinações de Narzinho** (2012) será analisar as narrativas, partindo do princípio de que mantêm uma relação dialógica quanto aos discursos estilísticos e estruturais/temáticos empregados nos textos. O investimento de Lobato em uma linguagem mais próxima da criança, bem como na fantasia sem limites claros em sua presença no mundo real, vêm ao encontro da obra de Bojunga, autora contemporânea, como podemos perceber nos trechos seguintes:

A lua começa a se despedir. O carnaval que entrar
-Panquititapam, panquititapam, panquititapam....
- Espera! Aguenta a mão que a nossa fantasia ainda não tá pronta! (BOJUNGA, 2012,p.39-40)

Emilia tinha idéias de verdadeira louca.
- Vou lá-dizia ela- e agarro nas orelhas da dona Carocha e dou um pontapé naquele nariz de papagaio e pego o Polegada pelas botas e venho correndo. (LOBATO, 2012,p.46)



Monteiro Lobato (1882-1948)



Lygia Bojunga (1932-)

Conclusões

A obra **Os colegas** de Lygia Bojunga e **Reinações de Narzinho** de Monteiro Lobato valorizam a inteligência da criança com uma linguagem simples, que subsidia na formação de novos leitores. Em outras palavras, Lobato e Bojunga norteia a criança a se divertirem com reflexão, modernidade e assimilação de valores universais com a preocupação de não subestimar e doutrinar a criança, mas, buscar ensiná-la para que ela se desenvolva cognitivamente.



Referências

- BOJUNGA, L. **Os colegas**. 52 ed. Rio de Janeiro: casa Lygia Bojunga Ltda, 2012,p.9-139
- CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. Ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.
- _____. **Iniciação à Literatura Brasileira**. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.
- LOBATO, J. B. M. **Reinações de Narizinho**. 3ª ed. São Paulo: Globinho, 2012, p.1-423.
- LUIZ F. T; FEBA, B. L. T. **Poéticas em debate**: Monteiro Lobato (1882-1948) e Lygia Bojunga (1932-).n.26. São Paulo: Via atlântica, 2014. p.149-165
- MENDONÇA, C. T. **De Monteiro Lobato a Pedro Bandeira**: as adaptações dos clássicos no Brasil. v.11, n.21. São Paulo: Unioeste, 2012, p.33-48
- MORTATTI, M. do. R. I. **Literatura/leitura crítica da literatura infantil**. Araraquara: itinerários, 2001, p.179-187

ESTUDO DA PERSONAGEM EMÍLIA NA OBRA *REINAÇÕES DE NARIZINHO, DE MONTEIRO LOBATO*

BEATRIZ DOS SANTOS DA SILVA (G-UENP)
biasantossilva97@hotmail.com

THIAGO ALVES VALENTE (Orientador-UENP/GP-CRELIT)
tvalente@uenp.edu.br

Palavras-chave: Emília. Literatura infantil. Personagem.

Resumo:

O presente trabalho debruça-se sobre uma pesquisa, ainda em fase inicial, com base nos aspectos da literatura infantojuvenil, sobre a percepção da personagem lobatiana Emília. A pesquisa visa explorar a personagem que é infantil, mas que, ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre problemas presentes na sociedade do tempo de Lobato, e, também, ainda presentes na atualidade. Isso rompe com a expectativa de um texto menor para crianças e levanta questionamentos, ainda hoje, que têm sido considerados “politicamente incorretos”. Para Ilan Brenman (2012), em **A condenação de Emília**, a obra direciona o leitor aos rumos que a personagem traça durante esse trajeto ao longo da narrativa. Em suma, a recente pesquisa tenta, de certa forma, mapear os aspectos

da literatura infantil dentro da obra de Monteiro Lobato, indo por um viés que explora a criticidade da personagem e como isso reflete na recepção dos leitores.

Introdução

Monteiro Lobato, ao escrever sobre o prazer em produzir suas obras para o público infantil, demonstra grande interesse em sistematizar uma literatura de peso mais crítico sobre a vida das crianças:

Tenho em composição um livro absolutamente original, *Reinações de Narizinho* – consolidação num volume grande dessas aventuras que tenho publicado por partes, com melhorias, aumentos e unificações num todo harmônico. Trezentas páginas em corpo 10 – livro para ler, para ver, como esses de papel grosso e mais desenhos de que texto. Estou gostando tanto, que brigarei com quem não gostar. Estupendo, Rangel! (LOBATO apud BERTOLUCCI, 1957a, p.329).

Neste trecho, fica explícita a vontade de Lobato em reinventar uma literatura infantil, contrapondo aquelas que estavam em circulação na época. “Na primeira publicação do livro, **A menina de nariz arrebitado** (1921)” (BERTOLUCCI, 2009) houve muitas outras edições publicadas por conta de seu sucesso com o público infantil, umas delas com “segunda edição em 1933 e 1937 marca sua sétima edição” (BERTOLUCCI, 2009), trazendo em seu enredo 11 capítulos: “Narizinho Arrebitado”, “O Sítio do Picapau Amarelo”, “O Marquês de Rabicó”, “O Casamento de Narizinho”, “Aventuras do Príncipe”, “O Gato Félix”, “Cara de Coruja”, “O irmão de Pinóquio”, “O circo de escavalinho”, “A pena de papagaio”, e “O pó de pirlimpimpim”. Segundo Bertolucci (p.191 2009) Monteiro Lobato “consolida *Reinações* com a reunião, remodelagem e unificação de livros lançados na década de 1920” fazendo a união de vários livros, em um só.

Materiais e Métodos

O *corpus* da pesquisa constitui-se da obra infantil de Monteiro Lobato, a ser analisada, em termos de “análise imanente”, por meio de referencial teórico especializado, como Marisa Lajolo e João Luís Cecaccantini (2008), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2011) e com a “teoria do politicamente correto” de Illan Brenman (2012).

Resultados e Discussão

Segundo Brenman (2012), ao ser questionado sobre o peso que a cantiga “Atirei o pau no gato” e por ser considerado o “Capitão Nascimento” em suas obras infantis por, justamente, romper com o a narrativa tradicional dos livros para crianças, o mesmo disparou:



Tanto para a leitora do meu livro quanto à professora, discordo com argumentos históricos sociológicos, psicológicos, sobre a importância dessas produções simbólicas na vida da criança. Porém o politicamente correto, por mais paradoxal que pareça, é irmão da intolerância, primo da violência e sobrinho da burrice. (BRENMAN, 2012, p.16-17)

Sobrepondo às críticas sobre suas obras, Brenman (2012) liga seu campo de estudo aos paramentos que utiliza para a consolidação de sua obra. O autor, assim como Lobato em **Reinações de Narizinho**, põe sobre a visão do leitor o personagem que rompe com as expectativas deste. Emília em uma de suas brigas, desta vez com Tia Nastácia, tenta trapacear em um sorteio que estavam fazendo para decidir qual desenho do “Irmão de Pinóquio” iria ser escolhido. Já que haviam descoberto a trapaça da boneca em forjar o sorteio, a mesma ficou colérica. Narizinho seguiu a boneca, que foi para seu “quarto” localizado no canto da sala e escutou a boneca, que neste momento estava muito ofendida por tal fato, condenando Tia Nastácia:

— Boa? Está muito enganado. Mais malvada que ela só o Barba Azul. Você é porque é novo nesta casa e não a conhece. Tia Nastácia não tem dó de nada. Pega aqueles frangos tão lindos e – zás! Torce-lhes o pescoço. Mata patos, mata perus, mata camundongos – não há o que não mate. Outro dia no Natal, a diaba assassinou o irmão de Rabicó, tão bonitinho! Pegou naquela faca de ponta que mora na cozinhae – *fugt!* Enfiou dentro dele, até no fundo. E pensa que foi só isso? Está enganado! Depois pelou o coitadinho numa água fervendo e assou o coitadinho num forno tão quente que nem se podia chegar perto. (LOBATO, 1988 p.138)

Ao condenar Tia Nastácia, Emília está se opondo a um comportamento idealizado de uma criança. A boneca desmascara Tia Nastácia, para que o leitor fique a par do que Tia Nastácia é capaz, e de que não é boa o quanto parece. Aqui fica marcada uma das grandes características da personagem: romper com o imaginário idealizado do leitor, ampliando perspectivas que não se questionava anteriormente. O *corpus* será voltado para essas facetas que a personagem apresenta durante toda obra de Lobato.

Conclusões

Em decorrência das diversas capturas que é possível obter da boneca por esse viés do politicamente correto, na obra lobatiana são muitas as possibilidades desta teoria se encaixar. O trabalho, assim, encontra-se em elaboração.

Referências

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva. In: *Reinações de Narizinho: um livro “estupendo”*. In: LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. (orgs.) **Monteiro Lobato, livro a livro**. São Paulo: Editora Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. p.187-198.



BRENNAN, Ilan. Do grego: palavras iniciais. In: **A condenação de Emília: o politicamente correto na literatura infantil**. 1 ed. – Belo Horizonte: Aletria, 2012. p.13-18

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira** – História & Histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MONTEIRO LOBATO, O ENCANTADOR DE LEITORES, E SEUS EPÍGONOS

ZENAIDE APARECIDA NEGRÃO
zenaidenegrao@utfpr.edu.br

MARILU MARTENS OLIVEIRA (Orientadora, UTFPR-CP)
marilu@utfpr.edu.br

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Monteiro Lobato. Autores contemporâneos.

Resumo:

A inegável importância de Monteiro Lobato para a literatura infantojuvenil brasileira tem justificado inúmeros estudos sobre a sua influência nos escritores contemporâneos. Objetivamos verificar isso em algumas obras de Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo, Maurício de Souza e João Carlos Marinho. Concluímos que Lobato foi o escritor que conseguiu subverter conceitos arraigados sobre o comportamento da criança, dando-lhe o devido espaço, reconhecendo sua voz e seus anseios, sendo um autor *avant la lettre*.

Introdução

É inegável a importância de Monteiro Lobato para a literatura brasileira, em especial, àquela dedicada aos pequenos. Assim, estudiosos, como Regina Zilberman, Nelly N. Coelho e Alice Áurea P. Martha dedicaram-se à história da literatura infantojuvenil e seus autores, e afirmam ser Lobato imprescindível, considerando-o o “pai” da literatura infantil no país.

Dessa forma, até 1920, ano da publicação do seu livro **A menina do narizinho arrebitado**, alterado em 1921 para **Narizinho Arrebitado** (MARTHA, 2008, p. 11), a literatura destinada aos infantes era praticamente a tradução de contos de fada, quando não se fazia diferença entre criança e adulto, propagando-se as virtudes, havendo o dualismo bom X mau. Então, resignadamente, os ensinamentos propostos eram aceitos, e mesmo com a atenção dada à criança, a partir do advento da burguesia, a ideologia continuou a não discutir o que era adequado a ela. Assim, anos mais tarde, os autores ainda escreviam livros nos quais ficava evidente que criança boazinha e bem educada não devia fazer barulho, nem muitas perguntas, saindo da proximidade dos adultos quando estes estivessem conversando. Pregava-se passividade e obediência.

Material e métodos

A pesquisa, bibliográfica e descritiva, utiliza como *corpus* de exame as obras **A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga Nunes (1987), **O gênio do crime**, de João Carlos Marinho (1969), **Uma professora muito maluquinha**, de Ziraldo (1995) e **A turma da Mônica**, de Maurício de Souza (1963).

Discussão e resultados

A voz aos pequenos foi dada, na literatura brasileira, por Monteiro Lobato, que valorizava sobremaneira o poder da imaginação infantil. Narizinho, neta de dona Benta, criada dentro de um perfil tradicional de educação, não satisfazia ao autor, que, em contraponto, transformou uma boneca de pano em um ser transgressor, que fala, pensa e age mordaz e ironicamente. Essa foi a solução encontrada por ele para que os adultos respeitassem a criança. É com a Emília e outros seres falantes do Sítio do Picapau Amarelo que as gerações seguintes serão formadas, dentro de uma nova visão de comportamento.

Leitores de Lobato transformaram-se em grandes escritores e Lygia B. Nunes, ganhadora do prêmio Hans Christian Andersen (em 1982), considerado o “Nobel” da literatura infantil, não nega enorme influência dele em tudo que escreve. Em seus livros há, além da constituição das personagens femininas próximas da Emília, a linguagem lobatiana. E outros muitos caminharam na mesma esteira. Só para citar alguns, vale a pena lembrar João Carlos Marinho, Maurício de Souza e Ziraldo Alves Pinto.

Porque existe uma estreita ligação desses autores com a obra de Lobato, é preciso observar como foram criadas algumas de suas personagens. Em **A bolsa Amarela** (NUNES, 1987), Raquel é uma garota com aproximadamente dez anos, numa família de adultos que não têm tempo para dar atenção a ela. Isso lhe provoca três “vontades”: ser grande, ser homem e ser escritora. Em um processo metalinguístico, a última “vontade” acontece naturalmente, sem o seu conhecimento. Primeiro, por meio de cartas e da criação de personagens inventadas para dar vazão à sua necessidade de afeto e companheirismo, que serão suas confidentes. A escritura de um romance, “a coisa mais inventada do mundo”, provoca-lhe nova decepção com os adultos: “eles não estavam só rindo da minha história: tavam rindo de mim também e das coisas que eu pensava” [...] “se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim” (NUNES, 1987, p. 20).

Transitam ainda pela narrativa animais antropomorfizados e cada um tem uma história, reflexo das vontades de Raquel ou da sua visão de mundo: as alegrias, as tristezas, a insatisfação consigo, com o mundo, com os adultos, com o sistema impregnado pela ideologia vigente, e que, por intermédio da linguagem infantil, desvelam, com muito lirismo, o pensamento da criança. “[...] o homem então fez um guarda-chuva menor que guarda-chuva homem. E usou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva” (NUNES, 1987, p. 49).

A bolsa amarela é, dessa forma, um diálogo constante com o leitor, sem a segregação



de faixa etária, sexo ou quaisquer outros pré-conceitos/preconceitos, geralmente os classificatórios de literatura infantil como um gênero menor.

Ziraldo Alves Pinto e Maurício de Sousa, leitores de Lobato, têm em comum, além da palavra escrita, a ilustração de suas obras. Para um leitor com biblioteca interior mais acurada, impossível não estabelecer relações entre Athos, Porthos, Aramis e Dartagnan, ex-alunos da Professora Maluquinha (criada por Ziraldo), com **Os Três Mosqueteiros** (de Dumas), recurso utilizado por Lobato ao colocar personagens da história da literatura universal em seus livros.

Maurício de Souza (1963), ao criar a **Mônica** como companheira de Cebolinha, nas tiras do jornal **Folha de São Paulo**, não imaginava seu sucesso junto ao público, não apenas infantil, o que levou a uma revista só para ela. Segundo ele, a personagem foi inspirada em sua filha homônima, colocando caricatamente, na ficção, suas características físicas: dentuça, baixinha, gordinha. A independência de ser e agir de Mônica, aproxima-a de Emília, e a linguagem que usa, tão ao gosto dos pequenos, identifica-a com os leitores de Lobato.

Também Berenice, perspicaz e persuasiva, a única garota, inicialmente, que faz parte da Turma do Gordo, formada por um grupo de crianças entre dez/doze anos, é a correspondente contemporânea de Emília. “Ninguém toca nesse gordo! Covardes são vocês! Ele é doente, ouvi o professor dizer”. Assim Berenice posiciona-se, na obra **O gênio do Crime**, de João Carlos Marinho (1969, p. 61), romance de aventura, envolvendo marginais, policiais e detetives. Ela mora na cidade grande e, apesar de viver em espaço diferente, lembra muito a outra, da zona rural, a boneca Emília. Sua linguagem é criativa, sedutora, personificando sua autonomia: “Vou *te aprender* um negócio: um detetive, por mais que disfarce, carrega seu *detetivismo* até na maneira de soar o nariz ou então manteiga não chama manteiga e chama Atlas Geográfico Universal” (MARINHO, 1969, p. 63; nossos grifos); “Ótimo. Vamos descobrir juntos o crime e depois eu fico tua namorada, tá?” (MARINHO, 1969, p. 64).

Conclusão

Muitos autores têm evidenciado a importância de Lobato para a literatura infantojuvenil brasileira e para a criação de suas próprias obras. Além de Bojunga, Ziraldo, Maurício de Souza e Marinho, temos Sylvia Orthof, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, dentre outros, que fizeram parte daqueles que promoveram a leitura e uma revolução no universo de livros para crianças, a partir da década de 1970. Vários setores da sociedade, então, mobilizaram-se: autores, livreiros, editoras, professores e instituições acadêmicas voltaram-se para o problema, organizando ações para melhorar a relação leitor-livro. Cursos foram ofertados, assim como feiras do livro, bienais e encontros entre autor-leitor. E a televisão, meio midiático influente, adaptou obras infantis consagradas, especialmente **O Sítio do Picapau Amarelo**, em 1977, difundindo a boa literatura, indiretamente, e colocando Lobato novamente no palco de nossa literatura, como protagonista.



Logo, num país de cultura diversificada, de extensão continental, de desigualdade social tão acentuada é imprescindível que toda sociedade se mobilize e brotem outras sementes lobatianas, dando origem a uma plêiade de escritores capazes de seduzir leitores por meio de palavras encantatórias, tornando o nosso país um sítio verde e amarelo encantado povoado por leitores.

Referências

MARINHO, J.C. **O gênio do crime**. 44^a ed. São Paulo: Global, 1996.

MARTHA, A.A.P. Lobato, o caçador de leitores. In: CECCANTINI, J. L; PEREIRA, R.F. (Org.) **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: EDUNESP. 2008. p.11.

NUNES, L. B. **A bolsa amarela**. Ilustrações: Marie Louise Nery. 14 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

PINTO, Z. A. **Uma professorinha muito maluquinha**. Ilustrações: Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

SOUZA, M. de. **Turma da Mônica**. Disponível em:
<turmadamonica.uol.com.br/personagem/monica>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MONTEIRO LOBATO: ENTRE O PUBLICISTA E O LITERATO

THIAGO ALVES VALENTE (UENP-CCP/GP CRELIT)
tvalente@uenp.edu.br

Palavras-chave: Monteiro Lobato. Publicista. Jornal.

Resumo:

No ano em que homenageamos o escritor brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948), lembrando os 70 anos de seu falecimento, abordamos uma de suas facetas que, como tantas outras, também se refletiu em sua produção literária: o Lobato jornalista. Em 12 de novembro de 1914, viria a público o artigo “Uma velha praga”, considerado um marco da produção de Lobato no meio jornalístico. Se o artigo alcançou maior repercussão do que os textos escritos até então, deduzir que o escritor tenha “entrado” para o jornalismo somente a partir do sucesso de 1914 não é somente desconsiderar toda sua vivência anterior com o veículo jornalístico, mas também esquecer de certa desenvoltura com que há tempos transitava no meio editorial. Esse trânsito, sobretudo no jornal **O Estado de S. Paulo**, relaciona-se à busca do escritor por um espaço dentro do sistema literário brasileiro, processo que aqui será brevemente esboçado por meio de alguns

apontamentos a respeito de sua trajetória junto ao “grupo do Estado” aferidos de comentários registrados do próprio escritor, sobretudo em **A barca de Gleyre** (1957).

Introdução

Em carta de 22 de novembro de 1914, Lobato afirma ao amigo Godofredo Rangel que, junto com Purezinha, não viram nada que provocasse “o entusiasmo dos paulistas” (LOBATO, 1957, p.366-I) sobre “Uma velha praga”. Vendo ou não algo de interessante em seu artigo, o que não está escrito mas pode ser depreendido dos comentários do autor, é que houve uma circulação significativa do texto entre os meios jornalísticos da época. Isso fica mais evidente em carta de 16 de janeiro de 1915, abordando a publicação de “Urupês” que ocorrera a 23 de dezembro em **O Estado de S. Paulo**: “Conheces o Cornélio Pires? Contradiz-me num jornal de S. Paulo. É um dos D. Magriços do caboclo Menino-Jesus. Frágeis demais os argumentos; mais que isso — tolos. *A Velha Praga* não cessa a peregrinação”. Enumera o escritor: “Já foi transcrita em sessenta jornais, conforme me informa o Sinesio Passos, redator dum jornal de Guaratinguetá. Acho muito, e se o consigno é para frisar a ignorância em que andamos nós mesmos: a menor revelação da verdade faz o público arregalar o olho” (LOBATO, 1957, 10-II), conforme Valente (2010). Porém, o jornal seria uma ponte, uma porta de entrada em cena para o Lobato escritor de literatura .

Materiais e métodos

Breve exposição histórico-crítico sobre o escritor Monteiro Lobato (1882-1948), partindo de dados biográficos aferidos em bibliografia especializada, bem como de estudos anteriores em nível de pós-graduação.

Este texto é uma síntese de capítulo publicado em **Monteiro Lobato nas páginas do jornal** (2010), de mesma autoria deste resumo.

Resultados e Discussão

Em carta de 1915 (LOBATO, 1957, p.19-21-II), Lobato enfatiza sua meta de se fazer lembrado na literatura por meio do jornal: “Dizes bem quanto à disseminação do nome por intermédio de outras folhas. Isto é como eleitorado. Escrevendo no *Estado*, consigo um corpo de 80 mil leitores, dada a circulação de 40 mil do jornal e atribuindo a média de 2 leitores para cada exemplar”. Para estender a amplitude de sua literatura, pensa também em introduzir-se num jornal carioca, haja vista que “ser lido por 200 mil pessoas é ir gravando o nome — e isso ajuda”. Ajudaria a divulgar a literatura, a se tornar escritor reconhecido, a se profissionalizar. Com a divulgação, conta, já tirara a prova de sua teoria do reconhecimento público, no atendimento realizado por um médico no Instituto Paulista, porque fora recebido de dois modos: “o primeiro, frio, indiferente, o modo de receber aos que na vida não passam de números — mas depois que dei o

meu nome, a cara do homem clareou” e respondeu: “— “Aquele que escreve uns belos artigos no *Estado*? E ao ter a confirmação tratou-me como *alguém*”.

No relato descontraído ao amigo, porém, mostra-se a contradição do escritor “revelado” na sala de redação do jornal, conhecido pelos artigos, mas ainda nem tanto pela literatura. E isso não mais significava, na sociedade das primeiras décadas, fazer um trabalho intelectual menor – “Veja você como para o mundo tem peso um nome que assina artigos no jornal. A gente passa de servo da gleba à classe dos senhores. O ‘senhor’ é o homem armado, que pode desta ou daquela maneira tornar-se ofensivo”. Se a desgraça na vida, afirmava Lobato, era ser inofensivo, igual às minhocas, o jornal lhes dava armas potentes para conquistar os prêmios do mundo da escrita. Por essa razão, repreende o amigo: “Por essas e outras, não concordo com o teu afastamento do jornal. Para quem pretende vir com livro, a exposição do nomezinho equivale aos bons anúncios das casas de comércio”, acrescentando-se a vantagem financeira: “e em vez de pagarmos aos jornais pela publicação dos nossos anúncios, eles nos pagam — ou prometem pagar”.

Quem mais anuncia, mais vende. Sentencia o escritor. E ele se diz o anúncio vivo de Rangel, anunciando novas oportunidades, quais sejam, participação com contos para a **Revista do Brasil** e no próprio **O Estado**, onde Pinheiro “também conta ver-te empoleirado no ‘grande órgão’ ”. Mas, as contradições de Lobato não estavam apagadas diante do “grande órgão”.

Nesta mesma carta de 1915, do dia 12 de fevereiro, (LOBATO, 1957, 22-23-II) na qual desabafa ao amigo criticando o grupo d’**O Estado** por certa “gravidade conselheiral”, Lobato definitivamente mostra-se num meio jornalístico em que as palavras devem levar em conta o leitor-consumidor: “Ando meio enjoado do *Estado*, daquela gravidade conselheiral. Eles se têm como o umbigo do universo; num necrológio ou notícia qualquer, pesam numa balança de farmácia o adjetivo a dar ao sujeito — ‘distinto’, ‘notável’, ‘conceituado’ ” – e continua com sua avaliação metafórica “— e há neles a convicção de que se não deram ao sujeito o adjetivo matematicamente certo, Sirius pisca lá em cima e pode nascer uma lêndea na Cabeleira de Berenice”.

Sentencia-se, agora, para o amigo: “Não sirvo para jornal. Meu campo é o livro, o panfleto — ou um jornal meu cá como o entendo. Também tenho escrito diabruras para *O Povo*, jornalzinho de Caçapava no qual sou livre como o era no *Minarete*. Sou lá o Mem Bugalho”. Mas *O Povo* não multiplica leitores como o enjoado periódico de Júlio Mesquita. Envia o último número daquele para que Rangel veja como seria um jornal somente deles, que não prendesse o estilo, porque “esse tom é o meu tom natural, normal — qualquer outro será forçado. E o diabo queira escrever forçado! É o mesmo que andar arcado. Nada emperra mais a pena, e tolhe tanto o correntio da frase, como sentirmos sobre os ombros alguém a espiar-nos”. E **O Estado** era implacável nisso, para o escritor: “a ‘feição’ do **Estado** é um Censor que me espia sobre o ombro quando para ele escrevo. A Opinião Pública é outro Censor. A dos amigos, idem. As conveniências... Como vivemos amarrados, Rangel!...”. E sonha mais um pouco: “que belo jornal ou revista não faríamos nós, do nosso grupinho, acrescido do Plínio Barreto, do Heitor de Moraes e mais uns tantos rebeldes sem medo de chegar fogo aos



espinhos!”. O Lobato todo literaturas se debate com o jornalista, e este com o futuro empreendedor da **Revista do Brasil**. Enfrentamento que não convence, pois, em pouco tempo, estaria como dono da mais nova revista do cenário paulista, manifestando vivo interesse em fazer o negócio avançar.

Conclusões

Em 1914, o Lobato publicista já nascera; o jornalista “M.L.” é que estava a caminho; e o escritor de “literatura” viria junto. Enfim, a *Revista do Brasil* surgia como a possibilidade de dizer tudo o que gostaria e como quisesse. Embora cansado do “tom” d’*O Estado*, Lobato aconselha o amigo em carta de 21 de setembro de 1915 (LOBATO, 1957, p.48-49-II): “A *Revista do Brasil* aparece em janeiro e pelos modos vai ser coisa de pegar, como tudo que brota do *Estado*, empresa sólida e rizomática. Razão para aderirmos”. Fala mais alto o homem de negócios, que vê no *Estado* a confiabilidade de uma empresa séria. Em carta de 23 de outubro (LOBATO, 1957, p.57-II) torna a aconselhar o amigo: “Há no *Pirralho* uma enquête sobre o Fradique Mendes do Eça. Queres falar? Convidaram-me a mim e me pediram o retrato, e vou fazer que também te convidem. Boa ocasião para, deixando de lado o Fradique, darmos uma amostra do nosso pano”. Tudo, pois, é oportunidade para mostrar o trabalho literário: “Atende ao *Pirralho*, Rangel. É preciso um pouco de comercialização”. Se não lhe faltavam veículos para publicar o que quisesse, é justamente porque iniciara sua caminhada aproveitando os espaços que se abriam sem maiores reservas, de onde faria ressoarem seus textos literários, sobretudo, os infantis a partir de 1921.

Referências

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. v.11. T.1. (1ª série).

_____. **A Barca de Gleyre**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. v.12. T.2. (1ª série).

VALENTE, Thiago Alves. **Monteiro Lobato nas páginas do jornal: um estudo dos artigos publicados em O Estado de S. Paulo (1913-1923)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MONTEIRO LOBATO PREFACIADOR LITERÁRIO

SILVIO CESAR TAMASO D'ONOFRIO
silvio.donofrio@usp.br

Palavras-chave: Monteiro Lobato. Prefácio. Elogio.



Resumo:

Por sua consagração como escritor, mas também pela representatividade em âmbito cultural mais amplo, na sociedade, indústria e comércio brasileiros, Monteiro Lobato foi constantemente requisitado a apresentar obras literárias, prefaciá-las e recomendar o trabalho de escritores normalmente em início de carreira. Atendendo diligentemente a inúmeras solicitações, o hábito tornou-se motivo fundador de um curioso conjunto de escritos que poderiam ser caracterizados como possuidores de teor encomiástico, de autoria do contista de **Urupês**. Investigando preliminarmente algumas ocorrências, o presente estudo busca refletir sobre a produção de Monteiro Lobato em prefácios e apresentações literárias, procurando situar o lugar desses escritos em sua vida e obra e também no contexto da cultura brasileira de seu tempo.

Introdução

Cumprido iniciar abordando uma questão de terminologia porque, apesar de comumente desconsiderado, há um aspecto distintivo entre as palavras prefácio e apresentação: esta normalmente é feita por alguém que não é nem autor nem editor da obra em questão. Frequentemente o apresentador é alguém eminente, o que pode conferir credibilidade à obra, sendo eventualmente destacado na capa do livro. Como o apresentador pode, muitas vezes, intitular seus escritos, e o título pode ser a palavra “Prefácio”, temos uma apresentação chamada de prefácio, esse um dos motivos de confusão. Trataremos aqui de prefácios e apresentações.

Buscando compreender os motivos de existência dos inúmeros prefácios assinados por Monteiro Lobato em livros de outros autores, podemos criar três categorias de escritos: os prefácios solicitados, os profissionais e os escolhidos. Entre esses últimos, aparentemente, está aquele integrante da obra **Éramos seis**, de Maria José Dupré, livro que foi sucesso de público e de crítica, editado em 1943. E digo aparentemente porque o próprio Lobato, em carta a Godofredo Rangel, uma das epístolas de **A Barca de Gleyre**, comenta com o amigo que a elaboração do prefácio de **Éramos seis** deu-se por iniciativa própria de Monteiro Lobato. Registra a carta: “... romance que a Editora acaba de publicar com um prefácio meu, que a autora não encomendou, pois nem sequer de vista a conheço” (LOBATO: 2010, 549). O caso é que a editora, grafada com inicial maiúscula por Lobato, era a Brasiliense, de sua propriedade. Prefaciando obra de seu próprio selo editorial (portanto aqui sim, um caso corretamente intitulado prefácio, posto que produzido pelo editor da obra), Monteiro Lobato confere um aspecto profissional a esses escritos, daí a dúvida quanto a caracterizar-lhe prefácio escolhido ou profissional. Há casos assemelhados além de que, mister se faz lembrar, não se pode ignorar que nosso conhecimento da miríade de detalhes a envolver uma publicação é limitado, o que podemos auferir de cartas, testemunhos e documentos é apenas subsídio para mera inferência.

Ainda em termos de prefácios escolhidos, sabe-se que Monteiro Lobato editou uma obra com o título **Prefácios e entrevistas** (1946), para a sua Brasiliense, contendo material

de sua autoria e também de interlocução. Esta obra, com este título, parece simbolizar algo da relação do criador do Sítio do Picapau Amarelo com os textos de abertura, em obras literárias.

Para falar dos prefácios profissionais, lembremos que Monteiro Lobato teve várias editoras e, entre as incumbências de um editor, estava a de apresentar a obra através de textos componentes da própria edição, fossem eles assinados ou não, impressos que estivessem em orelhas, notas ou contracapas. Em uma situação dessas, forçoso é observar que dificilmente os escritos serão desabonadores, e sendo Lobato um homem com inegável tino para os negócios, o panorama torna-se mais agudo.

Também lembre-se que a figura do Lobato editor foi a grande responsável pela existência de um dos mais famosos prefácios da literatura brasileira, o “Prefácio interessantíssimo”, de **Pauliceia desvairada** (1922), texto de Mário de Andrade que constitui verdadeiro manifesto do primeiro momento da vertente paulista do Modernismo. Esse prefácio ecoou em outro, vinte e um anos depois, de autoria de Manuel Bandeira e intitulado jocosamente “Prefácio levianíssimo” (1943), fazendo referência explícita àquele de Mário e pedindo desculpas a Deus pela ligeireza dos escritos.

Na terceira categoria aqui proposta, nessa temerária tentativa de classificação dos prefácios e apresentações assinadas pelo escritor Monteiro Lobato, a classe dos prefácios solicitados, percebe-se comumente o tom elogioso nos escritos. Merecido ou não, o elogio parece exemplificar a estratégia lobatiana de agradar a todos que o procuravam solicitando avaliações e prefácios, atitude que gerou grande quantidade de obras de qualidade duvidosa avalizadas positivamente por Monteiro Lobato. Contemporâneo de Lobato e autor do famoso **Presença de Anita**, o escritor Mário Donato rememorou, muitos anos depois, os elogios de Lobato: (na

década de 40, fiz sobre Lobato um artiguete de que ele não gostou. Falei, em tom brincalhão, da montanha de livros que apareciam com prefácio seu e aventava a hipótese de que ele estivesse fazendo uma campanha de desmoralização dos prefácios. Lobato demorou a me perdoar a brincadeira (DONATO, 1982, p. 63)

Escritor daquela época e amigo de Monteiro Lobato, romancista de **A voz da terra**, Amadeu de Queiróz também rememora o aplauso ao enviar um seu livro para Lobato e dele receber carta, dias depois

tão exagerada que cheguei a descreer da sinceridade dela. Depois nos encontramos, ele puxou o assunto e eu lhe disse francamente que gostava de mais crítica e menos elogios, principalmente dele, Lobato, que tinha o costume de elogiar calorosamente os literatos, por escrito [...] ele sorriu aquele sorrisinho de troça dele e rematou: “– Meu caro, quem semeia ventos, colhe tempestades. Eu semeio favônios para colher auras...” (QUEIRÓZ, 1951, p. 21).



Materiais e métodos

Os materiais aqui utilizados foram compostos basicamente por bibliografia publicada em livros e periódicos e um manuscrito inédito depositado no Fundo Amadeu de Queiróz da Academia Paulista de Letras.

Resultados e Discussão

Como resultado desse estudo dedicado à tentativa de elucidação de aspectos da atuação do escritor Monteiro Lobato como prefaciador e apresentador de livros alheios e, através do material analisado, verifica-se que muito ainda há que ser percorrido em termos de uma compreensão mais definitiva acerca dessa atuação. Algumas conclusões, no entanto, parecem já ser passíveis de acolhimento.

Conclusões

Pode-se concluir que Lobato abertamente promovia os livros nos quais participava como apresentador ou prefaciador, o que não surpreende em sendo ele uma pessoa sabidamente batalhadora do acultramento humano e incentivador da leitura, em amplo espectro.

Referências

CAVALHEIRO, Edgard; BANDEIRA, Manuel (Orgs.). **Obras-primas da lírica brasileira**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1943. (A Marcha do Espírito, 12).

DONATO, Mário. O meu Lobato. **Revista da Academia Paulista de Letras**, São Paulo, n. 101, p. 63, out. 1982.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. Coordenação de Arlete Alonso. São Paulo: Globo, 2010.

QUEIRÓZ, Amadeu de. **Manicuera**. Inédito, 1951, p. 21; Doc. 03, Pasta 13.2, Fundo Amadeu de Queiróz, Obras raras, Biblioteca Embaixador José Carlos de Macedo Soares, Academia Paulista de Letras.



Universidade Estadual do Norte do Paraná
CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

EIXO VI

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO



A LINGUAGEM JURÍDICA NA SALA DE AULA: APREENSÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO

HENRIQUE CEZAR ROCHA DE LIMA (FACCREI; GP EDITEC)

henriquelima_14@hotmail.com

DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA (CO-AUTORA - FACCREI; GP EDITEC)

denisesiloliveira@yahoo.com.br

Palavras-chave: Linguagem Jurídica. Ensino de Língua Portuguesa. Bacharelado em Direito.

Resumo:

O presente estudo objetiva estabelecer uma discussão a respeito dos conceitos e a abordagem do ensino de Língua Portuguesa em cursos de bacharelado em Direito do Norte do Paraná e sua relação com a linguagem jurídica. Para tanto, a questão que baseou a pesquisa teve como enfoque analisar características que fundamentam a prática pedagógica que relaciona o Português ao discurso dos operadores de Direito. Dessa maneira, a partir de uma pesquisa exploratória, com tratamento qualitativo dos dados e fundamentando-se nas técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, o texto que ora se apresenta traz os resultados preliminares das apreensões estabelecidas por meio das leituras teóricas embasadas nos autores Regina T. Damião e Antônio Henriques (2007), Diná T. Brito e Edina Panichi (2013) a respeito do caráter discursivo e profissional da linguagem jurídica, bem como na análise de ementas e planos de ensino de cursos de Direito. As elucubrações teóricas analisadas demonstram que o ensino de Língua Portuguesa para os futuros bacharéis em Direito está fundamentado em práticas de linguagem comunicativas, forenses, técnico-científicas e lógicas, com base no exercício de funções específicas da área. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem do Português mostra-se estreitamente imbricado à norma culta da língua, abrangendo clareza, precisão, concisão e estética.

Introdução

O operador de Direito é o profissional que utiliza a linguagem e a escrita como ferramenta de trabalho, sendo assim, é necessário que o mesmo detenha um conhecimento aprofundado no que diz respeito às regras gramaticais que circundam a Língua Portuguesa. Dessa maneira, o conhecimento linguístico torna-se um fator determinante para que possa atingir resultados favoráveis na execução das atividades pertinentes do dia a dia.

Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa está presente durante o processo de formação do futuro bacharel em Direito, contribuindo para aprimoramento e aperfeiçoamento da prática jurídica.



Na obra **Curso de Português Jurídico**, de Regina Toledo Damião e Antônio Henriques (2007) consta um roteiro de informações e conceitos linguísticos aplicados ao Direito, propiciando aos leitores uma visão a respeito de assuntos que permeiam o domínio discursivo jurídico. Para os autores, “[a] linguagem é a base das relações sociais e, em razão disso, os diversos grupos de uma comunidade linguística organizam um código comunicativo próprio, formando, ao lado da língua-padrão, um universo semiológico” (DAMIÃO; HENRIQUES, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, o estudo que ora se apresenta buscou analisar a abordagem da Língua Portuguesa que é ensinada em cursos de Direito, partindo do princípio de que há uma estreita relação entre os conteúdos linguísticos basilares da norma culta da língua e a linguagem jurídica, específica dos profissionais de Direito. A construção do argumento e do discurso jurídico norteia-se a partir de práticas fundamentadas na clareza, na concisão e na precisão para que o operador do Direito possa expor o que pretende alcançar em seus pedidos por meio das peças ou sentenças judiciais. Assim sendo, o Português ensinado com base em uma perspectiva jurídica pode contribuir para que o operador de Direito detenha-se às técnicas e aos empregos adequados de vocábulos para dar sentido a seu texto.

Diná Tereza Brito e Edina Panichi (2013, p. 34) definem que o discurso jurídico, atrelado à linguagem especificamente forense, possui peculiaridades pois, segundo as autoras

[é] indiscutível que a linguagem forense possui especificidades que a tornam um dialeto inconfundível com os outros do cotidiano do falante, e os que a usam, procuram cultivar essa individualidade, tornando, na maioria das vezes, extremamente complexo o acesso àqueles que pleiteiam a justiça.

As autoras trazem um questionamento a respeito da restrição que ocorre no uso da linguagem técnico-profissional de Direito, uma vez que, em razão de seu embasamento na norma culta da Língua Portuguesa, pode ocorrer um distanciamento e falta de compreensão daqueles que não dominam o discurso jurídico de maneira suficiente.

Ainda que a clareza e a precisão devam fazer parte das práticas textuais do bacharéis em Direito, as especificidades de construção de uso da linguagem jurídica/forense limitam sua compreensão e usabilidade àqueles que detêm conhecimento específico da área.

Materiais e métodos

Partindo de um objetivo de pesquisa de caráter exploratório, a presente pesquisa buscou trazer maior familiaridade ao tema **Ensino de linguagem jurídica**, elucidando, por meio das teorias estudadas, pontos de vista de diferentes ramos do saber.

Com base em uma abordagem qualitativa dos dados, este estudo levou em conta o trato analítico de textos teóricos já publicados, relacionados ao assunto em questão. Para tanto, a partir da técnica de pesquisa bibliográfica, a investigação pautou-se nos seguintes temas: linguagem jurídica, ensino de língua portuguesa, linguagem forense e Bacharelado em Direito.



Já a pesquisa documental, realizada a partir de ementas e planos de ensino de 4 (quatro) cursos de bacharelado em Direito da região Norte do Paraná baseou-se nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Português Jurídico, linguagem forense, norma culta e norma padrão.

As pesquisas bibliográficas contribuíram para o aprofundamento teórico dos temas anteriormente expostos, já a pesquisa documental demonstrou a abordagem dada à Língua Portuguesa, relacionada à linguagem jurídica ensinada aos operadores de Direito.

Resultados e Discussão

Tanto as pesquisas teóricas como também as de caráter documental demonstraram que o foco no ensino de Língua Portuguesa para os cursos de Bacharelado em Direito está na prática de aprendizagem da norma culta da língua, abordando, especialmente, um conjunto de rigorosos padrões linguísticos que, por sua vez, servem para definir os usos corretos do Português.

Some-se a isso o fato de que, dada as especificidades da esfera jurídica, o domínio discursivo dos gêneros jurídicos pauta-se em práticas textuais que desconsideram, quase que em sua totalidade, as variações da linguagem.

Os planos de ensino e as ementas analisados demonstraram que a Língua Portuguesa ensinada nos cursos de Direito está calcada na ideia de bem falar e escrever, o que torna os gêneros textuais produzidos por esses futuros profissionais e profissionais de difícil compreensão àqueles que não dominam a norma culta do Português.

Conclusões

A partir das análises teóricas e documentais realizadas, uma das possíveis conclusões preliminares a que se pode chegar é a de que a Língua Portuguesa ensinada para os cursos de Bacharelado em Direito das instituições verificadas privilegia a norma culta da língua, em detrimento de suas variações.

Dessa maneira, é possível afirmar que as produções textuais que serão realizadas por estudantes de Direito estarão, em sua maioria, baseadas em formações linguísticas com alto padrão de exigência de compreensão de sintaxe e semântica, fator este que distancia os leitores que não dominam ou não participam de meios sociais considerados cultos.

Na sequência, pretende-se expandir esse estudo, realizando uma pesquisa pautada na possível elitização da linguagem jurídica e na necessidade de simplificação como fator de democratização do acesso ao Poder Judiciário.

Referências

BRITO, D. T.; PANICHI E.. **Crimes Contra dignidade Sexual**: a memória jurídica pela ótica estilística léxica. Londrina: Eduel, 2013.



DAMIÃO, R. T.; HENRIQUES, A.. **Curso de Português Jurídico**. 10. ed. São Paulo. Atlas, 2007.

A MEDIAÇÃO FORMATIVA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

CAMILA DA SILVA PELIZARI
LARA LUGDIELLEN RAPOSO SANTIAGO
TAÍS NATASHA GOMES
JAKELINE SEMECHECHEM (Orientadora, UENP-CCP)
jakeline.semechechem@uenp.edu.br

Palavras-chave: Leitura. Produção textual. Memórias literárias.

Resumo:

Temos como objetivo apresentar o relato de uma experiência com o trabalho de leitura e produção do gênero memórias literárias nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública. O trabalho foi desenvolvido dentro da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas I, no curso de Letras Português Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, e vinculado ao projeto de extensão “Leitura e produção textual: atuação comunitária”.

Introdução

Neste texto temos como objetivo relatar uma experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas I, do curso de Letras Português Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio. Durante a realização do estágio, no ano de 2017, acadêmicos do 3.º ano do curso de Letras também puderam participar do Projeto de Extensão “Leitura e produção textual: atuação comunitária” (SECAPPE nº 4156)”, inserido no programa Letras em Ação (UENP-CCP/CLCA). O projeto visava ampliar a oportunidade de estudantes de Licenciaturas se inserirem no ambiente escolar no decorrer da graduação, para promovendo a articulação entre os cursos de Licenciaturas e as instituições de ensino da Educação Básica, bem como ampliar as possibilidades de articulação entre teoria e prática na formação docente dos acadêmicos, futuros professores.

Dentro deste projeto, desenvolvemos o subprojeto “Oficinas de Leitura para o Ensino Fundamental II, em um colégio da rede estadual de ensino, em Cornélio Procópio. Neste subprojeto, tivemos como foco o trabalho com a leitura e produção textual do gênero Memórias Literárias, com a finalidade de produção de um caderno de Memórias



Literárias, para resgatar as histórias familiares dos alunos, valorizar saberes e vivenciais pessoais, bem como abordar a leitura e a escrita como práticas sociais. Para isso foi realizada uma sequência didática de atividades (SD) e dentro dessa SD foram desenvolvidas 8 oficinas, com alunos do Ensino Fundamental II, cada uma com a duração de 3 horas/aula, no período de dois meses, no ano de 2017.

Para o desenvolvimento do trabalho nos orientamos em pressupostos teórico-metodológicos de ensino, tais como na proposta de ensino de gêneros textuais por meio de Sequências Didáticas (SD), conforme proposto pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), no trabalho com o gênero Memórias Literárias das “Olimpíadas de Língua Portuguesa” e na perspectiva sociocultural de letramento, de letramento como prática social, sendo o letramento, de acordo com Street (2013), sempre um ato social, desde sua gênese. A seguir apresentamos como foi o desenvolvimento do trabalho e os resultados.

Materiais e métodos

Para a preparação da SD, nos baseamos na proposta de sequência didática de gêneros, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e nas discussões e trabalhos dos grupos de pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino (DIALE) da Universidade Estadual do Paraná (BARROS; STORTO, 2017). De acordo com esses pesquisadores e outros filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo, a SD é uma ferramenta de ensino que tem a finalidade de auxiliar o aluno a se apropriar de determinada prática de linguagem, sempre configurada em um gênero de texto. Já memórias literárias são, conforme a coleção de Olimpíadas de Língua Portuguesa (2014), textos que recuperam, a infância, o modo de vida no passado dos autores tudo com base em lembranças pessoais. Quem produz textos de memórias literárias em geral, são escritores, alunos ou pessoas em geral interessadas em narrar suas histórias de modo literário. O texto de memórias literárias tenta despertar emoções no leitor, por meio das descrições dos objetos, lugares da época, também retratando a beleza desses fatores por meio da profundidade da linguagem.

A metodologia de trabalho adotada para a realização da proposta contou com o planejamento de oficinas, desenvolvidas em um colégio público no período vespertino, com alunos do Ensino Fundamental II, do 6º, 7º, 8º e 9º anos. As oficinas ocorreram nas terças-feiras, sendo divididas em três/horas aulas semanais no período de dois meses, totalizando 24 horas-aula. Iniciamos o projeto com quinze alunos, e finalizamos com dez alunos. Para cada uma das 8 oficinas foi preparado um plano de aula. Além do referencial teórico-metodológico já explicitado para o planejamento e desenvolvimento das oficinas usamos como orientação a coletânea de Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa e o caderno de textos dos alunos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2014).

Em um primeiro momento, trabalhamos a primeira oficina voltada para o conhecimento prévio do gênero “memórias literárias”. Ou seja, fazê-los conhecer a importância que o



gênero tem para com suas vidas, seja familiar ou social. A partir dessa oficina, os alunos deveriam segundo orientações das oficinas, fazer entrevistas com familiares, amigos, outros, para que prosseguíssemos com as atividades pensando na primeira produção do gênero com os alunos. Nas duas oficinas seguintes foi trabalhado com leitura, compreensão e interpretação de textos de memórias, para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e reconhecimento das condições de produção, da estrutura composicional e dos aspectos linguístico-discursivos do gênero, para futuro desenvolvimento da primeira versão da escrita do texto. Na quarta oficina foi realizada a produção da primeira versão de acordo com as entrevistas. Nas três oficinas seguintes foram planejadas atividades para trabalhar com capacidades de linguagens necessárias para a prática de linguagem memórias literárias na produção final. Depois de trabalhados com as dificuldades e capacidades de linguagem necessárias, foi realizada a produção final e a edição da coletânea com as memórias literárias.

Resultados e Discussão

Na primeira produção do gênero os alunos tiveram a experiência de escrever a primeira versão do gênero memórias literárias, relacionado a memória que foi contada a eles pelos familiares. Como o gênero textual era bastante novo para os alunos, na primeira oficina pedimos para que eles elaborassem um texto apenas para diagnosticarmos como estaria a escrita dos mesmos. A primeira produção foi pedida somente na quarta oficina, pois eles ainda necessitavam conhecer um pouco sobre o que seria o gênero, assim solicitamos a primeira produção depois das entrevistas com os amigos, familiares, etc. No decorrer das oficinas, eles foram aprendendo mais sobre as condições de produção, a estrutura composicional e os aspectos linguístico-discursivos do gênero, tanto que na produção final nas reescritas, os alunos demonstraram apresentar mais entendimento sobre o gênero e maior apropriação dessa prática de linguagem. Para a produção final utilizamos a avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2004), fizemos os alunos resgatarem os conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores para fazerem as reescritas de seus textos, também deixamos claro para os alunos a importância deles usarem todo o conhecimentos ensinado, pois o objetivo da escrita deles era para ir além de uma atividade em classe, mas publicar os textos produzidos por eles no livro de Memórias Literárias Os textos deles foram publicados em um livrinho, para circulação na a escola, e entre as famílias, pois cada aluno levou um livrinho de Memórias Literárias para casa.

Conclusões

Podemos concluir que este projeto foi de grande proveito para todos os envolvidos. A nós, professores em formação, a elaboração das oficinas, propiciou uma grande carga de conhecimento e aprendizado, tanto no ambiente escolar, no que se refere a relacionamento com os alunos, métodos de ensino e formas de trabalho, quanto no âmbito teórico, em relação à produção e elaboração de oficinas, de planos de aula e de



atividades etc., atendendo os objetivos do projeto de extensão, a articulação entre os cursos de Licenciaturas e as Instituições de Ensino e ampliação da articulação entre teoria e prática na formação docente.

Referências

BARROS, E. M. D. de.; STORTO, L. J. **Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramento na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. Olimpíadas de Língua Portuguesa. Textos Finalistas, 2014. p. 1-287.

COLEÇÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em: 08 abr. 2017.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

A MODELIZAÇÃO TEÓRICA DA CARTA DO LEITOR ARGUMENTATIVA: UM SUBGÊNERO DA CARTA DO LEITOR

LUCIANA TEIXEIRA DA SILVA LIMA (SEED/PR)
analulanal@gmail.com

ELIANA MERLIN DEGANITTI DE BARROS (Orientadora, UENP/CCP)
elianamerlin@uenp.edu.br

Palavras-chave: Pesquisa bibliográfica. Pesquisa exploratória. Propósito comunicativo.

Resumo:

Este trabalho é um recorte de uma Dissertação defendida no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar uma proposta de intervenção didática fundamentada na metodologia das seqüências didáticas de



gêneros (SDG) criada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – fundamentação teórica de base da pesquisa –, tendo como objeto unificador o subgênero textual “carta do leitor argumentativa”. A pesquisa centrou-se na concepção de engenharia didática do ISD, aderindo a seus instrumentais didáticos para o ensino da produção escrita, a fim de validar a metodologia de ensino utilizada, sua pertinência para o contexto em foco, assim como o agir do professor ao se apropriar dos instrumentais inerentes a tal metodologia. Para esta comunicação trazemos o processo de construção do modelo teórico do subgênero baseado em três etapas: 1) pesquisa bibliográfica sobre a carta do leitor e seus subgêneros; 2) seleção de um *corpus* representativo do subgênero; 3) análise de um *corpus* do subgênero “carta do leitor argumentativa”; A realização dessas etapas se mostrou essencial para a modelização teórica do gênero e, conseqüentemente, para a realização do modelo didático que norteou nosso projeto de ensino.

Introdução

O processo de modelização teórica de um gênero textual pressupõe as seguintes ações: 1) consulta aos *experts* do gênero (pesquisadores e usuários) para compreender o seu funcionamento enquanto resultado de uma prática linguageira – *pesquisa bibliográfica*; 2) seleção de um *corpus* representativo do gênero; 3) análise do *corpus*, a fim de apreender as principais características do subgênero Carta do leitor Argumentativa – *pesquisa analítica de cunho documental*.

Em nossa pesquisa bibliográfica e análise de *corpus* constatamos que a carta do leitor tem subgêneros, com propósitos distintos, desenvolvemos uma *pesquisa exploratória* para “mapeá-los”, assim como elegeu um para, a partir das categorias de análise textual, fornecidas pelo ISD, construirmos seu modelo teórico, assim como o modelo didático que dará suporte à construção da SDG.

Materiais e métodos:

Pesquisa bibliográfica: consulta aos *experts* do gênero (pesquisadores e usuários) para compreender o seu funcionamento enquanto resultado de uma prática linguageira.

Pesquisa analítica de cunho documental: Compilação de um *corpus* representativo do gênero, deu-se a partir da seleção de cartas do leitor de revistas e jornais de segmentos diversos.

Resultados e Discussão

Em relação à primeira etapa, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica sobre os gêneros do jornal, para conhecer melhor a esfera social na qual a carta do leitor está inserida e, na sequência, trazemos alguns autores que tomam a carta do leitor como objeto de estudo, a fim de traçar um panorama bibliográfico-teórico sobre o gênero.

A carta do leitor é um gênero específico da imprensa, revistas ou jornais, e na prática jornalística pode receber várias denominações: “carta do leitor, painel do leitor, tribuna do leitor e até carta ao editor” (OLIVEIRA; ZANUTO, 2017, p. 275). Geralmente, é parte de seções fixas de revistas e jornais, que podem receber diversos nomes: “espaço do leitor”, “opinião”, “fala do leitor”, etc. Essa seção é reservada à correspondência de leitores para expressar suas opiniões, podendo, assim, o autor da carta do leitor posicionar-se sobre fatos socioculturais de seu mundo social e matérias já publicadas naquele veículo de comunicação (cf. BEZERRA, 2002; ALVES-FILHO, 2011; MELO, 1999; COSTA, 2005).

Na segunda etapa, ao explorar exemplares da carta do leitor desse *corpus* inicial constatamos, assim como alguns autores trazidos na nossa pesquisa bibliográfica, que esse gênero possui propósitos comunicativos muito diversificados, gerando, assim, singularidades na sua discursividade. Conforme afirma Alves-Filho (2011, p. 21), “entender que os gêneros possuem dinamismo é importante para se perceber que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo como respostas às necessidades comunicativas das pessoas”. Desse fato surgiu a necessidade de delimitar *subgêneros* (KINDERMANN, 2017) para a carta do leitor.

Sendo assim, diante das evidências levantadas na pesquisa exploratória, fizemos uma classificação das cartas do leitor constantes em nosso *corpus* em cinco subgêneros, os quais definimos como: 1) Carta do leitor Resposta; 2) Carta do leitor Denúncia; 3) Carta do leitor Colaborativa; 4) Carta do leitor - Comentário; 5) Carta do leitor Argumentativa.

Por fim, diante da necessidade da escolha de um subgênero para o desenvolvimento didático, optamos pela Carta do leitor Argumentativa e realizamos a análise do *corpus* e as características teóricas do subgênero.

Conclusões

Nas cartas do leitor argumentativas os autores-leitores se posicionam sobre um tema social que está em alta, mas sem fazer referência específica a uma matéria jornalística publicada. Esse tema é representado como polêmico/controverso, para tanto, o leitor-autor precisa se posicionar e defender um ponto de vista ancorando-se em argumentos e contra-argumentos, simulando, assim, um debate retórico. O leitor-autor faz um debate e implica implicitamente ou explicitamente o seu interlocutor. Os textos são desenvolvidos pela sequência argumentativa, cuja função é buscar convencer o leitor de que a opinião defendida é a mais válida. Para tanto, o autor da carta lança mão de vários recursos para fortalecer sua argumentação, seja por meio de exemplos, constatações, vozes de autoridades e escolhas léxicas que impactam seu leitor a uma mudança ou tomada de posição.

Entendemos que o trabalho com a carta do leitor argumentativa em sala de aula é de extrema valia para nossos alunos, sendo uma oportunidade de exercerem criticamente sua opinião, e buscar a possibilidade de publicação num espaço propício e voltado para tal finalidade. Acreditamos que esse subgênero é capaz de proporcionar atividades de ensino interativas, além de possibilitar a discussão de temas da atualidade e incentivar a



adoção de postura crítica diante dos fatos. Sendo assim, a carta do leitor argumentativa, pode, além de contribuir para a formação do leitor e de um produtor de texto crítico, uma vez que, para a sua produção, exige do aluno o conhecimento e aprofundamento de um tema de referência, ser suporte para a aprendizagem das marcas linguístico-discursivas que caracterizam o gênero/subgênero.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS. Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Ráido**, Dourados/MS, v. 6, p. 11-35, 2012a.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Angela Paiva et. al. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BONINI. Adair. Os gêneros do jornal: Questões de pesquisa e ensino. In KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karina Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

KINDERMANN. Conceição Aparecida. Linguagem em ação: O gênero “reportagem” e o ensino de Língua Portuguesa. In: BARROS. Eliana Merlin Deganutti; STORTO, Letícia Jovelina. **Gêneros do jornal e ensino**: Práticas de letramentos na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 39-65.

MEDINA, Jorge Lellis Bomfim. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. **Revista Symposium**. Ano 5, n.1, jan./jul. 2001. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3196/3196.PDF>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SANTHIAGO, Ricardo. Outras vozes pela cidadania: aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor. In: **Intercom 2005 - XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2005, Rio de Janeiro. Intercom 2005 - XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2005.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM: O ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA SALETI DIAS SATELLI
saleti54@gmail.com
ELIANE SEGATI RIOS REGISTRO (Orientadora, UENP-CCP)
eliane_segati@uenp.edu.br



Palavras-chave: Sequência didática. Artigo de opinião. 9^a ano.

Resumo:

A presente pesquisa objetiva defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática na aprendizagem de um gênero argumentativo, considerando o que prega os documentos oficiais, DCE (PARANÁ, 2008) e PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa. Para tanto, organizamos o trabalho pedagógico em um material didático, apoiados nos procedimentos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2008) e da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010); e em teorias de ensino do gênero desenvolvidas por Gonçalves e Barros (2010); Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014). Tomou-se como material de análise e comparação as versões iniciais e finais dos textos produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa. Os textos para a intervenção foram selecionados considerando sua autenticidade, temáticas relacionadas à realidade dos alunos(as) e seus receptores, e suas capacidades de linguagem. Quanto às estratégias de ensino de produção textual escrita recorreremos, principalmente, a Antunes (2010), Geraldi (2002), Bronckart (2009), e Koch (2004, 2007). A análise das produções na perspectiva sociointeracionista da língua procurou evidenciar as capacidades de linguagem empregadas pelos alunos(as) na construção do gênero. Os resultados da pesquisa evidenciaram a relação direta das escolhas teóricas e metodológicas para a organização da proposta interventiva e o aprimoramento da versão inicial do gênero. Confirmou-se, ainda, a hipótese da relevância dessas teorias e metodologias nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que possibilitaram avanços significativos no emprego das capacidades de linguagem na produção textual do gênero.

Introdução

Após dezenove (19) anos de experiência em sala de aula no Colégio Estadual Rubens Lucas Filgueiras, no município de Uraí-Paraná, Distrito Cruzeiro do Norte, observei que uma das maiores dificuldades nos estudos da Língua Portuguesa foi com o trabalho com a prática discursiva de produção de textos, na textualidade e enunciação, na insuficiente prática de produção textual nas aulas, na falta de motivação para a realização dessa atividade, e na falta de hábito de leitura de textos de conteúdo significativo. É fato que esse problema se estendia a outras áreas do conhecimento também, o que observamos em relatos de outros professores.

Os documentos prescritivos **Parâmetro Curricular Nacional (PCN)** e **Diretriz Curricular Estadual (DCE)** de Língua Portuguesa defendem o trabalho com o gênero textual/discursivo, mas não apresentam como desenvolvê-lo em sala de aula.

Nesse sentido, objetivamos desenvolver nossa pesquisa para defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) na aprendizagem de um gênero argumentativo no 9^a ano do ensino fundamental,



através do método dedutivo, sob um estudo de caso de natureza qualitativa-interpretativista, de caráter interventivo. E para tanto, por meio dessas teorias e metodologia procuramos possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de textos argumentativos, a partir do gênero artigo de opinião. Para o desenvolvimento dessa proposta tomamos como base as teorias supramencionadas para o objetivo da pesquisa e de modelo didático de gênero (MDG) de Gonçalves e Barros (2010) e teoria de Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014) para o ensino do gênero artigo de opinião.

Materiais e métodos

Metodologia de pesquisa: Método dedutivo, estudo de caso, natureza qualitativa-interpretativista, de caráter interventivo; Metodologia de implementação: Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010). **Título/subtítulo da proposta interventiva:** Opinião: *um direito de todos*. **Materiais:** Textos de artigo de opinião de articulistas de jornais e revistas digitais; atividades de leitura e produção de texto envolvendo as capacidades de linguagem; vídeos; jogo educativo.

Resultados e Discussão

Tomamos como critério de análise a comparação entre as versões iniciais dos artigos de opinião dos alunos(as) e versões finais dessas mesmas produções. Os textos não progrediram a contento na coesão referencial, devido as intervenções nessa categoria da capacidade linguístico-discursiva não ter atendido de forma eficiente aos propósitos do gênero. Em relação ao emprego de tipos de discurso que predominam no gênero, houve uma significativa melhora na versão final do texto, observada no emprego adequado de características do discurso teórico e interativo. As modalizações, que praticamente na versão inicial do texto não foram aplicadas, aparecem na versão final. Algumas de forma adequada, reforçando a argumentação, e outras sem alterações significativas na construção de significados no texto.

Conclusões

O aparato teórico e metodológico do ISD (BRONCKART, 2009) e da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) contribuíram em todo processo. É uma teoria e método eficazes, que tornaram o aprendizado significativo, o que foi constatado na produção final dos alunos(as), em avanços na produção do gênero. Tanto o objetivo geral da pesquisa, quanto o da proposta foram cumpridos. Com isso, concluímos que o “agir docente” coerente é primordial para o crescimento do aluno(a), e deve ser sempre objeto de reflexão diária na vida desse profissional. Outros pontos importantes são que esse trabalho proporcionou a melhoria da produção textual nas diversas áreas do conhecimento. O desenvolvimento do senso crítico dos alunos(as) também teve



melhoras visíveis, no aumento de sua participação em questões debatidas no âmbito escolar.

Resultados positivos também foram observados em avaliações externas aplicadas com esses alunos(as) no Colégio, no SAEP 2017. É fato que o crescimento foi recíproco em todo o processo, pois avançamos junto com os alunos(as), e oportunizamos uma nova visão de ensino de Língua Portuguesa para o Colégio.

Referências

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos, e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDU, 2009.

BUCKTA, M. A; STRIQUER, M. S. D. O artigo de opinião: materialização de novas práticas sociais de linguagem. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS. 19-21. 2015. Brasília, **Anais ...** Brasília, UEL, out. 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STRIQUER, M. dos S. D. Uma proposta de modelização do gênero textual artigo de opinião. **Anais...** Jacarezinho, 2012. IX Seminário de Iniciação Científica SóLetras. Jacarezinho/PR., 2012, p.968-979. Disponível em:<[http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf)> . Acesso em: 4 set. 2017.

DESCRIÇÃO DO GÊNERO “REPORTAGEM” E SEUS SUBGÊNEROS: UMA PESQUISA DE NÍVEL EXPLORATÓRIO

GABRIELA PEPIS BELINELLI
gabriela_pepis@outlook.com

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS (Orientadora, UENP-CCP)
edeganutti@hotmail.com

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Gênero Textual. Reportagem.



Resumo:

Este trabalho é fruto do desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, vinculada ao projeto “Gêneros do jornal como objetos de transposição didática”, coordenado pela Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, o qual se insere no grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP/Cnpq). A fundamentação teórica que norteia esta comunicação são os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como aportes teóricos advindos da área jornalística e estudos que tomam o gênero “reportagem” como objeto de estudo. O objetivo é apresentar um estudo bibliográfico do gênero “reportagem” e seus subgêneros, bem como as primeiras impressões sobre o processo de seleção do *corpus* para análise posterior. Espera-se, com esse trabalho, contribuir com os estudos acerca da esfera jornalística e sua inserção no sistema de ensino, uma vez que nosso principal objetivo é dar condições para que o gênero “reportagem” possa ser transformado em objeto de ensino da Língua Portuguesa.

Introdução

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Gêneros do jornal como objetos de transposição didática”, coordenado pela Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, o qual se insere no Grupo de Pesquisa (CNPq) DIALE – Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas. A pesquisa pauta-se nos estudos de cunho sociointeracionistas que tomam o gênero textual/discursivo como objeto/instrumento de ensino da língua. Tais estudos têm aflorado nas últimas décadas, em contraponto aos estudos tradicionais do ensino da língua, os quais desconsideram o todo da enunciação (textos/discursos/gêneros) como objeto central do processo de ensino/aprendizagem. O trabalho também tem como aporte teórico estudos que tomam os gêneros do jornal como objeto de estudo e aqueles que se dedicam à investigação da reportagem dentro do contexto jornalístico. A intenção é, principalmente, subsidiar a elaboração de materiais didáticos e modelos teóricos de gêneros jornalísticos – nesse caso, da reportagem temática, tomada como um subgênero do gênero “reportagem”. Espera-se, assim, contribuir com os estudos acerca da esfera jornalística e sua inserção no sistema de ensino, uma vez que o principal objetivo é possibilitar que o gênero “reportagem”, um gênero central no jornal, seja transformado em objeto de ensino da Língua Portuguesa.

Materiais e métodos

A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa e nos preceitos da Linguística Aplicada, de cunho transdisciplinar. Tem dois níveis: exploratório e descritivo. No nível exploratório, será feita uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero “reportagem” e, no nível descritivo, será feita uma pesquisa de cunho documental, fundamentada na análise das características do subgênero “reportagem temática”, a partir do quadro de análise de textos do ISD. O *corpus* de análise foi selecionado a partir de revistas de grande circulação nacional.

Resultados e Discussão

A reportagem, considerada por Bonini (2003) como um gênero central, é um dos gêneros jornalísticos mais consagrados e significativos do jornal. De acordo com Lage (1993 apud KINDERMANN, 2003, p. 355), trata-se de “um gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos”. Brocardo e Costa-Hübes (2014) colocam que o objetivo básico da reportagem “se constitui no propósito de trazer informações atualizadas e detalhadas sobre fatos, acontecimentos, temas ou sobre personalidades de interesse do público-alvo do veículo de comunicação” (BROCARD; COSTA-HÜBES, 2014, p. 13). Kindermann (2017) aponta que a reportagem pode ser caracterizada como uma notícia ampliada ou como um gênero autônomo. Ao caracterizá-la como uma notícia ampliada, observa-se que a reportagem tem a função de ampliar aquilo que foi trazido pela notícia. Ao tratá-la como um gênero autônomo, a pesquisadora coloca que é necessário considerar o fato gerador de interesse (também chamado de oportunidade jornalística) para produzir uma reportagem. Além disso, a autora indica quatro subgêneros da reportagem:

Tabela 1 – Subgêneros e suas definições

SUBGÊNERO	CARACTERÍSTICAS/DEFINIÇÃO
Reportagem a partir de entrevista	neste subgênero, a entrevista é usada como técnica de coleta de informações para suprir a reportagem.
Reportagem de aprofundamento da notícia	a reportagem de aprofundamento da notícia dá-se como reflexo do processo de ocorrência do fato, tendo um fato anterior que motiva a busca e o relato de um novo fato dele resultante (fato da reportagem) e dos fatos circundantes.
Reportagem de pesquisa	neste subgênero, a pesquisa é a fonte das informações que vão suprir a reportagem.
Reportagem retrospectiva	neste subgênero, o que supre a reportagem, também é a pesquisa, embora em relação à história de um fato. Este subgênero caracteriza-se por apresentar uma retrospectiva histórica (portfolio de fatos) que pode ser em ordem cronológica crescente ou decrescente.

Fonte: Kindermann (2004).



Conclusões

Embora seja um dos principais gêneros da esfera jornalística, a reportagem ainda possui muitas divergências em suas definições e classificações – trata-se de um gênero que vem sofrendo várias mudanças e assimilando características próprias de contextos de produção específicos. Neste estudo, portanto, decidimos abordar o que chamamos de “reportagem temática”, pressupondo a ideia de que a reportagem parte de um tema de interesse, e não de um fato, como se observa nas “reportagens noticiosas” ou nas reportagens de aprofundamento de notícias, como denomina Kindermann (2004), que visam expor e detalhar um acontecimento. É uma classificação bastante simples, mas apropriada, no nosso ponto de vista, para o contexto educacional para o qual esta pesquisa se volta.

Referências

BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área da comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205 - 231, jul./dez. 2003.

BROCARD, R. O.; COSTA-HÜBES, T. C. O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e Sequência Didática. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 07 - 20, jan./jun. 2014.

KINDERMANN, A. C. A produção textual a partir do gênero reportagem: o jornal na sala de aula. In: 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004, Florianópolis. **Anais...** 2004.

_____. A produção textual a partir do gênero reportagem: o jornal na sala de aula. In: 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004, Florianópolis. **Anais...** 2004.

EDITORIAL, CARTA DO EDITOR, CARTA AO LEITOR: ESTAMOS FALANDO DO MESMO GÊNERO TEXTUAL?

CAMILA DA SILVA PELIZAR
camilapelizarijhs@gmail.com

GABRIELA MARTINS MAFRA
ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS (Orientadora, UENP-CCP)
edeganutti@hotmail.com

Palavras-chave: Gêneros jornalísticos. Nomenclatura de gêneros. Modelo teórico.



Resumo:

Esta pesquisa é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em Letras Português/Inglês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Merlin Deganutti de Barros. A fundamentação teórica que norteia o trabalho provém de estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) realizados no grupo de pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino (DIALE), bem como contribuições teóricas provenientes dos estudos sobre o gênero textual como megainstrumento do trabalho no processo de ensino-aprendizado. O objetivo da pesquisa é tentar responder à questão: “carta ao leitor”, “carta do editor” e “editorial” são o mesmo gênero textual ou práticas discursivas singulares? Para esta comunicação, trazemos resultados de uma pesquisa exploratória instrumentalizada por uma análise bibliográfica e outra de cunho documental, esta direcionada para a observação de um *corpus* formado por textos de diferentes suportes. A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa de cunho interpretativista, a partir do enquadre da Linguística Aplicada. O intuito é, ao final da pesquisa, elaborar modelo(s) teórico(s) descritivos desse(s) gênero(s), a fim de contribuir com os estudos em relação à esfera jornalística e servir como instrumento de observação das potencialidades ensináveis do/dos gênero(s) auxiliando na elaboração de materiais didáticos.

Introdução

Este estudo é fruto de um trabalho de conclusão de curso (TCC) que está em processo. O que nos motivou a fazer esta pesquisa foi a falta de material no campo de gêneros textuais em relação aos objetos de nossa pesquisa. O objetivo é verificar se o gênero “carta ao leitor”, “carta do editor” e “editorial” são o mesmo gênero (apenas rótulos diferentes) ou se são gêneros com características singulares. A partir de pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a intenção da pesquisa é elaborar modelo(s) teórico(s) do(s) gênero(s) estudado(s), a fim de entender se as diferenças estão apenas no nível da nomenclatura ou se são gêneros com propósitos diferentes. A pesquisa tem três fases: 1) bibliográfica; 2) exploratória; 3) analítico-interpretativa. Para a ocasião, trazemos resultados preliminares da pesquisa bibliográfica e da análise exploratória inicial. O percurso da pesquisa prevê, então, uma pesquisa bibliográfica sobre a nomenclatura “carta ao leitor”, “editorial”, “carta do editor”. Em um segundo momento, será selecionado um *corpus* representativo desses textos, de suportes textuais diversos, com características diferentes (revista para público feminino, adulto, revistas com temáticas específicas, jornais locais, de grande circulação...). Por fim, analisaremos e interpretaremos o *corpus* selecionado na pesquisa exploratória, a partir do quadro analítico sistematizado por Barros (2012), o qual se fundamenta-se nas categorias de análise de textos do ISD. Por fim, apresentamos um quadro-síntese com as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas do(s) gêneros estudado(s).

Materiais e métodos

A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, ou seja, levantamentos significativos de análise de caráter subjetivo. No que se refere à nossa pesquisa, primeiramente, partimos de uma pesquisa bibliográfica, a fim de buscamos definições fundamentadas por pesquisadores da área sobre “carta ao leitor”, “carta do editor” e “editorial” (ver KÖCHE; BOLF E MARINELO, 2012; SANTOS, 2009; SOUZA, 2006; ALVES FILHO, 2006; MELO 1985). A partir dessa etapa, nesse estudo pautamo-nos, principalmente, na análise de textos e na concepção de gêneros. O segundo momento da pesquisa, de cunho exploratório, prevê a seleção de um *corpus* composto por uma diversidade de suportes jornalísticos impressos – **Veja, Galileu, Mundo Estranho, Saúde, Super Interessante, Aventuras na História, Todateen, Folha de Londrina, Folha de São Paulo**, entre outros. O *corpus* é direcionado a públicos distintos, dando melhor abertura e abrangência para nossa última etapa da pesquisa, a análise descritiva, da qual resultada a esquematização de modelo(s) teórico(s) (ver BARROS, 2012) do(s) gênero(s) estudados.

Resultados e Discussão

Cada campo/esfera da comunicação tem seus gêneros prototípicos, os quais acabam refletindo as características dessas áreas. O campo jornalístico, por exemplo, que prima pela neutralidade, objetividade, verdade, age coercitivamente sobre os enunciados que dele emergem, fazendo com que os gêneros que o permeiam assumam, pelo menos em parte, tais características. Evidentemente, há variações contextuais, dependendo de quem produz, para quem se produz, do meio de circulação, do suporte... Entretanto, para que um gênero pertença a uma certa esfera ele precisa manter certa identidade com tal esfera. Quando tratamos dos gêneros de textos introdutórios de revistas e jornais, escritos pelos seus editores, com autoria explícita ou não, não há um consenso na sua designação: carta do editor/ao leitor ou editorial? Será que esses rótulos dizem respeito ao mesmo gênero, ou seja, são nomenclaturas diferentes para referirem-se à mesma prática de linguagem, ou são gêneros distintos, com características formais e funcionais específicas? Para responder a essa pergunta, buscamos, primeiramente, respaldo em trabalhos autorais de pesquisadores das áreas da linguagem e da comunicação social para propor uma definição e caracterização para esse(s) gênero(s). Trazemos a seguir um quadro com definições em relação às nomenclaturas, “carta ao leitor” e “editorial” a partir da pesquisa bibliográfica, primeira fase deste estudo. Num primeiro momento da pesquisa bibliográfica, voltada mais diretamente para o rótulo “editorial”, parece não haver consenso quanto à caracterização e nomenclatura do gênero. As maiores divergências parecem estar centradas no tipo de suporte jornalístico no qual o texto é veiculado – jornal ou revista – e na velha dualidade do mundo jornalístico – opinião *versus* informação. Quanto à “carta ao leitor” há pouquíssimas pesquisas que tomam a carta ao leitor/do editor como objeto de estudo, tomando-a por



tais nomenclaturas. Encontramos vários estudos que usam tais rótulos em suas investigações, mas sem se deter na caracterização do gênero.

Nos textos de diferentes suportes, do tipo exploratório, notamos que cada instituição traz uma nomenclatura diferente, por exemplo: revista *Veja* tem como chamada “carta ao leitor”; **Super Interessante** e **Saúde** denominam o espaço do texto introdutório como “Ao leitor”; **Aventuras na História** designam o texto como “editorial”, assim como o jornal **Folha de São Paulo** e a **Folha de Londrina**; já a revista **Mundo Estranho**, talvez por traçar um perfil jovem e desejar proximidade mais íntima com o leitor, rotulam o espaço como “You & Me”; **Galileu**, por sua vez, por conter temáticas específicas, intitula a seção de “Conexões Cósmicas”. Numa primeira abordagem, nessa fase exploratória, parece-nos que as nomenclaturas mudam de acordo com o interesse das instituições para com o leitor, ou seja, importa o que se escreve e para quem é direcionado o texto, se é para revista de público feminino, adulto, revistas com temáticas específicas, jornais locais, de grande circulação, etc.

Conclusões

Ao final de todas as fases da nossa pesquisa almejamos obter respostas para as questões levantadas - “carta ao leitor”, “carta do editor” e “editorial”: estamos falando do mesmo gênero textual? É importante ressaltar que nosso trabalho está em fase inicial, portanto não estamos trazendo, ainda, um posicionamento fechado quanto ao(s) gênero(s) estudado(s). Antes de concluirmos qualquer coisa, precisamos dar continuidade às nossas pesquisas de cunho bibliográfico, exploratório e analítico-interpretativo, pois temos consciência da complexidade desse ou desses objetos.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. A autoria institucional nos editoriais de jornais. **Alfa**, São Paulo, n.50, v.1, p. 77-89, 2006.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p.11-35, jan./jun. 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOLF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros do argumentar e expor. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTOS, Eliévelton Cristiano dos. Carta ao leitor: que gênero é esse? In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.). **Nos domínios dos gêneros textuais**. v.2. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 75-85.

SOUZA, Maria Medianeira de. Em cena, os editoriais: delineando um perfil. In: _____. **Transitividade e construção no gênero editorial**. Recife(PE), 2006. 228p.



HUMOR E DISCURSO NO *STAND UP COMEDY*

ANGÉLICA PRESTES ROSAS

angelica-prestes@outlook.com

BRUNA CAROLINI BARBOSA (Orientadora, UENP-CCP)

Palavras-chave: Discurso. Stand Up Comedy. Limites do humor.

Resumo:

Esta pesquisa andamento tem como finalidade analisar os processos de significação no gênero do humor *Stand Up Comedy* (doravante SUC). Sob a ótica da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003), um aporte teórico que situa o material linguístico em estruturas sociopolíticas de forma mais ampla, objetiva-se: i) traçar um breve percurso histórico sobre o humor; ii) descrever as características linguístico-discursivas do gênero humorístico SUC; iii) analisar os processos de significação sociodiscursiva do SUC. Os resultados preliminares discutem criticamente que a materialidade linguística e a ideologia são indissociáveis e atravessadas pelas relações de poder.

Introdução

O filósofo Aristóteles (*apud* BAKHTIN, 2010, p.59) afirmava que “o homem é o único ser vivente que ri” e de fato é, já que o riso exige do sujeito a capacidade de compreensão sobre os acontecimentos, além de configurar-se como algo natural e espontâneo. Assim, mesmo depois de tantos séculos dessa frase ter sido escrita, essa característica humana ainda está em voga em nossa sociedade.

Os gêneros do humor levantam assuntos polêmicos tais quais o aborto, religião, sexualidade etc, o que faz com que o material linguístico evidencie ideologias e, conseqüentemente, impasses e discordâncias. Questões como a substituição de termos considerados preconceituosos são, frequentemente, pauta de discussão entre os que adotam uma perspectiva politicamente correta do humor e os que acreditam que o humor é um campo discursivo em que não há limites. Com isso, ocorrem muitos debates a respeito dos limites do humor, o politicamente correto/incorreto e vemos, constantemente, vários comediantes carregarem inúmeros processos na justiça, devido as suas piadas serem consideradas afrontosas. Dessa forma, objetivamos, com essa pesquisa, analisar o discurso humorístico do SUC, além de destacar algumas características linguístico-discursivas do gênero, para, assim, demonstrarmos a influência do SUC na formação ideológica de seu público.

Na atual conjuntura político-social do Brasil, os profissionais do riso veem-se diante de grandes materiais para produzirem seus shows de humor. Portanto, de acordo com Martins (2016), esse momento de crise em que o país encontra-se, fornece aos humoristas uma situação perfeita para a sátira e faz aflorar a ironia, visto que,

atualmente, o humor têm se voltado, principalmente, ao campo político, exigindo dos comediantes a criatividade para a problematização dos vícios do sistema.

Por conta desse contexto contemporâneo, os profissionais do humor vêm ganhando espaço na televisão, nos jornais, nas rádios e, inclusive, adaptaram-se às novas tecnologias. Todavia, o ciberespaço trouxe novas maneiras de se fazer humor, buscando referenciais de uma cibercultura que dispõe de um número inesgotável de informações. Diante das novas possibilidades advindas da cibercultura, Soares (2014) arrolou as sete formas de humor que estão em evidência na internet brasileira:

[...] os blogs de humor, o humor no estilo *stand up*, os *vlogs*, a rede social de *microblogs* Tumblr (lê-se “tâmbler”), os provocadores, que geralmente criam perfis falsos nas redes sociais para ironizar pessoas e opiniões, o humor *nerd* e os *memes*, ideias que se propagam de maneira rápida e viral (p. 6).

A partir da classificação proposta por Soares (2014) é possível concluir que um dos gêneros que ganhou força na internet é o SUC, que, para Vale (2013), é o grande responsável, além do politicamente correto, por esse novo tipo de humor e a nova geração de humoristas, que enxergam no SUC uma maneira de criticar o sistema político do país. Esse gênero do humor, advindo da cultura norte-americana, instalou-se no meio humorístico brasileiro e fez com que surgisse na mentalidade dos comediantes o direito a certos excessos de liberdade discursiva para fora dos palcos, usando elementos como, por exemplo, a zombaria ofensiva e gratuita, a chularia, a excrementícia etc.

Materiais e métodos

Trata-se de uma pesquisa Aplicada de natureza qualitativa, a qual a coleta de dados teve como fonte vídeos de SUC disponível no *Youtube*; o corpus é composto por quatro vídeos. Para realizá-la procuramos atender aos seguintes critérios: tematização política e de cunho machista; ocorrência de processos linguístico-discursos pertinentes a análise e; polemicidade dos discursos.

Inicialmente estabeleceremos um percurso histórico sobre o humor para, em seguida, descrevermos o SUC enquanto gênero discursivo. Posteriormente, elencamos os processos de análise, fundamentados na ACD (FAIRCLOUGH, 2003).

Resultados e Discussão

Embora a pesquisa esteja em fase inicial, percebemos que o discurso humorístico do SUC possui uma grande influência nas redes sociais, fazendo com que esses humoristas ganhem status e reconhecimento nas mídias tradicionais (televisão, rádio, jornais). Além disso, compreende-se também que o uso de certas formas do riso de zombaria e a maneira como os comediantes dirigem suas críticas em relação à política nunca trazem uma imparcialidade, apesar de alguns afirmarem uma suposta

neutralidade, como o humorista Danilo Gentili, e outros que, ao efetuarem suas piadas, acabam por fomentar o preconceito e o machismo.

Eu achava que mulher era igual ao homem, até o PT insistir muito para voltar na Dilma, dizendo que ela simboliza a mulher brasileira (pouco risos). Nossa (alguém da plateia)

Eu começo a ver ela na TV e falo “Nossa! É isso aí que simboliza a mulher brasileira, eu achei que era uma rola (risos). A Dilma é muito burra. É sério mulher que você quer ser representada por aquilo? parece um Bozo de peruca (risos). (GENTILI, Danilo)

Percebe-se nesse SUC, que o comediante Danilo Gentili não está expondo sua opinião política sobre a presidente Dilma, mas referindo-se a ela de forma machista, comparando-a como uma “rola” ou um “bozo de peruca”, impondo a presidente um padrão de beleza, ou seja, o humorista está direcionando o seu discurso para a imagem de Dilma, desqualificando-a por ser mulher e fora do padrão, não ao partido ou para o governo.

Além da chacota ao que foge do padrão de beleza, os humoristas, apesar de afirmarem demonstrar imparcialidade política, sempre deixam em evidência seus posicionamentos:

O Temer é um falso herói e eu nunca vou entender isso, porque o povo tirou uma “presidenta”, que metade da população teoricamente não gostava, e colocou um cara que ninguém gosta, que lógica é essa? Eu nunca vou entender isso, cara! Porque, segundo o meu raciocínio, é muito mais fácil você tirar o demônio e depois os seus seguidores (risos). (DUNCAN, Daniel)

Diante desse excerto, compreende-se que o humorista Duncan é contra o governo Temer, ou seja, o SUC, ao contrário do que muitos comediantes declaram, possui um discurso carregado de ideologia, fazendo com que esse pensamento possa ganhar força, influenciando valores e crenças.

Conclusão

As primeiras análises apontam que o SUC, atualmente, tem grande influência e ocupa um espaço relevante nas novas mídias. Embora sejam apresentados em teatros, casas de shows etc, os SUCs sempre são postados no *Youtube* ou em outras redes sociais e, com isso, os comediantes que produzem esse gênero do humor, estão ganhando força, tanto na internet, quanto nas mídias tradicionais, como, por exemplo, Danilo Gentili, que possui mais de 13 milhões de seguidores somente no *Facebook* e um programa de TV denominado *The Noite*. Dessa forma, as convicções desses humoristas acabam sendo divulgadas para todos os públicos e classes sociais.

Portanto, pretendemos mostrar que o SUC é um discurso humorístico carregado de ideologia, apesar de alguns profissionais do riso declararem-se imparciais. Além disso, quando almejam expor suas opiniões sobre algum partido político, sempre acabam focalizando em um indivíduo em específico, como, por exemplo, a ex-presidente Dilma do PT, a qual sempre ridicularizam-na enquanto mulher e não como representante



política, disseminando, assim, um discurso machista, evidenciando, também, que têm um discurso fortemente influenciado pela mídia tradicional e pelo senso comum.

Referências

BAKHTIN, M. M. Rabelais e a história do riso. In: **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 51-124.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. New York: Routledge, 2003.

MARTINS, Ana Isabel Correia. **A seriedade do Humor ao longo dos séculos: uma retórica do poder político ou de um contra-poder?**. Ágora. Estudos Clássicos em debate, núm. 17, 2015, pp. 323-345. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal.

SOARES, Afra de Medeiros. **O riso na cibercultura: processos de construção do humor brasileiro na internet**. Inter-Legere (UFRN), v. 14, p. 1-20, 2014.

VALE, R. P. G. O lugar daquele que faz rir: uma teoria para o sujeito humorista. In: _____. **O discurso humorístico: um percurso de análise pela linguagem do riso**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Estudo Linguístico) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. p. 233-253.

LETRAMENTO E *MARKETING*: MULTIMODALIDADE, DISCURSO E ENSINO

BEATRIZ RIPER DE LIMA
bia-riper@hotmail.com

BRUNA CAROLINI BARBOSA (Orientadora, UENP-CCP)

Palavras-chave: Letramento. Língua Portuguesa. Propaganda.

Resumo:

Por se tratar de uma pesquisa voltada para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), este trabalho encontra-se em processo de elaboração. Objetiva-se desenvolver e analisar os resultados de um dispositivo didático para análise crítica de uma propaganda, considerando-a em sua linguagem verbal, imagética, sonora e campo discursivo. Esta pesquisa fundamenta-se teoricamente em uma perspectiva sociocultural, sob a luz de autores como Kleiman (2006;2007), Kanavillil (2003) e Carvalho (2014); o último por ser um autor que pensa o ramo da publicidade e propaganda como a mola mestra do capitalismo e das mudanças que ocorrem nas ações de seus receptores. Propõe-se uma análise crítica dos mecanismos utilizados



pelo *marketing* para persuadir o consumidor, bem como evidenciar a relevância do trabalho com esses gêneros em sala de aula.

Introdução

A partir da década de 80, o ensino da Língua Portuguesa passou a considerar as práticas sociais como ponto de partida e a utilizar os gêneros como mediadores no processo de desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, visto que, “são os gêneros as matrizes sócio-cognitivas e culturais (MATÊNCIO,2003) que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou (Matêncio *apud* Kleiman,2007, p.2)”. Kleiman aduz que (2007, p.8-9):

A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. (...) Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade.

Nessa perspectiva, a propaganda pode ser entendida como um gênero que faz parte do cotidiano de todas as pessoas, influenciando suas práticas de consumo. Segundo Carvalho (2014), a propaganda possui um propósito “que deve ser tão inteligente e virtuosamente escondido que aqueles que venham a ser influenciados por tal propósito nem o percebam”. O autor (CARVALHO, 2014, p.14) salienta que:

Como um tipo de produção onipresente na sociedade atual com a função de influenciar o comportamento dos leitores/consumidores, os textos publicitários devem ser levados para a sala de aula e trabalhados em atividades de leitura e compreensão (...) para se pensar, o tipo de produção e efeitos de sentidos provocados por elementos verbais e não verbais que entram na composição da publicidade e, desse modo, contribuir para a formação crítica de leitores.

Assim, a partir da concepção de ensino de língua materna sob o viés do letramento, o trabalho com gêneros torna-se imprescindível, uma vez que é por intermédio do conhecimento sobre os mais diversos gêneros, sua estrutura e mecanismos de linguagem, que o aluno pode participar de variadas esferas de comunicação de forma ativa e crítica.

Materiais e métodos

Para este trabalho de natureza qualitativa, emprega-se a análise interpretativista dos dados coletados, bem como das atividades provenientes da aplicação do dispositivo didático. Inicialmente procura-se investigar, através de observação e análise do material didático, como os textos em marketing são explorados em sala de aula. Posteriormente,



elaborar e aplicar um dispositivo didático para a leitura crítica de uma propaganda. Por fim, analisar os resultados da aplicação do dispositivo didático.

Resultados e Discussão

Embora esteja em fase inicial, podemos perceber de antemão a principal discussão dessa pesquisa: a importância de se trabalhar os textos publicitários na sala de aula, uma vez que fazem parte do cotidiano das pessoas e as manipulam para a compra, de forma consciente ou inconsciente. O propósito do ensino da língua materna, sob a perspectiva do letramento, é fazer com que o aluno utilize a escrita e a leitura voltadas para a vida social e tenha contato com os mais diversos gêneros, a fim de participar criticamente e ativamente da sociedade. Nada mais importante, portanto, que iniciar esse trabalho por intermédio dos textos publicitários, visto que, a propaganda utiliza segundo Carvalho (2002, p.162) “o que a linguagem tem de mais gratuito e gratificante: o jogo, a imaginação, a poesia.” Além disso, ela utiliza também substantivos, adjetivos, verbos, figuras de linguagem, recursos estilísticos, entre outros mecanismos linguísticos e visuais que juntos contribuem para que o efeito persuasivo da propaganda seja efetuado. Assim, fica ainda mais evidente a importância de se trabalhar a propaganda em sala de aula, uma vez que é possível mostrar aos alunos a importância de conhecer a língua e de como esta pode ser utilizada para impor culturas, ideologias e ações. Mostrar aos alunos a importância de dominar a língua que utilizam é formá-los não somente para saber se comunicar em meio à sociedade, mas também para serem críticos e capazes de interpretar as situações que ocorrem no cotidiano e saber lidar com elas. A palavra é um recurso poderoso para quem sabe dominá-la. “Falar é argumentar, é impor.” (CARVALHO, 2002, p.9)

Conclusões

Concluimos que dentro de uma sociedade interpelada por ideologias e culturas que, geralmente, são materializadas pela publicidade/propaganda, faz-se necessário a realização de um trabalho com esses gêneros em sala de aula, um trabalho com o intuito, não somente de analisar as características do gênero, mas formar a criticidade dos alunos, uma vez que, uma pedagogia crítica “procurará proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si” (RAJAGOPALAN, 2003, p.111-112).

Referências

CARVALHO, Nely. **Publicidade a linguagem da sedução**. São Paulo: ed. Ática, 2002.
_____. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.



KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: Bunzen, C. & Mendonça, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.32, n. 53, p.1-25, dez, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. p.105-114.

MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA E HABILIDADES PREVISTAS PARA O 1º BIMESTRE DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BERTA LÚCIA TAGLIARI FEBA

berta.tagliari@gmail.com

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Orientadora)

recellij@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Matriz de Avaliação Processual.

Resumo:

A Matriz de Avaliação Processual, publicada em 2016 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é um material de referência para avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica e, especificamente para Língua Portuguesa, explicita conteúdos, situações de aprendizagem e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes em sua trajetória escolar. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é fazer uma primeira leitura da Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa e apresentar as habilidades previstas para o 1º bimestre do 6º ano. É possível notar que a MAP é um importante recurso para guiar as ações docentes porque sua aplicabilidade na Avaliação da Aprendizagem em Processo, por exemplo, contribui para a identificação de dificuldades e para a elaboração de novas práticas pedagógicas, com vistas à aprendizagem dos alunos.

Introdução

Este trabalho tem como tema a avaliação da leitura e a constituição do aluno leitor. Em um contexto mais amplo, trata de questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental. Nesse sentido, tem como



objetivo realizar uma leitura da Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa e apresentar as habilidades previstas para serem desenvolvidas no 1º bimestre do 6º ano da rede estadual de ensino de São Paulo. Essas habilidades estão postas na Avaliação da Aprendizagem em Processo realizada no mês de abril em toda a rede e estão aplicadas nas questões que buscam averiguar o nível de proficiência em leitura dos estudantes.

Materiais e métodos

A Avaliação da Aprendizagem em Processo está na 19ª edição e, conforme informações da página da Secretaria da Educação (<http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>), já foi realizada por mais de 3,9 milhões de estudantes desde a sua implantação em 2011. A AAP é efetuada nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa e foi sofrendo mudanças ao longo desse tempo.

O exame de Língua Portuguesa é realizado quatro vezes ao ano. Em um primeiro momento, é uma Avaliação Diagnóstica que tem como objetivo conhecer dos estudantes seu repertório acumulado no decorrer da escolaridade. Além disso, da mesma forma que a AAP, a AD busca subsidiar o professor na elaboração de seu plano de atividades, pois, a partir da identificação do que o aluno já sabe e do que ainda precisa aprender, é possível selecionar os conteúdos a serem estudados e privilegiar o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita ainda não incorporadas pelos alunos.

A AD do 6º ano (SÃO PAULO, 2018b), por exemplo, constitui-se de oito questões de múltipla escolha com quatro alternativas cada, de um Caderno de Atividades de leitura e de produções de textos curtos, como respostas a questões de interpretação, contém orientações ao docente a respeito da maneira como pode conduzir a realização da aula e inclui uma grade de correção para analisar o desempenho dos estudantes na produção escrita. Além desses dois materiais, a AD tem também o Caderno do Professor que tece considerações pedagógicas acerca das respostas corretas e erradas de cada questão, com descrição do conteúdo e com justificativa das alternativas.

A AAP, por sua vez, é realizada no 1º, no 2º e no 3º bimestres do ano letivo e é considerada uma ferramenta importante para aferir a aprendizagem da leitura e da escrita, cujos objetivos principais de sua realização são a) acompanhar a aprendizagem dos alunos de forma individual, demonstrando de modo quanti-qualitativo índices de rendimento a partir de habilidades já desenvolvidas e, conseqüentemente, de habilidades a serem alcançadas; b) fornecer subsídios aos docentes de Ensino Fundamental e Médio para que possam criar estratégias e planos de ação com o propósito de modificar ocorrências de baixo desempenho, inclusive por meio da elaboração de iniciativas de recuperação contínua da aprendizagem (SÃO PAULO, 2014).

A 19ª edição da AAP do 6º ano (2018a), realizada em abril de 2018, foi composta por 12 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas, fundamentadas em seis habilidades constantes da Matriz de Avaliação Processual, quais sejam:



- MP01 Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).
- MP02 Localizar informação explícita em textos verbais (conto, fábula, crônica, trecho de romance) e/ou textos não verbais.
- MP04 Estabelecer relações entre textos verbais (conto, fábula, crônica, trecho de romance) e/ou textos não verbais.
- MP05 Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).
- MP06 Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).
- MP07 Identificar relações entre segmentos de um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance), a partir de substituição por: forma pronominal (pronomes pessoais, possessivo ou demonstrativo), substantivo e sinonímia.

Resultados e Discussão

A Matriz de Avaliação Processual (2016) tem uma estrutura, cujo foco é possibilitar aos professores de Língua Portuguesa e Matemática conhecer conteúdos e habilidades propostos na série anterior ou posterior àquela em que atuam, porque concebe que as aprendizagens ocorrem por um percurso longitudinal. A MAP (2016, p. 11) pretende, também, que, por meio do desenvolvimento do que esse documento propõe, reduzam-se desigualdades entre escolas e regiões do Estado.

As habilidades expostas na MAP (2016, p. 9) “são descritas de modo objetivo, observável e mensurável [...] [porque] elas permitem que se tenha clareza do que é esperado que o aluno faça na resolução de cada tarefa no contexto de uma prova objetiva.” Assim, apresenta-se em um quadro para cada série e para cada bimestre, que é composto por três colunas. A primeira, de conteúdos previstos no Currículo Oficial e nos Cadernos do Professor e do Aluno. Na segunda coluna, estão nomeados as Situações de Aprendizagem, os tópicos importantes daquela sequência de atividades e as habilidades esperadas. Na terceira e última coluna estão as habilidades a serem desenvolvidas durante o bimestre e são essas habilidades, divididas em aspectos textuais e aspectos linguísticos, que fundamentam a AAP. Das oito habilidades constantes da MAP, seis delas integram a AAP.

A questão 10 da AAP (19ª edição, 6º ano) solicita que o estudante identifique que a expressão “na noite de núpcias” indica tempo na narrativa intitulada “O príncipe Cavalinho”, de Magalhães, e não lugar, nem trecho do enredo, tampouco caracterização de personagem, conforme as alternativas. Para tanto, investiga a competência leitora por meio da habilidade MP01. Essa habilidade pode ser desenvolvida no decurso do 1º bimestre letivo, uma vez que é esperado pelo Currículo e direcionado pelo Caderno do Professor e do Aluno reconhecer elementos da narrativa, por meio do estudo dos conteúdos acerca de traços característicos de textos narrativos, por exemplo, para compreender o narrador, na Situação de Aprendizagem 1, para perceber a



caracterização de personagem, na 2, e para entender a passagem de tempo e a diferença entre o tempo cronológico e o psicológico, na 3, esta última sob o título “Ilustrando a história em dois momentos” (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 21).

A forma como essa habilidade está inserida na avaliação, com base em um conto brasileiro, contribui para o reconhecimento do elemento da narrativa tempo, embora a questão não exija uma interpretação do texto por parte do leitor. Ainda assim, os estudantes se preparam para conhecer as habilidades que lhes serão solicitadas ao longo do ano e podem se desenvolver gradativamente como leitores experientes (KLEIMAN, 2016). Conforme Kleiman (2016), o leitor experiente tem objetivos para ler e sabe o motivo da leitura, assim como compreende o que lê, porque tem domínio sobre suas ações, à medida que avança, volta, seleciona, enfim, faz o necessário para compreender o que está lendo.

As habilidades constantes da MAP do 1º bimestre do 6º ano, portanto, partem de elaborações interpretativas simples, tais como reconhecer elementos, localizar informações, estabelecer relações e identificar aspectos para, gradativamente, tornarem-se mais complexas.

Conclusões

A Matriz de Avaliação Processual, então, é um material de referência para avaliações contínuas de todos os componentes curriculares da Educação Básica. Essa matriz menciona conteúdos, situações de aprendizagem e habilidades que devem ser desenvolvidos com o passar dos anos escolares. Desse modo, a MAP conduz a elaboração da Avaliação da Aprendizagem em Processo e subsidia o trabalho pedagógico docente após correção do exame e análise do desempenho de cada estudante, com a finalidade de cumprir o currículo e de promover a aprendizagem.

Referências

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental – anos finais. 6º ano**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2014 – 2017. v. 1. 86 p.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 6º ano / 2º semestre. São Paulo: SE, 2014. 40 p.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. 19. ed. Caderno do Professor. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 6º ano. São Paulo: SE, 2018a. 28 p.



_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Avaliação Diagnóstica**. 18. ed. Caderno do Professor. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 6º ano. São Paulo: SE, 2018b. 20 p.

_____. Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual**: anos iniciais. Língua Portuguesa e Matemática. Encarte do professor. São Paulo: SE, 2016. 60 p.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009. 174 p.

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO INFOGRÁFICO: UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO

CRISTIANE ROMANO RODRIGUES DE OLIVEIRA

cristianeromano@gmail.com

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS (Orientadora, UENP-CCP)

elianamerlin@uenp.edu.br

Palavras-chave: Infográfico. Modelo teórico. Multissemioses.

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o modelo teórico do gênero infográfico, elaborado a partir do quadro de análise de Bronckart (2009), sendo esse um recorte da dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa parte de problematizações observadas no contexto educacional, a partir da nossa experiência docente, em que constatamos a dificuldade dos alunos em compreender a natureza dos textos multimodais, uma vez que há uma percepção vinda do senso comum de que texto é composto apenas por palavras – materialidade verbal. Sendo assim, nosso objetivo é, a partir dos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), elaborar e desenvolver um projeto de ensino ancorado na metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG) tendo como objeto unificador o gênero jornalístico multimodal “infográfico”. Pretende-se, a partir desse projeto, desenvolver e melhorar as capacidades de linguagem dos alunos em relação ao gênero em questão, mas também, capacidades que possam ser transferidas para outras práticas de linguagem, sobretudo, de natureza multimodais.

Introdução

A formação continuada é muito importante para qualquer profissional, ainda mais para os profissionais da área da educação, que precisam sempre atualizar-se em relação às



novas teorias e metodologias de ensino. Com esse objetivo, sempre buscamos a formação continuada para refletir e melhorar a nossa prática como docente. O Mestrado Profissional de Letras em Rede (PROFLETRAS) vem atender essa perspectiva e contribuir para reflexões acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula.

A partir de experiências em sala de aula e relatos de professores, é possível perceber a grande dificuldade, por parte dos alunos, na leitura e escrita textual, assim como na compreensão da natureza de textos multimodais, uma vez que, pelo senso comum, são textos apenas os de natureza verbal. Com o uso das novas tecnologias surgiram novos gêneros e novas configurações textuais, que se constituem da articulação de várias semioses (palavras, imagens, fotografias, vídeos, músicas, imagens em movimento, entre outras). Na atualidade, a linguagem verbal passou, com mais intensidade, a “conviver” com outras linguagens. Assim, é de extrema importância que o professor de língua portuguesa expanda a sua abordagem para as outras formas de linguagem, pois o sentido de um texto está na sua totalidade discursiva e não apenas na compreensão de seu componente verbal. Por isso, a abordagem da linguagem não verbal é muito relevante, sendo um elemento essencial para a compreensão dos textos contemporâneos.

Diante dessas dificuldades, esta pesquisa tem como foco a realização de uma intervenção didática pautada na metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), tendo o infográfico como objeto de ensino, a fim de investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos para a leitura e a produção desse gênero. O processo de intervenção didática será realizado em um Colégio, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, situado na cidade de Cornélio Procópio, tendo como público alvo uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Pretendemos, com esta pesquisa-ação, elaborar um caderno pedagógico para os alunos do 8º ano do ensino fundamental, abordando o ensino do gênero textual infográfico, o qual ficará disponível no site da UENP/PROFLETRAS.

Materiais e métodos

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de cunho interventivo, fundamentada na **pesquisa-ação**. A pesquisa interventiva será realizada numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual André Seugling, em Cornélio Procópio, da qual a pesquisadora é professora regente. A pesquisa-ação prevê um plano de ação. Esse plano foi motivado por uma problematização observada pela experiência da pesquisadora: dificuldades de os alunos produzirem e lerem textos multimodais. O plano de ação está organizado em 03 fases. **1) Pesquisa exploratória** para estudar e descrever o gênero textual escolhido para a intervenção didática – o infográfico. Essa fase é composta por: a) uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero; b) uma análise descritiva de um corpus textual do gênero, a partir de textos já publicizados; c) uma observação de adultos letrados (alunos de Letras da UENP/Cornélio Procópio) no exercício da leitura de infográficos, com mediação da pesquisadora, a fim de que os sujeitos comentem sobre a forma que estão lendo e interpretando o texto – esse

procedimento será registrado por **gravações audiovisuais**, com posterior aplicação de um **questionário de interpretação textual**. **2)** Planejamento das ações didáticas fundamentadas na metodologia de ensino das sequências didáticas de gênero. **3)** Intervenção didática baseada na articulação entre teoria-prática-teoria – nessa fase a pesquisadora produzirá **diários reflexivos** que serão utilizados na pesquisa, coletará **atividades didáticas (entre elas, um questionário diagnóstico de leitura) e produções escritas dos alunos** desenvolvidas em sala de aula.

Conclusões

Esperamos com esta pesquisa proporcionar um momento de reflexão sobre a prática docente durante o processo de pré-intervenção e de pós-intervenção e contribuir para a melhora das práticas de ensino-aprendizagem. Além disso, ampliar as pesquisas no ensino de gêneros textuais por meio das sequências didáticas, que ainda é desconhecida ou não compreendida por muitos professores, pois os cursos de graduação começaram a abordar mais recentemente esta metodologia.

Além disso, contribuir para ensino dos gêneros multimodais, com o intuito de desenvolver capacidades dos alunos em produzir e compreender textos compostos por linguagem verbal e não verbal (multissêmioses), sendo que esses gêneros estão muito presentes no cotidiano das pessoas devido à dinamicidade das informações e à grande variedade de recursos tecnológicos disponíveis às práticas comunicativas de linguagem. Neste sentido, o infográfico pode ser uma ótima ferramenta para se trabalhar os aspectos da multimodalidade, por isso pretendemos elaborar um caderno pedagógico que possa auxiliar no desenvolvimento de multiletramentos, além de trazer contribuições às pesquisas desenvolvidas acerca do gênero abordado – o infográfico.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRO, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. Londrina, 2012. 366.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Pérciles Cunha. – 2. ed., São Paulo: EDU, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. 3.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

KANNO, Mário. **Infografe**: Como e porque usar infográficos para criar visualizações e comunicar de forma imediata e eficiente. São Paulo: Infolide.com, 2013. Disponível em:



< <https://docs.google.com/file/d/0B9kS1RFWQQFjRjlkLTF1NzFNNUe/edit>> Acesso em: 26 abr. 2017.

MÓDOLO, Cristiane Machado. **Infográfico na mídia impressa**: um estudo na Revista Mundo Estranho. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, UNESP, Bauru, 2009. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/resumos/R0586-1.pdf>>.

Acesso em: 24 abr. 2017.

MORAES, Ary. **Infografia**: história e projeto. São Paulo: Blucher, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e Jornalismo**: conceitos, análises e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20642/3/Infografia%20e%20Jornalismo.pdf>>

Acesso em: 15 Maio 2017.

MULTIMODALIDADE E DISCURSO IMPLICADOS NA LEITURA DE UMA PROPAGANDA

BRUNA CAROLINI BARBOSA
brunabarbosa@uenp.edu.br

Palavras-chave: Multimodalidade. Discurso. Propaganda.

Resumo:

No contexto contemporâneo, com o advento das Novas Tecnologias da Informação (TICs), a imagem possui alto valor semântico, indispensável à compreensão. Este trabalho objetiva atrelar a atividade de leitura no âmbito escolar à análise dos processos de significação de gêneros multimodais, considerando que o material linguístico está situado em estruturas sociopolíticas de forma mais ampla. Para tanto, propõe-se a análise de uma propaganda do Exército da Salvação publicada na revista Carta Capital. A análise é feita sob a ótica da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003; FOUCAULT, 1975; RAMALHO, 2005;) em que o processo analítico permite desvelar as relações de poder, ideologia, opacidade da linguagem e discurso como prática social. A análise permitiu observar como o poder no discurso e o poder por trás do discurso estão implicados no texto.



Introdução

A estreita relação entre língua e sociedade é bastante explorada em pesquisas no campo da Linguagem. Com a evolução da Tecnologia da Informação e a crescente utilização das multissêmioses em diferentes gêneros do discurso, uma análise que engloba os diferentes signos implicados no processo de compreensão torna-se indispensável. Diferentes teorias preocupam-se com esse tipo de análise, como, por exemplo, a ACD, um aparato teórico-metodológico que permite um tipo de análise em que a prática discursiva é vista, simultaneamente, como uma prática social.

Pensando a escola como um espaço em que se consolidam práticas sociais de uso da leitura e escrita, uma abordagem de ensino que considere o caráter social da linguagem e das relações de poder materializadas nos discursos é de fundamental relevância. A partir dessas considerações, este trabalho propõe a análise de uma propaganda com vistas a subsidiar a prática didático-pedagógica dos gêneros multimodais.

Materiais e métodos

O *corpus* é composto por uma propaganda publicada no número 1002 da revista Carta Capital. Trata-se de uma propaganda do Exército da Salvação em que signos linguísticos e visuais são mobilizados para a construção textual. O método utilizado para análise é o que Fairclough (2003) intitulou como Análise do Discurso Textualmente Orientada, no âmbito da Teoria Social do Discurso, em que se analisam as relações entre discurso e demais elementos da prática social. Este trabalho debruça-se sobre a descrição, formação e interpretação do processo discursivo com base na perspectiva tridimensional do discurso: texto, prática discursiva e prática social.

Resultados e Discussão

A propaganda do Exército da Salvação é composta por linguagem verbal e não verbal. A análise considera a indissociabilidade das duas linguagens para a compreensão do processo discursivo:



Figura 1 – Fonte: Revista Carta Capital 9 de Maio de 2018 – AnoXXIII – Nº 1002 – versão digital.

No que se refere à linguagem verbal, o texto principal “Pode não ser perfeito para você, mas é perfeito para nós” é acompanhado pelo texto secundário no canto direito “Aceitamos roupas, móveis e objetos no nosso bazar”, além do número do telefone e logotipo da instituição na margem vertical direita. O texto não verbal é composto por um boneco de massinha, como os utilizados para animações infantis em Stop-Motion, do atual presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump. O presidente está segurando um chapéu mexicano recém tirado de uma caixa de presentes que está no chão, com uma expressão pouco satisfeita.

A ACD permite analisar a propaganda em sua multimodalidade, pois a construção do discurso não se dá apenas pelos significados linguísticos, mas também pelos significados imagéticos ou de outra linguagem (RAMALHO, 2005)

Para a compreensão dessa propaganda é preciso que o leitor consiga relacionar o texto verbal ao não verbal, fazendo uma retomada do seu conhecimento extralinguístico sobre a atual conjuntura política entre Estados Unidos da América e o México que, após a eleição de Donald Trump é uma relação permeada conflitos, uma vez que o atual presidente tem como um de seus principais projetos durante o mandato a construção de um muro na fronteira entre os dois países. O chapéu mexicano como um presente para Trump é bastante significativo em termos de discurso, pois é necessário recorrer ao não verbal para que se possa compreender o efeito de sentido desse símbolo, bem como sua relação indissociável com os argumentos apresentados no texto principal dessa propaganda “Pode não ser perfeito para você, *mas* é perfeito para nós” em que o operador argumentativo *mas* evidencia a oposição entre os argumentos apresentados. Para além da estrutura da língua, indispensável à materialização discursiva, essa propaganda mobiliza valores ideológicos, evidenciando como o material linguístico está inserido em estruturas sociais mais amplas. Essa propaganda, enquanto prática



discursiva e social exerce um contra poder e uma contra ideologia, inscrevendo-se como uma prática discursiva de resistência. Essa propaganda ironiza a atitude do presidente, ironizando suas atitudes e transformando o discurso em um instrumento político social.

Para o trabalho escolar com os gêneros multimodais pode-se propor atividades de leitura semelhantes a que foi realizada neste trabalho, em que as diferentes modalidades da linguagem empregadas na construção material do texto foram descritas, interpretadas e situadas em contexto social. A análise de gêneros multimodais com vistas à compreensão do processo de construção discursiva possibilitará ao aluno a observação da dimensão prática do discurso e como o texto não é algo alheio a realidade.

Conclusões

Este trabalho preocupou-se em apresentar a Análise Crítica do Discurso como um aparato teórico-metodológico para análise de textos multimodais. Desenvolvidas com base na descrição, formação e interpretação do processo discursivo com base na perspectiva tridimensional do discurso, as discussões ratificaram a intrínseca relação entre texto, prática discursiva e prática social. A abordagem adotada neste trabalho foi sugerida como potencial para o ensino de leitura de gêneros multimodais no âmbito escolar. Ademais, foi possível observar como os discursos influenciam os saberes, valores e ideologias partilhados na sociedade, dimensionando o poder no discurso, exercido por meio da textura da linguagem e o poder por trás do discurso, no âmbito social ao qual o texto está relacionado e que regula essa produção discursiva.

Referências

- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.
- RAMALHO, V. C. V. Constituição da Análise de Discurso Crítica: um percurso teórico metodológico. **Signótica**, v. 17, n.2, p.275-298, jul./dez. 2005.



OS CONTOS DE RICARDO AZEVEDO: UMA PROPOSTA DE MODELIZAÇÃO

ALINE REGINA LEMES DE SENE (UENP/PG)
alinerls@hotmail.com

MARILÚCIA DOMINGOS DOS SANTOS STRIQUER (Orientadora, UENP)
marilucia@uenp.edu.br

Palavras-chave: Gênero textual. Modelo teórico/didático. Interacionismo Sociodiscursivo.

Resumo:

O presente estudo é um recorte de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UENP). Nesta comunicação, o objetivo é apresentar uma modelização realizada sobre o gênero conto maravilhoso, de forma mais específica sobre os contos de Ricardo Azevedo publicados na obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* (2007). O modelo teórico/didático foi elaborado a partir dos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tendo como instrumento orientador o dispositivo didático de gêneros construído por Barros (2012). A intenção foi com a modelização conhecer quais elementos sócio-comunicativos, discursivos e linguístico-discursivos constituem o referido gênero, a fim de que pudéssemos eleger quais características poderiam ser transformadas em objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa nos 6 anos do ensino fundamental.

Introdução

O modelo didático, segundo De Pietro e Schneuwly (2014), é “um conceito que tem sua origem na prática da engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática explicitando-a e sistematizando-a” (p.51). A produção do modelo, de acordo com a vertente didática do ISD, torna-se crucial nos processos de transposição didática, uma vez que explicita a relação entre os gêneros de referência e sua adaptação para o ensino, e sistematiza a transposição, visto que evidencia os objetivos visados para o ensino.

Norteados pela proposta de análise de texto de Bronckart (2012) e interessados em compreender e sugerir orientações de como tomar um gênero como objeto de ensino, a vertente didática do ISD sugere procedimentos para a construção do modelo didático: reunião de um conjunto de exemplares do gênero para formação do *corpus*; realização de pesquisa a especialistas sobre a definição do gênero; análise dos elementos que formam o gênero: o campo social da atividade humana em que o gênero insere-se; de qual prática social de linguagem ele emerge; a intenção comunicativa; o conjunto de fatores que formam o contexto de produção e o folhado textual (BRONCKART, 2012). É nesse sentido que o modelo didático consegue expor “o conhecimento implícito do

gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.81).

Contudo, devido ao caráter gerativo, um mesmo gênero pode servir como objeto de ensino em vários níveis e para públicos diferentes, e a partir do conceito de aprendizagem em espiral, pode voltar a ser objeto para o mesmo público, aprofundando as capacidades já favorecidas ou abordando novas dimensões. Diante dessa possibilidade de reiteração do trabalho com um mesmo gênero, Barros (2012) defende o modelo visto, *a priori*, teoricamente, ou seja, em um primeiro momento “sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino” (p.73), podendo servir como um modelo teórico genérico, base para ações didáticas posteriores, pelo qual diversas sequências didáticas podem se originar.

Materiais e métodos

Para ser transformado em conteúdo escolar, como mencionado, o gênero deve passar por um processo de adaptação, visto que o conhecimento científico inerente ao gênero em questão tem de ser didatizado, para que se converta em objeto de ensino. Esse processo, conhecido como transposição didática, conforme a vertente didática do ISD, inicia-se com a elaboração de um modelo didático que evidencie as dimensões ensináveis do gênero. Sendo assim, tomando como base o aporte teórico/instrumental proposto pela engenharia didática do ISD e o dispositivo didático de Barros (2012), que consiste em um instrumento que direciona o processo de modelização a partir de perguntas-chave, realizamos uma modelização de 10 contos publicados na obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*, de Ricardo Azevedo (2007), buscando torná-los tangíveis ao ambiente escolar.

Resultados e Discussão

Explicam os estudiosos do ISD que a primeira etapa para a modelização é conhecer as definições teóricas aduzidas por especialistas no gênero em estudo. Nesse sentido, trazemos a acepção correlata entre os autores pesquisados, para os quais o conto maravilhoso configura-se como uma narrativa fabulosa, vivenciada por personagens sobrenaturais imersos em um mundo imaginário. A seguir apresentamos uma síntese dos elementos que caracterizam o gênero, obtidos por meio da análise do *corpus* selecionado, resultado da aplicação do dispositivo didático de Barros (2012).

A esfera social da qual os contos fazem parte é a esfera literária, conforme agrupamento de Dolz e Schneuwly (2004). E, a prática social da qual o gênero vincula-se é a de aprimoramento do senso estético e da expansão do repertório cultural do leitor que reflete na formação humana e interação social, o que evidencia o valor desse gênero na sociedade. Levando em consideração ainda o espaço privilegiado que a atividade de leitura ocupa no ambiente escolar, o gênero está envolvido também no trabalho com a prática pedagógica de formação de leitores. Enquanto frutos do universo popular, os contos originam-se da literatura oral e ao passarem para a escrita sofrem



adaptações sem, contudo, extirpar-se por completo das características dos contos populares orais que os antecedem. A intenção de fazer refletir sobre a vida, as qualidades humanas e seus defeitos, por meio da alusão à cultura popular e ao maravilhoso, pode ser identificada nos contos, sem, contudo, limitar-se ao preceito apenas didatizante. O autor dos 10 contos é Ricardo Azevedo e seus destinatários previstos são aqueles que apreciam narrativas do universo maravilhoso, em especial o público infanto-juvenil, uma vez que a coletânea faz parte do PNBE, com recomendação para essa faixa etária.

O papel discursivo do emissor é o de preservar e disseminar as histórias populares validando a relevância da cultura popular enquanto instrumento de construção da condição humana. Sobre o conteúdo temático, por meio da abordagem a temas universais, o autor promove a reflexão sobre questões sociais, fortalecendo o papel da literatura na formação do sujeito criativo e ativo socialmente. Tem como suporte livros que circulam em meios residenciais e educacionais.

Quanto aos elementos que formam a infraestrutura dos contos, o tipo de discurso em predominância é do narrar ficcional e sobre a estrutura geral, os 10 textos são organizados em prosa, compostos por título, corpo (parágrafos, discurso direto e indireto) e ilustração; apresentam extensão aproximada entre 05 a 07 laudas; são narrativas relativamente curtas se comparadas aos romances, por exemplo. A sequência predominante é a da narração, embora apareçam também as sequências dialogais e descritivas.

Sobre os elementos linguísticos-discursivos, as retomadas nominais e principalmente a substituição por sinônimos são as mais presentes nos textos; a narrativa é apresentada por verbos conjugados no pretérito perfeito; presença de organizadores temporais e espaciais; a escolha lexical é condicionada ao ambiente fantasioso no qual as narrativas se desenvolvem, palavras que remetem ao mistério e ao onírico são amplamente exploradas; a utilização dos sinais de pontuação segue os padrões da narração: ponto final, de exclamação, de interrogação, dois-pontos e travessão; presença de metáforas e outras figuras de linguagem; a enunciação é organizada a partir da voz do autor, perceptível nas quadrinhas que finalizam os contos; a do narrador que organiza o enredo e a voz dos personagens que aparecem, principalmente, por meio do discurso direto. As modalizações são mais frequentes na voz no narrador que tenta persuadir o leitor por meio de modalizações apreciativas; como elemento paratextual, destacamos as ilustrações, no estilo da xilogravura, que dialogam com as narrativas.

Conclusões

O processo de modelização viabiliza a proximidade do professor com o objeto de ensino, ou seja, com o gênero a ser ensinado, condição essencial para o domínio dos procedimentos de ensino/aprendizagem a serem desenvolvidos em sala de aula. A esse respeito De Pietro e Schneuwly (2014) asseveram que “para ser ensinado, um objeto deve ser assimilado por aquele que ensina no sentido de saber o que significa escrever, pelo menos no sentido escolar” (p.75). Dessa forma, a partir do modelo teórico obtido,



seguimos com a produção do modelo didático, este direcionado às especificidades do contexto em que o objeto de ensino insere-se e, posteriormente, a construção de uma sequência didática que atenda aos objetivos de ensino e a demanda social imediata.

Referências

AZEVEDO, R. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha!**. 2ed. Ática, São Paulo, 2007.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

DE PIETRO, J.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

PROJETOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA: A AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS PRÁTICAS LETRADAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

GIULIA MICALY VARESCHI
GLEYSON JULIANO VERALDO MENEGUCI
ISABELLA TAGATA FERREIRA
LEILIANE RODRIGUES BARBOSA
SAMANTHA DE CASSIA FERMINO
JAKELINE SEMECHECHEM (Orientadora, UENP-CCP)
jakeline.semechechem@uenp.edu.br

Palavras-chave: Letramento. Projetos de letramento. Práticas letradas.

Resumo:

Temos como objetivo apresentar um projeto de extensão atrelado ao Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I, no curso de Letras Português Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio. O projeto tem como propósito o desenvolvimento de oficinas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas por meio da proposta teórico-metodológica



de projetos de letramento, com o intuito de ampliar as oportunidades de os alunos desenvolverem condições para participar das práticas letradas da sociedade contemporânea.

Introdução

O letramento é destacado nos documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa. Embora, seja possível identificar que os documentos apresentam diferentes conceitos de letramento e diferentes modos de tratar o letramento e, conforme salienta Soares (2010), diferenças na conceituação de letramento resultam em diferentes implicações para as práticas educacionais, é indiscutível que nos documentos oficiais de orientação e diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa reconhece-se a importância de se considerar o letramento no ensino de Língua Portuguesa, mesmo que em diferentes acepções.

Entendendo letramento em uma perspectiva sociocultural, que considera o letramento como plural, ideológico, para além de habilidades neutras de leitura e escrita, mas especificamente como práticas sociais de leitura e de escrita (STREET, 2003), envolvendo diferentes linguagens e semioses, reconhecemos que o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar oportunidades para que os alunos possam desenvolver condições para participar das diversas práticas letradas (que envolvem a leitura, a escrita e outras linguagens) na sociedade contemporânea e por meio dessas práticas exercer seus direitos e a cidadania, em suma, atuar no mundo, nos diferentes campos/esferas sociais, da esfera cotidiana às esferas públicas mais complexas.

Nessa perspectiva, visando ampliar as condições que possibilitem a participação dos alunos de colégios públicos, de Cornélio Procópio, nas diferentes práticas letradas na sociedade contemporânea, e objetivando também ampliar as oportunidades dos acadêmicos do curso de Letras Português Inglês, articularem teórica e prática durante o processo de formação, foi proposto um projeto de extensão, que tem como objetivo o desenvolvimento de oficinas para trabalhar com projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2010). As oficinas serão ofertadas por acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I, do curso de Letras Português Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, especificamente, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas, em contraturno. A seguir apresentamos como o trabalho será desenvolvido e os resultados esperados.

Materiais e métodos

As oficinas propostas pelo projeto serão desenvolvidas tendo como base a pedagogia de projetos de letramento, que consiste em “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura e a escrita de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos [...]” (KLEIMAN 2000, p. 238). Essas oficinas desenvolvidas

pelo viés dos projetos de letramento buscarão atender as demandas e necessidades das escolas e do alunado em termos do desenvolvimento das condições para realizar/participar de diferentes práticas letradas, uma vez que como ressalta Oliveira (2010), tendo como ponto de partida a prática social, esses projetos visam atender a necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo. Ainda conforme Souza e Oliveira (2017, p. 142), que rediscutem os projetos de letramento, os projetos de letramento devem estar imbricados “[...] às noções de gênero, eventos e práticas de letramento, já que, no trabalho com esse dispositivo didático, existe a preocupação com a vivência efetiva de gêneros em eventos respaldados por práticas de letramentos que ocorrem no meio social”. Portanto, é nessa perspectiva que direcionamos nossa proposta de trabalho nas oficinas.

O projeto conta com a participação de 8 graduandos do 3.º ano de Letras Português Inglês, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I. Prevê-se o desenvolvimento das oficinas em três escolas públicas de Cornélio Procópio, tendo em cada escola uma carga horária total de 24 horas-aula. A seguir apresentamos o cronograma das atividades:

Tabela – Cronograma 2018

Período	Atividades
Abril/ maio / junho	- Realização de leituras e estudos pelos acadêmicos para instrumentalização teórico-metodológica sobre o projeto, conforme bibliografia recomendada.
Maio	- Os acadêmicos realizarão o levantamento do contexto educacional das escolas, nas quais as oficinas serão desenvolvidas, bem como observarão aulas de Língua Portuguesa das turmas participantes do projeto. Essa fase servirá para geração de dados para os projetos de letramento que serão desenvolvidos nas oficinas.
Junho	- Planejamento dos projetos de letramento e das oficinas nas escolas (Objetivos, delimitação dos conteúdos, definição das atividades, recursos necessários e tempo previsto)
Julho/ ago./ set./ out.	- Leituras e estudos que irão subsidiar o planejamento e o desenvolvimento das oficinas. - Encontros para orientação para a preparação das oficinas pelos acadêmicos.
Ago./ set./out.	- Realização das oficinas nas escolas.

Resultados e Discussão

Como o projeto ainda está em andamento e um estágio inicial não temos resultados, assim apresentamos algumas contribuições esperadas. Esperamos que o projeto contribua para ampliar as oportunidades de os alunos desenvolverem condições para participar de práticas letradas na sociedade contemporânea, especialmente daquelas das esferas públicas. Ainda que contribuamos para auxiliar no papel da escola como “uma das principais instâncias sociais responsáveis pelo acesso às diversas formas de letramento e pelo desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita dos alunos” (CORDEIRO, BARROS; GONÇALVES, 2017, p. 15). Por fim, que o projeto também



contribua com a formação na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I, possibilitando uma articulação teoria e prática de modo mais aprofundado.

Conclusões

O projeto apresentado poderá trazer contribuições significativas para as escolas, para os alunos participantes, bem como para a formação e articulação teórica e prática na disciplina de Estágio Supervisionado. Além disso, espera-se com o desenvolvimento das oficinas por meio dos projetos de letramento um trabalho com letramento mais sensível culturalmente (STREET, 2003).

Referências

CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino:** gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela. B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

OLIVEIRA, M. do S. P. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

SOUZA, A. G. de.; OLIVEIRA, M. do S. Os projetos de letramento como instrumentos de ressignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **GELNE**, v. 19, n. especial, p. 139-154, 2017.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento.** Palestra apresentada durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre "Letramento e Diversidade". King's College, Londres, 2003.



UBIQUITOUS: PESQUISA NO AMBIENTE DE ENSINO ACERCA DA INTELIGÊNCIA AMBIENTAL

PAULA ELISIE MADOGGIO IZIDORO (UENP/CCP)
paulamizidoro@gmail.com

Palavras-chave: Ensino. Computação Ubíqua. Tecnologias Digitais.

Resumo:

Esse trabalho foi escrito com o intuito de pesquisar o quanto os professores do Ensino Fundamental de Anos Iniciais estão habituados e familiarizados com tecnologias digitais e como a (se) aplicam em sala de aula uma vez que hoje lecionam para alunos da geração z, estes que são considerados os nativos digitais. A pertinência da pesquisa entre ensino/aprendizagem e tecnologia se justifica pelo fato de termos cada vez mais pessoas conectadas, seja de forma fixa ou remota. Com isso, há de se considerar a possibilidade de crianças já possuírem smartphones e usufruir das respectivas tecnologias, uma vez que vivem imersa nesse mundo digital. Dessa forma, esse material pesquisou dentre professores dos anos iniciais do ensino fundamental suas relações com a tecnologia e apresenta os resultados obtidos.

Introdução

Começamos como problema de pesquisa as considerações de Moran (2004) e Cunha (2008) que dizem, respectivamente, que de um modo em geral, as maiores reclamações das instituições de ensino, seja ela escola ou universidade, é que os alunos já estão saturados de nossa forma de lecionar, e por consequência, somos cada vez mais desafiados no que tange ao aprender e ensinar. E que se discute o que se fazer em sala de aula, haja vista que aquelas aulas de exposição e descrição estão desqualificadas. Sendo assim, contando com as contribuições de Fagundes (1999) ao afirmar que as tecnologias digitais contribuem para grandes modificações no processo de ensino/aprendizagem, ressaltando também as mudanças capazes de ocorrer no ambiente escolar, que tendem a ser positivas, e considerando também as informações apresentadas nos parágrafos acima, objetiva-se pesquisar o quanto os professores consideram as reclamações dos alunos no que diz respeito à nossa forma lecionar e se os mesmos consideram as habilidades dos alunos *iGeneration*.

Computação Ubíqua

A computação ubíqua, em um primeiro momento, é aquela tecnologia que ultrapassa os limites do computador, ou seja, o conceito da ubiquidade se idealiza quando o homem não mais precisa utilizar do computador/notebook para usufruir dos benefícios da tecnologia, e sim, quando o mesmo começa utiliza-la de forma “invisível”, mais natural e

intuitiva, pois ela objetiva integrar a informática com as ações e comportamentos naturais dos seres humanos, adaptando-a aos seus contextos, como a data, clima, humor, profissão e etc. Pois como afirma Weiser (1991), seu criador, não devemos apenas interagir com os computadores e sim, aprender a conviver.

Em síntese, a computação Ubíqua é uma mescla da Computação Pervasiva e Computação Móvel, pois enquanto a primeira tem baixa mobilidade e alto grau de inteligência, e a segunda alta mobilidade e baixo grau de embarcamento, a computação ubíqua contempla esses dois aspectos na categoria alta. Dessa forma, do resultado dessa mescla objetivaria alguns princípios, como o de descentralização, diversidade e conectividade, com isso, o ser humano usufrui dessa tecnologia sem ao menos perceber, e não precisa, sua infraestrutura computacional.

A Computação Ubíqua pode ser, e em médio prazo possivelmente será, aplicada em diversos meios de convívio, como por exemplo na Educação, com sala de aulas virtuais, banco de dados disponibilizado por professores, ambiente do aluno. Entretanto, em outros meios já é mais comum, como no trabalho é possível encontrar reuniões por videoconferência. Em casa com engenharia civil inteligente e também eletrodomésticos e eletroportáteis, como *Smart TV*, que acessa plataformas como o *YouTube* e *Netflix* sem precisar conectá-la a um computador por meio de cabo HDMI.

Materiais e métodos

Em tempos de tecnologia cada vez mais presente no nosso cotidiano é de se pensar o quanto nós, professores, estamos envolvidos e trazendo tal prática para a sala de aula. Com isso, foi desenvolvida uma pesquisa que procurou usar da própria tecnologia para que acontecesse.

Objetivando trabalhar o conceito de computação ubíqua, foi elaborado um questionário na plataforma Google Forms, com algumas perguntas que nos permitiram entender, ou ao menos discutir, o quão envolvidos os professores da Rede Municipal de Ensino estão com esse conceito de tecnologia calma.

Resultados e Discussão

0% dos professores conhecem o termo “Computação Ubíqua”, o que já era categoria imaginada de baixa porcentagem, uma vez que mesmo estando muito presente em nosso dia a dia, a questão de conceituação ainda é complexa. Menos de 60% usam tecnologia, enquanto um pouco mais de 40% não usam. Dos que usam, alguns exemplos são DataShow (P2; Q4); Notebook (P2; Q4. P4; Q4) Rádio (P2; Q4); Tablet (P2; Q4); E Mesa interativa (P3; Q4). 71% dos professores entrevistados já fizeram algum curso do qual havia videoaula ou sala de aula virtual e 29% afirmaram o contrário. 71% dos entrevistados, não necessariamente os mesmo 71% da categoria acima, já viram uma cancela subir por aproximação do veículo, enquanto 29% informaram que não. Outros 71% de entrevistados já viu um ar condicionado que regula

sua potência para se adequar à temperatura pré-definida, no entanto, 29% asseveraram que não. Por fim, 100% dos professores já viu/andou em carro com sensor de ré.

Quando perguntando como seria a escola ideal na opinião deles, no quesito tecnologia, obtivemos respostas como “Escola que tenha condições de manter atualizada e em bons estados a tecnologia.” (P2; Q9). “Com data-shows em todas as salas e com um laboratório de computação para o acesso de todos os alunos.” (P3; Q9) “Seria uma escola onde os alunos tivessem prazer em estar nela e professores capacitados a dominar toda esta tecnologia. (P5; Q9)

No que diz respeito à última questão, sobre a qualidade das aulas sem tecnologia, encontramos respostas curtas, como “Não” (P2; Q10. P4; Q10) e também uma curiosa “Não. Porque nossos alunos são atuais” (P6; Q10) Cabe reflexão essa resposta, uma vez que fica o questionamento de qual concepção de “atual” esse professor tem, uma vez que todos os alunos “vigentes” por assim dizer, são atuais.

Outra consideração importante é que houve posições contrárias, como por exemplo “Sim, ao ar livre aulas relacionadas a ciências naturais.” (P3; Q10) E “Sim. O professor que tem amor a sua profissão pode dar aos alunos uma aula prazerosa mesmo sem o uso da tecnologia.” (P5; Q10).

Conclusões

Pudemos concluir com esse trabalho que os professores têm noção de que os alunos estão vindo cada vez mais conectados e que há necessidade de falar de tecnologia e, principalmente, aplica-la, considerando também as deficiências na infraestrutura das escolas. Entretanto, percebemos ainda que há uma resistência dos professores, talvez pelo receio de mudança, quiçá o desassossego de lidar com os alunos uma realidade muito mais inerentes à geração deles que a nossa.

Referências

CUNHA, Myriam Crestian. **Avaliação formativa, atividades de objetivação e aprendizagem de línguas.** In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 2336-2341. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html> ISBN 978-85-7078-200-7

FAGUNDES, L., SATO, L. & MAÇADA, D. (1999). **Aprendizes do futuro: as inovações já começaram! Coleção InformÆtica para a mudança na educação.** Secretaria de Educação a distância, MEC, MCT, Governo Federal.

MORAN, J.M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J.P. et al (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação.** Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-254.



WEISER, M. **The Computer for the 21st Century**, Scientific American, vol.265, no.3, Setembro, 1991.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA APLICAÇÃO DE MINICURSOS: O USO NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

NERI DE SOUZA SANTANA
nerisouzasantana@gmail.com
RENAN WILLIAM SILVA DE DEUS (coautor)

Palavras-chave: Novas tecnologias. Tecnologias no ensino. Relato de minicurso.

Resumo:

Esta apresentação tem como intenção relatar as experiências vividas na aplicação de dois minicursos: para alunos de ensino médio do curso integrado de administração do Colégio Estadual “Castro Alves” E.F.M.P de educação básica e professores do ensino superior do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Tais minicursos objetivam demonstrar e ensinar aos participantes, independentemente de sua posição dentro do meio didático (discentes ou docentes), a necessidade de se estar ciente das novas tecnologias, plataformas e ferramentas de ensino disponíveis para facilitar e dinamizar o ensino. Para tal, nos baseamos em teorias que estruturam e nos levam a refletir/indagar sobre as possíveis inovações dentro e fora do contexto da sala de aula, assim como expõe Ramos (2012) ao defender que “[...] existe uma real necessidade de agrupar os recursos tecnológicos que os alunos possuem como (ex.: os celulares) nesse processo para ensinar e aprender” (p. 9). Ainda, segundo Barbosa e Pereira (2016), “[...] a escola é o lugar capaz de criar oportunidades para que seus profissionais e estudantes possam se utilizar das ferramentas tecnológicas, visto que a escola é ambiente privilegiado na discussão, produção e construção do conhecimento”. Desta forma, a apresentação foca em demonstrar a potencialização que pode ocorrer no ensino ao utilizar esse foco renovado de oportunidades e atividades inovadoras com as novas tecnologias.

Introdução

Os minicursos a serem relatados ocorreram no mês de maio de 2018, sendo o primeiro, voltado para alunos do curso técnico de Administração do Colégio Estadual “Castro Alves” E.F.M.P, na cidade de Cornélio Procópio, enquanto que o segundo se realizou na XIV Semana de Enfermagem, para os enfermeiros professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná, na cidade de Bandeirantes.

Tais minicursos tiveram como objetivo de aproximar seus participantes às novas ideias de como utilizar tecnologias digitais em sala de aula, contando com ferramentas e plataformas disponíveis gratuitamente, para facilitar o ensino e aprendizagem. O relato das experiências e da aplicação advém da importância em disseminar a dinamização do ensino, ligada a evolução tecnológica, a qual influencia todas as esferas da sociedade. Portanto, o ensino não deve permanecer em um modelo arcaico e/ou estacado no tempo, pois transformações junto às novas realidades sociais e tecnológicas são necessárias.

Sendo assim, tal aplicação visou apresentar aos alunos e professores, possíveis novas formas de atividades e avaliação, dentro e fora do ambiente escolar. Ainda, objetivamos demonstrar aos professores a possibilidade de facilitar alguns aspectos de suas aulas, além de poder criar atividades dinâmicas que cativem cada vez mais seus alunos, não importando a faixa etária.

Materiais e métodos

Nesses minicursos, primeiramente, traçamos uma linha do tempo a respeito da evolução tecnológica até a atualidade discutindo suas vantagens e desvantagens. O conteúdo se pautou na utilização das seguintes competências: armazenamento de arquivos na nuvem, produção e edição de documentos de texto online, produção e edição de apresentação de slides; criação de questionários online, além da utilização de uma sala de aula virtual com a plataforma Google sala de aula, na perspectiva tanto do aluno quanto do professor.

A partir da ideia de armazenar arquivos pessoais em nuvem, buscamos trabalhar com a ferramenta Google Drive, que vincula as ferramentas de edição e criação de documentos variados, os quais facilitam a interação dos alunos, tendo em vista a possibilidade de edição simultânea e compartilhamento instantâneo. Assim, conduzimos nosso trabalho de forma a ensinar tanto os professores quanto aos alunos, como se utilizar de tais recursos.

Resultados e Discussão

Os resultados estão em processo de análise, uma vez que a aplicação dos minicursos é muito recente e ainda estão em processo de expansão para outras áreas interessadas. Procuramos, por meio de coleta de dados em formulário online, saber dos participantes quais ferramentas e recursos eles já conheciam e/ou utilizavam, qual a relevância dos minicursos para cada um deles, a real aplicabilidade dentro do contexto no qual estão inseridos e as avaliações de desempenho dos ministrantes.

Além disso, este relato visa discutir a importância de buscar compreender a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional, assim como apreender que é possível haver uma mudança de postura agregando o conhecimento tecnológico as formas tradicionais de ensino.



Conclusões

Enfim, demonstrar as vantagens do uso de tecnologias em sala de aula é a intenção primordial desse relato, pois foram experiências subjetivas de cada apresentador como professores que nos levaram a criar os minicursos de preparação a outros professores e mesmo alunos interessados em evoluir juntamente ao seu contexto tecnológico e didático. Portanto, o compartilhar de tais experiências podem fomentar discussões e reflexões sobre o uso das novas tecnologias digitais no ensino.

Referências

BARBOSA, Francisco Danilo Duarte; PEREIRA, Maria das Graças de Oliveira. As TIC's na Educação: investigando a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. In **CINTEDI**, n. 2. 2016, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Editora Realize, 2016. 1-11.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista eletrônica**. UEL, Londrina, PR, v.1. n.2, jul 2012.

UMA ANÁLISE DO CONTO “A MAIOR FLOR DO MUNDO”, DE JOSÉ SARAMAGO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SÓCIO-DISCURSIVA (BRONCKART - 2009) COM ENFOQUE NOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS

OSNIR BRANCO

osnir_branco@hotmail.com

LETÍCIA J. STORTO (Orientadora, UENP-CCP)

leticiastorto@uenp.edu.br

Palavras-chave: Conto. Mecanismos enunciativos. Ensino.

Resumo:

Este artigo realiza a análise de um conto infanto juvenil, tendo como aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo, na qual se enfatiza o uso dos mecanismos enunciativos que explicitam o jogo de vozes e que configuram o conteúdo temático abordado, considerando o contexto de produção e a arquitetura textual. Dessa forma, se coloca em evidência as estratégias argumentativas que descrevem a construção dos mundos discursivos e o papel das vozes e modalizações no conto *A maior flor do mundo*, de José Saramago. Como resultado: de um lado, a compreensão da importância desses mecanismos no texto e a construção de uma leitura crítica, e de outro a construção de uma proposta para abordagem do texto em sala de aula tendo



essa perspectiva como suporte metodológico e tentando responder questões como: como abordar esses mecanismos em sala de aula? Eles servem somente para a interpretação? O que tem por traz da voz de quem emite um texto? E dessa forma propor a abordagem do conteúdo e uma ação docente que promova a leitura crítica.

Introdução

Este trabalho inicia se com a leitura e análise do conto **A maior flor do mundo**, de José Saramago com base nas proposições feitas por Bronckart (2009) em seu livro **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um Interacionismo sociodiscursivo, tendo como foco principal as vozes e as modalizações que o autor aborda no capítulo 9 *Os mecanismos enunciativos* que são explicados por Bronckart (2009) como os elementos composicionais do texto que tem como função esclarecer os posicionamentos enunciativos e traduzir as avaliações, ambos independentes da progressão do texto, ou seja, podem estar presentes em qualquer momento do enunciado e cada um com uma função específica, pois se de um lado temos as vozes que permitem identificar e compreender a relação entre os enunciados e as instâncias que se responsabilizam por eles, de outro temos as modalizações que podem orientar na reflexão e compreensão de um texto (BRONCKART 2009).

Sendo assim, esses mecanismos foram observados pelos exemplos trazidos no próprio livro do autor citado acima tendo como enfoque os mecanismos enunciativos.

Materiais e métodos

Tem-se como abordagem teórico-metodológica nesse trabalho a perspectiva interacionista sócio-discursiva trazida por Bronckart, e como material de análise a obra infantil Juvenil **A maior flor do mundo**, de José Saramago. Pretende-se fazer uma análise do conto com maior detalhamento nas vozes e modalizações que ele apresenta e propor a inserção dessa perspectiva em sala de aula para a prática de leitura.

Resultados e Discussão

O conto **A maior flor do mundo** narra a história de um “personagem contador de histórias” que conta a história de um menino e uma flor. Um menino muito especial que mora em uma aldeia e num determinado momento da história salva uma flor que estava à beira da morte e se torna sujeito de muito orgulho no lugar onde vive.

Percebe-se que nesse conto a voz enunciativa é atribuída a um “personagem narrador”, que também é a instância que se responsabiliza por todos os enunciados e faz os juízos de valores com base em suas concepções e ideologias. Esse personagem inicia a história se colocando como o narrador dela e já nesse momento faz algumas avaliações sobre si próprio e sobre o quê é contar história para crianças em sua concepção, veja os excertos a seguir:

“As histórias para crianças **devem** ser escritas com palavras muito **simples...**”
(SARAMAGO, ????. p.2 - Realce e grifo nosso).
“**Quem me dera saber escrever essas histórias...**”
(SARAMAGO, ????, p.2-Realce e grifo nosso)
“**Ó que feliz ia o menino!**”
(SARAMAGO, ????,p.8 - Realce e grifo nosso)
“**Tenho muita pena³ de não saber**” escrever histórias para crianças.
(SARAMAGO, ????,p.16- Realce e grifo nosso)

Nesses momentos é possível perceber que: na primeira situação o escritor fazendo uso da voz do personagem faz uma avaliação sobre como devem ser as histórias para crianças. Essa avaliação é chamada por Bronckart (2009) de “Modalização Deônticas”, pois está diretamente ligada ao mundo social e reflete valores e concepções construídos socialmente sobre determinada coisa; no conto a criança, pois as histórias devem ser escritas de forma simples pelo fato de serem iniciantes no mundo da leitura e construírem conceitos de forma diferente dos adultos. Na segunda situação, a voz numa espécie de autoavaliação demonstra uma percepção dela mesma como contadora de história para crianças e suas habilidades para esse fim. Essa por sua vez é chamada por Bronckart (2009) de “Modalizações Apreciativas”, pois está diretamente relacionada ao mundo subjetivo do emissor/voz enunciativa e demonstra uma visão particular dele/a.

Esse personagem deixa no texto marcas que demonstram também através do personagem narrador avaliações sobre sua ação o que Bronckart chama de “Modalização Pragmática” essa por sua vez está relacionada à atribuição de responsabilidades que a entidade do conteúdo temático faz em relação às ações do agente que é movido por intenções próprias. Vejamos o exemplo a seguir:

“Este era o conto que eu **queria⁴** contar. **Tenho muita pena³ de não saber⁴** escrever histórias para crianças.” (SARAMAGO, ????, p.16- Realce e grifo nosso)

No exemplo, se pode perceber que o “personagem narrador”, ou seja, a voz enunciativa embora esteja falando dela mesmo, o que poderia remeter a Modalização apreciativa não diz respeito a uma visão subjetiva e sim uma visão pragmática, que está diretamente relacionada à vontade/desejo e a não capacidade de fazer/incapacidade, ou seja, explica que a ação do agente para ser completa não exige dele somente um querer, mas também o saber fazer.

E, por último, mas não menos importante, a “Modalização Lógica” que para Bronckart (2009) está relacionada ao mundo objetivo e apresentam aquilo que foi testado/experimentado e já se pode tirar conclusões sobre os resultados/consequências, ou seja, já se tornaram lógicos pela experiência da voz enunciativa que

no decorrer do texto se apresenta como um perfil coerente á essas lógicas. Vejamos um exemplo:

“E como este menino **era especial de história**¹, achou que tinha de **salvar a flor**.”
(SARAMAGO, ????, p.9 - Realce e grifo nosso)
“O menino adormeceu debaixo da flor. Passaram as horas, e os pais, **como é costume nestes casos**, começaram a afligir-se muito.”
(SARAMAGO, ????, p.11 - Realce e grifo nosso)

Conclusões

Nesse trabalho tenta-se demonstrar o funcionamento de alguns mecanismos que atuam no texto para a coerência gramatical e pragmática. Esses podem atuar de diversas formas, e assumirem funções que em uma leitura superficial muitas vezes passam despercebidos. O enfoque está nos mecanismos da enunciação, nos quais se pode perceber marcação explícita que demonstram as vozes presentes nos enunciados, as instâncias emissoras dessas vozes, os posicionamentos dessas vozes, e também algumas avaliações e comentários dessas vozes que demonstram os juízos de valor que a voz enunciativa faz sobre a temática ou alguns aspectos dela com base em determinadas condicionantes do seu posicionamento.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA: O BLOG E SUA GÊNESE

MARIANA HELENA DELAVIA E SILVA (UENP/CCP)
madelavia@hotmail.com

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS (Orientadora, UENP/CCP)
elianamerlin@uenp.edu.br

Palavras-chave: Blogs. Gêneros Textuais. Jornalismo.



Resumo:

O trabalho apresenta uma análise bibliográfica do blog como gênero jornalístico, de natureza qualitativa. É fruto de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e inserida no Grupo de Pesquisa CNPq “Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros. O objetivo desta comunicação é apresentar a origem dos blogs na internet até o status alcançado nos dias de hoje com a decorrência do advento da internet (MILLER, 2012; RECUERO, 2008; MONTARDO, 2008; PRIMO, 2008; HEWITT, 2007;). A pesquisa é fundamentada nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com aportes de pesquisas da área da Comunicação Social e de estudos da linguagem que focam a multimodalidade e gêneros do meio digital.

Introdução

O objetivo desta comunicação é realizar um mapeamento desde o surgimento do blog até ao seu status midiático que alcançou nos dias de hoje.

O blog teve seu surgimento na transição do século XX para o século XXI, em 1999 era reconhecido como *genre du jour*, o que conhecemos hoje em dia como gêneros populares no meio digital. Desde então, com o advento da internet cresceu não apenas o número dos blogs, mas também das mídias sociais, proliferando assim novos gêneros digitais.

Há diversos gêneros ancestrais dos quais o blog se originou. Não cabe aqui listarmos todos os gêneros que o influenciaram, mas buscar entender quais foram àqueles que determinaram sua decorrência. Esses gêneros são considerados de “situação retórica” (MILLER, p. 78), ou seja, estão veiculados a arte do bem argumentar.

No seu aspecto etimológico, *log* significa “registro diário” (que é um gênero ancestral). Esse registro diário se utilizava na navegação marítima, o chamado “diário de bordo”. Este termo foi usado por John Marger, em 1998.

Sendo assim, o blog foi considerado ao longo do seu uso no espaço virtual como um “diário do nosso tempo” (Whatis.com, 2003), que implica um registro de opiniões, situações familiares, textos pessoais, etc.

Na contemporaneidade, o blog apresenta características singulares, justamente por se tratar de um *diário online*, em que seu objetivo é registrar ou propagar ideias, opiniões, interesses pessoais.

Assim como os blogs podem ter objetivos pessoais, também nos apresenta funções profissionais e até mesmo corporativos, como salienta CLEMENTE (2008) “(...) atualmente muitas empresas inseriram em seus *sites* uma seção para *blog*. Nesta área, a empresa procura ser mais atraente, com textos leves e conteúdos que chamem à atenção dos seus públicos internos e externos” (p. 3)

Materiais e métodos



Como metodologia, a pesquisa se pauta na abordagem qualitativo-interpretativista (FLIK, 2009) e nos preceitos da Linguística Aplicada, de cunho transdisciplinar, utilizando métodos da pesquisa exploratória, etnográfica, bibliográfica e documental (cf. GIL, 2014).

Resultados e Discussão

Diante da análise bibliográfica realizada, os resultados desse estudo trazem as conceituações e categorias em que o *blog* como um fenômeno mais amplo apresenta, segundo suas especificidades.

Para Primo (2008) os blogs se dividem nas seguintes categorias: 1) *blog profissional* é desenvolvido por alguém que tem uma especialização em uma área específica, portando, os *posts* ali publicados são escritos por alguém que tem domínio pra saber o que estava falando; 2) *blog pessoal* tem características mais individuais e singulares que trazem a marca registrada do próprio autor, e também se caracteriza pelo interesse do blogueiro se expressar e interagir com seus leitores; 3) *blog grupal* é um tipo de blog que é desenvolvido por duas pessoas ou mais, de modo que os posts também sejam assinados pelos mesmos; 4) *blog organizacional* é também conhecido como *blog privado* pois o autor do blog busca compartilhar suas postagens apenas para um número restrito de pessoas que possuem os mesmos objetivos que o autor.

Conclusões

Este trabalho buscou fazer um breve histórico dos blogs no meio digital e as categorias que alguns estudiosos formulam a partir da evolução destes blogs.

Esta pesquisa bibliográfica também busca contribuir para a pesquisa maior na qual este mesmo trabalho se insere, que busca também investigar o conceito de blog, se ele se categoriza como um gênero textual, suporte textual, hipergênero ou um veículo/meio de comunicação e se os blogs analisados podem ser vinculados à esfera jornalística.

Referências

AMARAL, A, RECUERO, R, MONTARDO, S. **Blogs**: Mapeando um objeto. In: Trabalho apresentado no VI Congresso Nacional de História da Mídia, no GT História da Mídia Digital. Universidade Federal Fluminense, 13 a 16 de maio de 2008, Rio de Janeiro. Disponível: <http://pontomidia.com.br/raquel/AmaralMontardoRecuero.pdf>. Acesso em 23/03/2018.

CLEMENTE, A. P. **Origem e desenvolvimento do blog como mídia digital e sua contribuição para a construção de uma cultura feminina na web**. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009>



1/Origem%20e%20desenvolvimento%20do%20blog%20como%20midia%20digital.pdf. Acesso 13/04/2018.

HEWITT, Hugh. **Blog. Entenda a revolução que vai mudar o seu mundo.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2007.

MILLER, C. **Blogar como ação social:** uma análise do gênero *weblog*. In: DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. (Org). **Gênero textual, agência e tecnologia.** Parábola, 2012.

_____. Questões da blogosfera para a teoria de gêneros. In: DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. (Org). **Gênero textual, agência e tecnologia.** Parábola, 2012.

PRIMO, Alex. Blogs e seus gêneros: avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2008, Natal. **Anais,** 2008. Disponível: http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/50_blogs.pdf . Acesso em 23/03/2018.

ENTREVISTA COM MACHADO DE ASSIS, A CONTRIBUIÇÃO DE RUBEM BRAGA PARA O GÊNERO ENTREVISTA

JULIANA MORATTO
LETÍCIA JOVELINA STORTO (Orientadora)
juliana.moratto@ifpr.edu.br

Palavras-chave: Entrevista. Gênero Textual/Discursivo. Machado de Assis.

Resumo:

O presente trabalho proporciona uma análise da crônica “Entrevista com Machado de Assis”, do livro *Ai de ti Copacabana* de Rubem Braga sob o viés da Análise da Conversação em conjunto com o estudo da estrutura do gênero textual/discursivo entrevista por meio de Marcuschi (1991), Schneuwly e Dolz (1997). O objetivo é estudar a estrutura da crônica moldada pelo gênero entrevista, sua estrutura e sua contribuição para o ensino por meio de gêneros textuais/discursivos.

Introdução

Tendo o gênero textual/discursivo entrevista como objeto de estudo de pesquisa de mestrado, o texto selecionado para ilustrar o momento de elaboração do produto

educacional, exigido pelo programa, mistura crônica, literatura e a estrutura do gênero estudado.

A prática da entrevista está presente em várias esferas e atividades sociais de alunos e professores e, muitas vezes, na própria sala de aula. A entrevista como gênero a ser ensinado adquire um caráter articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares, tanto no ensino da produção de textos orais como textos escritos.

Desse modo, Rubem Braga ao escrever a crônica “Entrevista com Machado de Assis” utilizando a estrutura do gênero textual, dá exemplo de como preservar certas marcas da linguagem oral, assim como, a forma que adquire ao simular um encontro que nunca existiu.

Machado de Assis, renomado escritor brasileiro, aparece respondendo às curiosidades de um suposto entrevistador de forma inusitada. Para cada pergunta feita, a resposta foi retirada de uma obra clássica machadiana.

A situação comunicacional existe porque o entrevistador, conhecedor do trabalho de Machado de Assis, promove uma sequência de perguntas criadas a partir de situações presentes em diferentes obras do escritor.

Por meio deste texto, pretende-se explorar a composição estrutural da entrevista, a situação comunicacional em que se deu o encontro, as características da linguagem aplicada, os conhecimentos e conteúdo envolvidos na temática abordada.

A crônica será utilizada para trabalhar uma atividade de retextualização articulada na sequência de atividades proposta no produto educacional que está sendo desenvolvido.

Materiais e métodos

O *corpus* escolhido para compor este trabalho é parte integrante da elaboração de um produto educacional, requisito obrigatório para conclusão de curso de pós-graduação *strictu sensu* do programa PPGEN/UENP. O conteúdo literário tem valor secundário para o ensino do gênero entrevista como objeto de ensino.

Será aplicada a teoria da Análise da Conversação para identificar marcas da oralidade presentes na crônica, utilizando o livro homônimo de Marcuschi (1997). Também será analisada a produção do gênero com base nos escritos do mesmo autor do livro “Produção Textual Análise dos Gêneros e Compreensão” (2008).

Sobre a didatização do gênero, serão considerados os escritos de Schneuwly e Dolz (1997) no artigo “Os Gêneros Escolares, das práticas de linguagem aos objetos de ensino”.

A riqueza do conteúdo literário favorece um debate sobre a interação comunicativa entre os interlocutores nas diversas situações de produção e compreensão textual.

Resultados e Discussão

Ao confrontar o conteúdo da crônica com a teoria da Análise da Conversação, foi possível obter as seguintes constatações sobre o gênero entrevista:



- 1) Ocorre a interação entre dois falantes, o repórter e Machado de Assis;
 - 2) Há trocas de turnos, como pode ser visto no exemplo:
 - E a loteria?
 - “Loteria é mulher, pode acabar cedendo um dia.”
 - O senhor já ouviu falar da cantora Leny Eversong?
 - “Quando eu era moço e andava pela Europa, ouvi dizer de certa cantora que era um elefante que engolira um rouxinol.”
 - 3) A troca de turnos ocorre sem assaltos, a cada pausa do interlocutor;
 - 4) A estrutura padrão está composta de perguntas e respostas, assim mostra o exemplo abaixo:
 - Pode me dar uma boa definição do amor?
 - “A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada.”
 - 5) Há presença de sinais conversacionais verbais na fala do repórter, pré-posicionados no início do turno, seguem trechos para exemplificação:
 - _ E a respeito da ingratidão?
 - _ E a imprensa de escândalo?
 - _ E esses camaradas que estão sempre na oposição?
- Certamente seria possível levantar mais motivos para explorar o gênero sem ignorar o entendimento da realidade social, que faz parte do objetivo de qualquer processo ensino.

Conclusões

A entrevista é uma prática próxima de todos e está presente nos jornais, revistas, rádio e internet. Como gênero textual/discursivo está presente na escola em inúmeras atividades como suporte à aprendizagem e produção textual.

Sobre a crônica “Entrevista com Machado de Assis”, pode-se verificar seu caráter literário ao nos deparar no lugar das respostas, frases de diversos personagens criados por Machado de Assis e, utilizadas pela voz do próprio autor e não do personagem.

A composição da estrutura do gênero traz a entrevista como molde para a crônica. Nela, estão presentes elementos como título, autor, apresentação, perguntas e respostas. As falas estão reforçadas pelo uso de travessão no diálogo, frases interrogativas e aspas nas citações diretas que compõem as respostas.

Não há hesitações na comunicação, a linguagem flui e a interação é tida como face a face conforme apresentada no início ao informar que se trata de “trechos de um programa de televisão”.

Enfim, a magia do encontro se dá entre um escritor, após 50 anos de sua morte e outro escritor, que no papel de repórter, explora sua intimidade com marcas deixadas em sua obra.

Referências



Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES



© 2018
GP CRELIT

BRAGA, Rubem. **Ai de ti Copacabana**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem os objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. Trad. Glaís Sales Cordeiro. Genebra: Universidade de Genebra, 1997.