

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



REL

revista estudos em letras



V. 2, N.1

jan. - jun. 2021



## **DA UNIVERSIDADE**

---

### **REITOR**

Laércio Alves de Carvalho

### **VICE-REITORA**

Celi Corrêa Neres

### **GERENTE DA U.U.C./UEMS**

Gustavo Haralampidou da Costa Vieira

### **EDITOR-CHEFE DA REL**

Paulo Gerson Rodrigues Stefanello

### **COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS**

Paulo Gerson Rodrigues Stefanello

## **EQUIPE TÉCNICA**

---

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Andre Rezende Benatti (UEMS)

Prof. Dr. Jémerson Quirino de Almeida (UNIJALES/UEMS)

Prof. Dr. João Gonçalves Ferreira Christófaros Silva (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliane Ferreira Vieira (UEMS)

Prof. Dr. Marco Antonio Almeida Ruiz (USP)

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Paola Barbosa Dias (UEMS)

### **Conselho Científico**

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Ágata Cristina Kaiser (UNC, Argentina/RME, Florianópolis)

Prof. Dr. Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Battisti (UFRGS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Nascimento Falleiros (UNESP)

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes (UFPI)

Prof. Dr. Gregório Foganholi Dantas (UFGD)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Helena Buarque de Hollanda (UFRJ)

Prof. Dr. Jémerson Quirino de Almeida (UNIJALES/UEMS)

Prof. Dr. João Gonçalves Ferreira Christófaros Silva (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliane Ferreira Vieira (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina L. Pasquariello Mariano (UNESP)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Luz Pessoa de Barros (UFSCar)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma de Souza Garcia Grande (UEMS)

## SUMÁRIO

---

<b>Apresentação</b>	<b>5</b>
Paulo Gerson Rodrigues Stefanello	
<b>Uma análise bakhtiniana da propaganda audiovisual da cerveja Laurentina Preta</b>	<b>7</b>
Enísio Guilhermina Cuamba Mauricio Bernardo Cigarros	
<b>Clube digital do romance: uma proposição para a expressão do sujeito leitor</b>	<b>21</b>
Samara Gabriela Leal França	
<b>Competências específicas de língua inglesa à luz da abordagem comunicativa</b>	<b>39</b>
Nícolás Rodrigues Nunes Bessa	
<b>A literatura Hispano-americana no ENEM</b>	<b>61</b>
Cristiane de Mesquita Alves	
<b>A forma do medo: uma análise de It a Coisa, de Stephen King</b>	<b>81</b>
Priscila Finger do Prado Luma Miranda	
<b>A expressão do medo na adaptação cinematográfica do conto <i>O chamado de Cthulhu</i>, de H. P. Lovecraft</b>	<b>96</b>
Wesley Ferreira de Araujo Tiago Marques Luiz	
<b>Inação e morte no teatro simbolista: Maeterlinck e Pessoa</b>	<b>117</b>
Marco Aurélio Abrão Conte	

<b>A telecolaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: desafios e possibilidades</b>	<b>133</b>
Gabriella Toaldo Buzatto	
Gabriel Ortiz Nunes	
Claudia Beatriz Monte Jorge Martins	
<b>Dispersões teóricas sobre leitura e escrita em contextos multimodais: o trabalho com a linguagem em sala de aula - do planejamento de ensino à avaliação da aprendizagem</b>	<b>155</b>
Fancisco Renato Lima	
Helenilson Ferreira de Sousa	
<b>Diálogos sobre dramaturgia: uma leitura de <i>O filho eterno</i>, de Cristovão Tezza</b>	<b>176</b>
Marcilene Moreira Donadoni	
Luiz Fernando Marques dos Santos	
<b>A voz feminina no romance histórico <i>Desmundo</i>, de Ana Miranda</b>	<b>189</b>
Simião Mendes Júnior	
<b>A imagem paterna sob um olhar derridiano</b>	<b>201</b>
Rosana Arruda de Souza	
<b>Os espaços escolares para a formação leitora</b>	<b>213</b>
Poliana Bernabé Leonardeli	
Lorrayne Lucas dos Santos dos Santos Alvarenga	
Maria Eduarda Rocha da Silva	

## APRESENTAÇÃO

---

Tornamos público o primeiro número do segundo volume da REL – Revista Estudos em Letras. Nesta edição, reunimos trabalhos que contemplam a esfera das Letras na sua amplitude na sua vasta dimensão e que tomam para análise e reflexão distintos objetos de estudo. A seguir, faremos uma breve apresentação dos estudos que compõem este número, a fim de instigar o leitor a aprofundar-se nas questões de que tratam com pertinência e consistência.

Esta edição é aberta com o manuscrito intitulado *Uma análise bakhtiniana da propaganda audiovisual da cerveja Laurentina Preta*, produzido a quatro mãos pelos professores Enísio Guilhermina Cuamba e Mauricio Bernardo Cigarros, que discutem o extraverbal, o julgamento de valor e a entonação na constituição enunciativa a partir de uma propaganda veiculada na mídia moçambicana.

Samara Gabriela Leal França é a autora do segundo trabalho aqui trazido, com o título *Clube digital do romance: uma proposição para a expressão do sujeito leitor*, no qual analisa um projeto de ensino desenvolvido remotamente durante o período pandêmico de Covid-19 que atravessamos. Na proposta, a autora detalha algumas características que auxiliam na compreensão da importância da leitura para a expressão do leitor a partir de suas subjetividades, do conhecimento de si, do outro e do mundo, entre outros aspectos.

*Competências específicas de língua inglesa à luz da abordagem comunicativa* é o título do terceiro artigo deste volume, realizado por Nícolas Rodrigues Nunes Bessa, em que o autor analisa a possível correlação existente entre as competências específicas do componente curricular Língua Inglesa presentes na BNCC e os aspectos da abordagem comunicativa para o ensino de língua.

Na sequência, Cristiane de Mesquita Alves apresenta a esta edição o manuscrito *A literatura Hispano-americana no ENEM*. A pesquisadora analisa, no trabalho em questão, o ensino do Espanhol sob a perspectiva do letramento literário, presente em um recorte de questões da disciplina nas provas do ENEM (2009 a 2019). Trata-se de um texto que viabiliza ampliar o conhecimento do aluno em torno da Cultura, História e Literatura hispano-americana.

A esfera do horror e do medo faz-se presente em dois trabalhos desta edição. *A forma do medo: uma análise de It a Coisa, de Stephen King*, produzido por Priscila Finger do Prado e Luma Miranda, que discutem a constituição do medo na referida obra a partir das abordagens de Júlio França, de H. P. Lovecraft e de Stephen King, pelo viés da literatura de terror, além de trazer à tona um estudo sobre o tema, de Jean Delumeau. Em seguida, o artigo *A expressão do medo na adaptação cinematográfica do conto O chamado de Cthulhu, de H. P. Lovecraft*, por Wesley Ferreira de Araujo e Tiago Marques Luiz, correlaciona literatura e cinema para proceder à análise de dois *frames* da produção fílmica adaptada do mais popular conto lovecraftiano, observando a articulação entre palavra e imagem em movimento para a expressão do medo.

Em *Inação e morte no teatro simbolista: Maeterlinck e Pessoa*, trabalho seguinte de autoria de Marco Aurélio Abrão Conte, peças do belga Maurice Maeterlinck e do

português Fernando Pessoa são levantadas para tratar da temática da morte na linguagem teatral moldada pelo simbolismo, relacionando, entre outras características, a obliteração do movimento pela inação do drama estático.

*A telecolaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: desafios e possibilidades* é o trabalho de Gabriella Toaldo Buzatto, Gabriel Ortiz Nunes e Claudia Beatriz Monte Jorge Martins, que apresentam os os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de projetos telecolaborativos no Brasil, uma abordagem de ensino de línguas que engloba interações interculturais online e participação em projetos colaborativos que viabilizam contatos com parceiros de outros contextos culturais e geográficos.

Os professores Fancisco Renato Lima e Helenilson Ferreira de Sousa são os autores de *Dispersões teóricas sobre leitura e escrita em contextos multimodais: o trabalho com a linguagem em sala de aula - do planejamento de ensino à avaliação da aprendizagem, trabalho que discute leitura e escrita em contextos multimodais, enfatizando a importância do planejamento e da avaliação como constituintes da ação pedagógica e do trabalho com a linguagem.*

No décimo texto deste número intitula-se Diálogos sobre dramaturgia: uma leitura de *O filho eterno*, de Cristovão Tezza. Nele, Marcilene Moreira Donadoni e Luiz Fernando Marques dos Santos evidenciam a posição marginal da teatralidade como elemento híbrido no romance supramencionado, característica da possibilidade criadora em que Tezza possivelmente se inscreve.

Simião Mendes Júnior, em *A voz feminina no romance histórico Desmundo, de Ana Miranda*, evidencia a relação entre ficção e história embasada em postulações de Lukács e Burke, para destacar traços característicos da criticidade presente no texto literário, que estabelecem um contraponto com o valor de verdade comumente adotado nos/pelos históricos.

A relação pai e filho é central no trabalho produzido por Rosana Arruda de Souza, *A imagem paterna sob um olhar derridiano*. No texto, a autora seleciona três obras literárias para apontar diferenças e semelhanças na construção da imagem paterna.

Encerrando o excelente quadro de trabalhos aqui constantes, Poliana Bernabé Leonardeli, Lorryne Lucas dos Santos dos Santos Alvarenga e Maria Eduarda Rocha da Silva abordam questões relacionadas à prática de leitura e formação leitora no âmbito da escola. No estudo *Os espaços escolares para a formação leitora*, as autoras partem de uma entrevista aplicada a professores de uma instituição de ensino pública e outra privada e de pesquisa realizada no PDI das instituições em questão, para identificar dificuldades existentes no âmbito do estímulo à leitura pelos espaços escolares.

Com votos de uma leitura prazerosa, enriquecedora e atual, sigamos para os trabalhos completos.

## Uma análise bakhtiniana da propaganda audiovisual da cerveja Laurentina Preta

### A Bakhtinian analysis of audiovisual advertising for Laurentina Preta beer

Enísio Guilhermina Cuamba<sup>1</sup>

Mauricio Bernardo Cigarros<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, procuramos desenvolver uma reflexão teórico-analítica em torno dos conceitos de extraverbal, julgamento de valor e entonação. Para tal, ao longo do trabalho, assumimos a perspectiva teórica de linguagem de Bakhtin e seu Círculo, que considera que o discurso verbal não é autossuficiente, necessitando-se sempre de uma situação extraverbal concreta com a qual estabelece uma relação íntima (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926), a interação verbal resulta das relações sociais norteadas por características axiológicas, valorativas e ideológicas. Tomamos como referência de análise a propaganda da Cerveja Laurentina Preta designada comumente de “Esta preta é mesmo boa!” que circulou na mídia televisiva moçambicana e, rapidamente, foi banida daqueles órgãos de comunicação social e passou a circular apenas no *Youtube*.

**Palavras-chave:** Extraverbal; julgamento de valor; entonação.

**Abstract:** In this paper, we seek to develop a theoretical and analytical reflection on the axiological elements present in the concepts of extra-verbal, value judgment and intonation. So, throughout the work, we assume Bakhtin's theoretical perspective of language and its circle, which considers that the verbal discourse is not self-sufficient, always needing a concrete extra-verbal situation with which it establishes an intimate relation (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926), since verbal interaction results from social relations guided by axiological, evaluative and ideological characteristics. We took as an analytical reference the advertisement of *Laurentina Preta* beer commonly referred to as "This black is really good!" which used to be advertised on Mozambican television media, but it was soon banned from those media and it is now only available on *Youtube*.

**Keywords:** extra-verbal; value judgment; intonation.

### Introdução

Neste artigo teórico-analítico, pretendemos, inicialmente, discutir os aspectos axiológicos presentes nos conceitos de extraverbal, julgamento de valor e entonação.

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Licungo, Moçambique. Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

<sup>2</sup> Docente da Universidade Licungo, Moçambique. Doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para tanto, teremos em conta a perspectiva dialógica da linguagem apresentada pelo Círculo de Bakhtin.

Num segundo momento, desenvolveremos um gesto de leitura analítica de um enunciado pertencente ao gênero discursivo propaganda que circulou nas mídias televisivas moçambicanas e, atualmente, continua circulando no *Youtube*. Com esse gesto de análise, tencionamos identificar o funcionamento daqueles conceitos axiológicos bakhtinianos na propaganda da Cerveja Laurentina Preta, tendo em conta que todo o discurso verbal está diretamente ligado há situações pragmáticas da vida dos indivíduos enquanto membros de sociedades organizadas.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o discurso verbal arrasta consigo marcas ou sentidos que refletem os diversos usos que os indivíduos fazem nos mais variados contextos de interação. É por isso mesmo que, há vezes em que nos sentimos excluídos de determinadas conversas, mesmo estando presentes. Isso significa que não conseguimos partilhar o mesmo universo ideológico que os outros interlocutores, como referem Bakhtin; Volochinov (1992, p. 95), *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”

Para Stella (2005), o falante, ao dar vida à palavra, interage diretamente com os valores sociais, expressando suas opiniões relativamente a esses valores. “São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como um produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2005, p. 178). Assim, quando o indivíduo se apropria da palavra, serve-se dela em conformidade com os seus julgamentos de valor e os valores ideológicos partilhados pelo seu interlocutor ou o seu grupo social.

## **1. Interação verbal no gênero propaganda**

A interação verbal é uma componente social que caracteriza os seres humanos. Afinal de contas, os seres humanos, desde os tempos mais remotos, vivem em

sociedades das quais vão se apropriando de todas as suas normas e valores. Essas apropriações sociais impõem neles a capacidade de relacionar as suas posições axiológicas e os seus valores sociais com os de outros falantes.

Para Machado e Menegassi (2012, p. 238), “a interação verbal caracteriza-se como um fenômeno social, manifestando-se por meio da enunciação e constituindo-se como realidade fundamental da língua, uma vez que nos comunicamos e interagimos constantemente por meio da linguagem.” Desse modo, podemos sublinhar que a linguagem é uma característica humana por excelência, permitindo-nos ver o mundo em conformidade com os valores axiológicos socialmente partilhados com a sociedade a que pertencemos.

Tendo em conta que a linguagem é uma marca indelével do ser humano, temos de vê-la sempre numa perspectiva social na qual estejam envolvidos pelo menos dois interlocutores em diálogo. Isso significa que tanto o “eu” quanto o “outro” terão de colocar em jogo discursivo as suas posições axiológicas na construção do diálogo. É, assim, para Bakhtin, a enunciação monológica é tida como ilusória, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p.125).

Dessa forma, toda a interação verbal funciona por meio da enunciação envolvendo duas partes que confrontam as suas posições sociais e valorativas, isto é, o nosso discurso é atravessado por múltiplas vozes que impactam na construção da nossa palavra. Assim, na propaganda que nos propomos a analisar, a interação estabelece-se no diálogo entre o comercial da cerveja Laurentina Preta e os interlocutores que são, em primeiro plano, os telespectadores das mídias televisivas que veicularam a publicidade e, em segundo plano, são os internautas que visitam o *Youtube* em que está circulando a propaganda, atualmente. Dessa maneira, dá-se a interação entre o locutor e o ouvinte.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 113) a

[...] orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que

se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*.

A interação verbal serve-se da palavra para estabelecer o diálogo entre falantes que assumem na comunicação a função de coparticipantes. Cada um desses intervenientes na comunicação discursiva exerce um papel fundamental que consiste na partilha de situações extraverbais do enunciado tais como o horizonte espacial comum, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a avaliação comum dessa mesma situação, como referem Machado e Menegassi (2012, p. 240), a interação é social “já que aqui são partilhados: julgamento de valor, crenças e ideologias situadas histórica e socialmente; e que definirão os dizeres autorizados ou não, o estilo e o gênero a ser empregado em detrimento da relação com o outro e a situação imediata”.

Como temos vindo a frisar, a enunciação é resultante do diálogo entre falantes que pertencem ao mesmo grupo social ou não, pois todo o discurso verbal orienta-se em função de um interlocutor. Desse modo, toda a interação verbal terá em consideração a esse “outro”, desde as relações sociais de proximidade até os valores axiológicos daí decorrentes, como asseveram Bakhtin; Volochinov (1992, p. 112),

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

Para Rosa (2016, p. 21), “as relações entre os parceiros da situação da comunicação (interlocutores) são estruturados e estabelecidos pelas formas de organização e de disposição dos lugares sociais nos diferentes contextos sociais de produção dos discursos ou campos comunicativos”. Em síntese, a interação verbal enquanto evento social é profundamente marcada não só pelo direcionamento discursivo em relação aos interlocutores, como também pelos contextos sociais concretos de comunicação.

### 1.1 Extraverbal, julgamento de valor e entonação na constituição do enunciado

No texto “Discurso na vida e discurso na arte”, Volochinov; Bakhtin (1926) sublinham que a concepção da linguagem se estabelece através da interação verbal que adota a enunciação como seu elemento nuclear. É através da enunciação que os indivíduos trocam impressões sobre os mais variados aspectos sociais que os intrigam, conseqüentemente, a enunciação só pode funcionar dentro de um campo social claramente definido. Dessa forma, podemos dizer que “*a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p.127) socialmente organizados. Assim, o enunciado coloca os interlocutores no mesmo universo de referência em torno do qual partilham e avaliam comumente a situação descrita.

De acordo com Volochinov; Bakhtin (1926, p. 14), “a enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu carácter único”. A enunciação resulta de situações reais de interação comunicativa e sobrevive à custa do entrosamento entre o verbal e o extraverbal. É na fronteira entre o verbal e o extraverbal que residem os aspectos particulares do enunciado. Afinal, cada contexto de interação verbal é singular e mobiliza condições ideológicas de produção e de recepção específicas.

Nessa perspectiva, o enunciado, sendo o elemento nuclear da interação verbal, apresenta características peculiares, a saber: a unicidade e irrepitibilidade. O enunciado é único na medida em que cada situação de comunicação é particular e envolve uma série de elementos ideológicos/axiológicos partilhados entre os locutores na enunciação, afinal “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 95).

O enunciado é irrepitível pois cada contexto de interação verbal comporta uma avaliação e posições axiológicas diferentes, mesmo que os elementos linguístico-verbais sejam os mesmos. Para Menegassi e Cavalcanti (2013, p. 434)

[...] cada enunciação é única, mesmo que o enunciado verbal seja repetido, ele não será valorativamente o mesmo, pois o contexto de produção é sócio-histórico-contextual discursivamente diverso, considerando aqui tanto a sua produção inicial, quanto seus modos de produção, nas diversas possibilidades complexas da caracterização da linguagem.

Contudo, a ocorrência de enunciados repetidos ou idênticos não pode, de nenhuma maneira, significar a mesma coisa. Afinal de contas, cada contexto de produção enunciativa, para além de ser diferente do outro, é permeado por um conjunto de posições axiológicas e avaliativas diferenciadas. Sendo assim, o enunciado só poderá ser compreendido efetivamente por aqueles locutores que de certa forma, comungam a parte percebida (verbal) e a parte presumida.

Por outras palavras, os intervenientes na interação verbal devem partilhar tanto a parte verbal quanto parte extraverbal do enunciado. A primeira parte é constituída por marcas linguísticas e visuais e a segunda parte é constituída pela parte presumida que envolve os elementos valorativos, designados de extraverbal. Sobre este assunto, os autores supracitados referem que a parte percebida do enunciado,

a primeira se constitui por meio de fatores verbais, marcas linguísticas e até mesmo visuais, que denominamos de verbo-visual, enquanto a segunda é constituída pelo extraverbal nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem, isto é, por conhecimentos que não estão explicitamente demarcados na materialidade analisada, mas, sim, nos implícitos sócio-histórico-ideológico-contextual da produção, nas duas manifestações já apontadas (*Op. Cit.*, p. 435).

Nesse sentido, podemos realçar que a primeira parte constitutiva do enunciado (realizada em palavras) por si só não é suficiente para que o diálogo seja compreendido, sendo necessário que os interlocutores busquem o extraverbal que, muitas vezes, não aparece claramente expresso, mas resulta interação do indivíduo com o meio sócio-histórico que o circunda.

Para Volochinov; Bakhtin (1926), o extraverbal compreende três elementos: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores que inclui, entre outros aspectos, a familiarização com os elementos visíveis, isto é, o domínio físico-espacial a que o enunciado diz respeito. Envolve também a comunhão de posicionamentos ideológicos sobre quais devem ser as posturas a serem adotadas pelos interlocutores naquela circunstância enunciativa; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação dialógica por parte dos interlocutores que inclui o contexto social e histórico e os saberes comuns que os interlocutores partilham em relação ao tema abordado e os

papéis sociais de cada interlocutor envolvido na interação; 3) a avaliação comum da situação tem a ver com os valores que suportam a interação e que fazem parte do horizonte social dos locutores.

Cada um dos três itens descritos acima está intrinsecamente relacionado na constituição do extraverbal. Dessa maneira, podemos dizer que o extraverbal está intimamente vinculado ao enunciado, funcionando como elemento-chave para a compreensão da interação verbal. Assim, para que haja compreensão integral do ato comunicativo, todos os envolvidos na interação deverão ter o domínio pleno e partilhado daqueles três elementos que constituem o extraverbal. Caso contrário, um ou outro interlocutor ficará perdido ao longo da interação.

Dessa maneira, podemos dizer que o conhecimento comum da parte presumida do enunciado é extremamente relevante para a compreensão ao longo da interação comunicativa como Faraco (2009, p. 24) destaca nos seguintes termos: “[...] estabeleceu-se já aqui a correlação estreita entre o enunciado e a situação concreta de sua enunciação, bem como entre o significado enunciado e uma atitude avaliativa”. Essa atitude avaliativa, geralmente, não ocorre de maneira explícita na enunciação, ela está na carne e no sangue dos representantes do grupo social, isto é, ela organiza o comportamento e as ações dos membros desse grupo (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926). Por exemplo, em Moçambique onde a sociedade é bastante machista, as pessoas exigem que as mulheres sejam completa e totalmente submissas aos seus maridos, de tal modo que, quando estes auxiliam, frequentemente, nas tarefas domésticas (limpeza da casa, preparação de refeições, entre outras) são socialmente mal vistos. Isso significa que a sociedade moçambicana “crê” nesses valores, por isso, durante a interação comunicativa, esses posicionamentos valorativos ocorrem de maneira não explícita, sob a forma de contexto imediato partilhado pelos envolvidos na enunciação.

O julgamento de valor é sempre condicionado pela existência de uma determinada comunidade logo, se torna matéria de crença dogmática (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926), como tem acontecido em muitos setores da sociedade moçambicana em que a mulher é bastante oprimida pelo fato de ser mulher.

Um dos aspectos que podemos sublinhar no julgamento de valor é que “[...] ele determina a *própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal*” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 10), uma vez que, ao longo da enunciação, os enunciados vivos

encaixam-se perfeitamente na interação comunicativa, fazendo com que cada interlocutor socialmente organizado busque a compreensão efetiva do diálogo.

Os julgamentos de valor expressam-se através de posicionamentos ideológicos dos interlocutores ao longo de atos comunicativos típicos da vida social dos indivíduos, como Stella (2005, p. 178) refere que o discurso verbal “[...] aparece relacionado à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor”.

A entonação estabelece uma relação intrínseca entre o discurso verbal e o contexto extraverbal (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926), transportando o discurso verbal do para além das fronteiras do verbal. Uma vez que a sua ligação é íntima, a entonação carrega consigo marcas da interação verbal viva e está sempre em contato com os julgamentos de valor presumidos por um determinado grupo social. Assim, a obra “Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin” sublinha a respeito da entonação que “[...] é a minha presença na palavra, é o modo de passar à palavra o meu ponto de vista, o valor que atribuo àquele pedaço do mundo significado pela entonação [...]” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe), 2009, p. 35).

A entonação constitui o envolvimento dos falantes no discurso verbal, atribuindo tonalidades diferentes ao enunciado, mas partilhando sempre os julgamentos de valor presumidos e as posições ideológicas decorrentes do diálogo. Essa visão é comungada por Menegassi e Cavalcanti (2013, p. 440) nos seguintes termos, “[...] a entonação é a marca pessoal do locutor, sua presença e seus valores no enunciado”. Um exemplo disso ocorre quando pronunciamos qualquer palavra diversificando as tonalidades de voz e as expressões faciais em pleno diálogo. Às vezes, palavras carinhosas podem ter reflexos ruins por terem sido ditas com tonalidade agressiva e sem apoio coral dos interlocutores. “A entonação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a expressão deste grupo” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 10).

## 1.2 Uma análise Bakhtiniana da propaganda da cerveja Laurentina Preta

A análise será feita tendo como base a publicidade áudio-visual produzida pela Caravan e Mahla films, sob a direção de Diamantino Ferreira e Filipe Branco para a empresa Cervejas de Moçambique. A materialidade circulou inicialmente nas mídias televisivas e foi imediatamente banida porque o Fórum Mulher de Moçambique pediu que a Procuradoria da República concedesse uma liminar que impedisse a sua difusão naquele meio. Mais tarde, a propaganda foi introduzida no canal *Youtube* onde circula normalmente desde o dia 01.09.2011.

Se tivermos em conta os baixos níveis de acesso à *internet* em Moçambique, poderíamos dizer que só uma ínfima camada de moçambicanos tem acesso àquele comercial da cerveja Laurentina Preta.

A propaganda audiovisual em análise é basicamente constituída de imagens em movimento, uma música instrumental e uma parte verbal. Cada um desses *itens* funciona na concepção do imaginário e dos posicionamentos valorativos e ideológicos que a sociedade moçambicana tem em relação à presença da mulher no bar e julgamentos de valor presumidos para a cerveja em causa.

As imagens, em movimento, selecionadas para a propaganda em questão, excluem o moçambicano comum, isto é, apresentam-se homens e mulheres jovens com um poder de compra aparentemente estável, olhando para a indumentária e o ambiente físico do local onde a cena ocorre. Esses aspectos guiam o olhar do interlocutor para que construa relações lógico-ideológicas socialmente aceites e partilhadas pelo seu grupo social.

A música instrumental e a parte verbal também estimulam os interlocutores a olhar para a cerveja como sendo agradável e “poderosa”. Por via disso, desperta-se no interlocutor a vontade de adquirir o produto que é comparado a uma mulher negra (“Esta preta é mesmo boa!”).

A cor do fundo também desempenha um papel relevante na estimulação do interlocutor/telespectador, impressionando-o para a necessidade de aderir ao produto em questão e a sensação de poder que o entorna. Farina; Perez; Bastos, 2006 *apud* Menegassi; Cavalcanti (2013, p. 442) asseveram que “[...] a cor é vista e impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é constitutiva, pois, tendo um significado

próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem que comunique uma ideia”.

**Frame 1.** Admiração do homem.



Disponível em: <https://youtu.be/epOfysunNXE>

A cor do fundo e a expressão facial do ator exposto na imagem suscitam valorações típicas de quem vai ao bar para saborear uma cerveja Laurentina Preta, mas encontra um pouco mais do que isso, designadamente um ambiente repleto de mulheres jovens e bem apresentadas. A expressão facial, enquanto elemento da entonação, ativa no interlocutor um julgamento de valor comumente partilhado pelos homens moçambicanos, segundo o qual a cerveja Laurentina Preta funciona como um bom afrodisíaco.

**Frame 2.** O homem boquiaberto e a mulher facialmente triste.



Disponível em: <https://youtu.be/epOfysunNXE>

No *frame 2*, também retomamos a questão da entonação que está claramente patente na expressão facial dos dois atores que estavam numa intimidade até que o homem visse aquelas “pretas”. Porquanto, “a entonação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926). Nesse caso, tanto o locutor da propaganda, quanto os interlocutores moçambicanos a quem se destina a propaganda partilham os mesmos julgamentos de valor, afinal pertencem ao mesmo grupo social. Esse julgamento de valor indica que a “preta” de fora de casa é sempre melhor.

**Frame 3.** Mulheres desfilando.



Disponível em: <https://youtu.be/epQfysunNXE>

**Frame 4.** Homens admirados.



Disponível em: <https://youtu.be/epQfysunNXE>

Os *frames* 3 e 4 têm alguma relação de complementaridade no que concerne à forma como se pretende expor as mulheres na perspectiva comparativa com a cerveja Laurentina Preta. Diríamos que tanto as mulheres quanto a cerveja Laurentina Preta são boas, por isso é que os homens se sentem apreensivos sempre que veem mulheres ou cerveja naquele contexto. Essa compreensão só é aceitável se tivermos em consideração o entorno físico, ideológico e cultural do discurso verbal. No entorno cultural e ideológico do povo moçambicano, por exemplo, as mulheres que acorrem aos bares desacompanhadas são vistas como se estivessem à disposição de qualquer homem que lá estiver. Da mesma maneira que a cerveja que está no bar está à disposição dos consumidores desde que tenham dinheiro para adquiri-la.

Os interlocutores, ou seja, o público-alvo desse comercial de cerveja, partilham entre si o extraverbal, isto é, comungam o mesmo horizonte espacial ideacional que corresponde ao conhecimento físico do bar e das suas nuances e o conhecimento das posturas ideológicas que os homens têm tomado perante as mulheres nos bares e diante do consumo da cerveja Laurentina Preta. Os interlocutores também partilham o conhecimento e a compreensão comum da situação comunicativa que vai desde o contexto histórico-cultural e o conhecimento comum sobre os poderes afrodisíacos da cerveja Laurentina Preta. Em suma, os interlocutores partilham a avaliação comum da situação que tem a ver com os poderes afrodisíacos da cerveja e a suposta vulnerabilidade das mulheres frequentadoras dos bares.

**Frame 5.** Homem saboreia a cerveja.



Disponível em: <https://youtu.be/epQfysunNXE>

No *frame* 5, há uma relação intrínseca entre a parte visual e a parte linguística que nos remete, inicialmente, para o bom paladar da cerveja, mas como o enunciado comporta sempre duas partes: a parte percebida e a parte presumida (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926), os interlocutores não só se servem da primeira parte, como também usam a segunda parte que é constituída pelo extraverbal, nas interações sociais. Desse modo, o extraverbal contribui para que, no caso específico do *frame* em questão, os interlocutores compreendam que a “preta” cerveja é tão boa quanto a “preta” mulher. Em suma, os julgamentos de valor presumido são essenciais para a compreensão do comercial da cerveja Laurentina Preta, que é um produto que circula no meio sócio-histórico moçambicano, arrastando consigo uma série de características axiológicas e valorativas partilhadas pelos falantes daquele país.

### Considerações finais

Ao longo das reflexões realizadas neste artigo, constatamos que, para o Círculo de Bakhtin, linguagem é interação. Nela estão sempre envolvidos dois intervenientes (interlocutores) que podem estar fisicamente presentes ou não. Mas em qualquer enunciação existe um “outro” em torno do qual o discurso verbal se orienta.

A interação verbal estabelece-se por meio de enunciados que comportam duas partes intimamente imbricadas, a saber: a parte percebida e a parte presumida. Cada uma dessas partes desempenha um papel relevante no diálogo.

Nesse contexto, vimos que os conceitos de extraverbal, julgamento de valor e entonação são relevantes na compreensão dos enunciados, uma vez que estes resultam de contextos sociais e históricos concretos, como tentamos demonstrar por meio da análise do comercial da cerveja Laurentina Preta.

### Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

*Esta preta é mesmo boa*. Disponível em: <<https://youtu.be/epQfysunNXE>>. Acesso em: 07 Jan. 2017.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

MACHADO, T. H.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de contrapalavras no gênero discursivo resenha. *Intersecções*, v. 8, n. 2, p. 237-252, nov. 2012.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTE, R. S. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, n. 57, 2013.

ROSA, N. G. *Análise de propostas de escrita de gêneros instrucionais em livros didáticos do ensino fundamental II*. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade estadual de Maringá.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1926.

## Clube Digital do Romance: uma proposição para a expressão do sujeito leitor

**Romance Digital Club: a proposal for the expression of the reader subject**

Samara Gabriela Leal França<sup>1</sup>

**Resumo:** Diante do contexto da pandemia do Coronavírus (Covid-19) vivenciado no início de 2020, o objetivo deste artigo é refletir sobre uma proposta de ensino que pode possibilitar a ampliação de perspectivas compreensivas sobre a importância da leitura para a expressão do sujeito leitor. Será analisado um projeto de ensino desenvolvido de maneira remota, como resposta ao distanciamento social imposto no período pandêmico. Para tanto, os referenciais teóricos serão embasados na articulação escolar da leitura literária, bem como sua concepção de espaço de existência, da expressão da subjetividade, da elaboração da identidade, do conhecimento de si, do outro e do mundo, como postulam Rouxel (2012), Petit (2013), Colomer (2007), Lajolo (1993), dentre outros. Os resultados mostram que mais do que um objeto de ensino, a leitura literária possibilita subsistir à realidade que, muitas vezes, nos impõe grandes desafios, como aqueles trazidos pela pandemia.

**Palavras-chave:** Pandemia; Clube Digital do Romance; sujeito leitor

**Abstract:** In the context of the Coronavirus pandemic (Covid-19) experienced in early 2020, the objective of this article is to reflect on a teaching proposal that may enable the expansion of comprehensive perspectives on the importance of reading for the expression of the reader subject. A teaching project developed remotely will be analyzed as a response to the social distancing imposed in the pandemic period. To this end, the theoretical references will be based on the school articulation of literary reading, as well as its conception of space of existence, of the expression of subjectivity, of the elaboration of identity, of knowledge of oneself, of the other and of the world, as postulated by Rouxel (2012), Petit (2013), Colomer (2007), Lajolo (1993), among others. The results show that more than an object of teaching, literary reading makes it possible to subsist to the reality that often imposes great challenges on us, such as those brought by the pandemic.

**Keywords:** Pandemic; Romance Digital Club; reader subject

### Introdução

A pandemia do Covid-19, que teve início em março de 2020, tornou necessário o isolamento social e impôs grandes transformações no cenário das relações em

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP).

sociedade, sobretudo no âmbito educacional. O fazer escolar precisou ser repensado em um novo modelo: com a mediação de atividades pedagógicas de maneira remota através das mídias e suas novas tecnologias.

Nesse sentido, agravou-se um dos desafios dos professores de língua portuguesa que é a promoção do hábito de leitura. É recorrente a preocupação de que a maioria dos alunos pouco leem ou até mesmo que não o sabem fazer.

Se a escola que é uma instituição responsável pelo incentivo e mediação da leitura já se mostrava incipiente nesse segmento, como garantir que os alunos pudessem ler com autonomia em casa? No contexto da pandemia, eles não poderiam frequentar a escola e, dessa maneira, se fez necessário ampliar as possibilidades com a leitura para além dos muros da escola, assim como para o modelo não presencial.

Assim, tendo em vista a consolidação de práticas que incentivem o gosto pela leitura e, conseqüentemente, sua apropriação por fruição, este trabalho objetiva apresentar uma sugestão: trilhar um caminho possível para estreitar laços entre alunos do Ensino Médio e a leitura. O Projeto pode ser desenvolvido com outras idades/série, entretanto, fizemos esse recorte, pois é a faixa etária dos alunos com os quais trabalhamos.

A ideia principal enfoca a elaboração de um Clube de Leitura e, devido ao contexto já evidenciado, foi pensando de maneira digital. Há várias maneiras de montarmos clubes, parcerias e relações, sobretudo, depois da expansão das conexões humanas pelas redes sociais. Vivemos em uma época de grandes proporções de informação e de fácil acesso a elas. Entretanto, nem sempre as mídias favorecem trocas saudáveis entre os pares. Um Clube de Leitura pode ser uma opção viável para que aprendamos em conjunto e possamos conhecer mais sobre o mundo que nos cerca.

É válido ressaltarmos, ainda, os impactos trazidos pelo isolamento social e pela pandemia como ansiedade, depressão, luto, medo, dentre outros. Dessa maneira, tornou-se de fundamental importância respeitar a subjetividade do educando, acolher seus sentimentos e, ao mesmo tempo, garantir o vínculo e engajamento com o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Rouxel (2012, p. 278) afirma que “mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência”. Isso nos leva a crer na relevância da mediação da leitura, justamente nesse momento vivenciado pelos nossos

educandos, a fim de que eles pudessem experimentar a arte literária como espaço seguro para que não se depreciassem com o excesso de realidade.

Como já aludido, o presente artigo será engendrado à luz do referencial teórico sobre leitura literária e sua articulação no espaço escolar, conforme Rouxel (2012), Petit (2013), Colomer (2007), Lajolo (1993), dentre outros. O aporte teórico justifica-se – para além da importância das referidas autoras – por ter sido elaborado a partir de anos de pesquisas sobre os temas que tratam, sua importância à comunidade acadêmica e, também, pela proporção que suas reflexões sobre leitura assumem.

A leitura crítica e reconstrutiva dessas teorizações foi feita levando-se em conta as seguintes preposições: i) Como se configura a leitura literária na escola? ii) Qual o espaço da leitura literária em sala de aula e qual sua função? iii) Quais os efeitos de uma leitura compartilhada? iv) Quais resultados podemos obter se articularmos um projeto de ensino de leitura literária em tempos tão obscuros?

Na tentativa de fomentar hipóteses e uma interlocução sobre esses questionamentos, bem como sobre as dimensões da leitura literária para formação, subsistência e expressão do sujeito leitor, analisaremos uma proposição de projeto de ensino que pode representar um caminho para aproximar a leitura e os jovens leitores.

Dessa maneira, o artigo propõe encontrar, nas concepções de leitura em que se embasa, reflexões que ajudem a clarificar a articulação entre leitura literária e o espaço escolar, para que, tendo uma consciência crítica sobre sua realidade, seja possível buscarmos novas perspectivas para a promoção da literatura em sala de aula. Para esta finalidade, a linha argumentativa está dividida em três seções: na primeira, discutiremos sobre as concepções da leitura literária e sua concretização (ou não) no espaço escolar; na segunda, analisaremos os efeitos da leitura compartilhada e, por fim, a última dedicar-se-á à análise da proposição de um clube de romance digital.

## **1. Literatura e Escola: o desencontro entre leitor e texto**

A linha que adotamos para esta seção parte do cruzamento de concepções que se afirmaram durante os últimos anos sobre a leitura literária em sala de aula. Para refletirmos sobre esse aspecto, recorreremos, inicialmente, à Lajolo (1993) que traz

negativas evidências ao considerar o tema de que tratamos. Em primeiro, a autora critica a função do professor que, muitas vezes, é confundida como “guardião do templo”, ele, o professor, seria o único detentor do conhecimento sobre o texto literário e, os alunos, meros espectadores desse saber.

Dentro desse prisma, cabe refletirmos que esse modelo de educação, seja ele literário ou não, não condiz mais com o alunado que temos em sala de aula. Para que não somente o texto, mas também nossas aulas tenham sentido, é preciso envolver nossos educandos e conceder-lhes o papel de protagonistas no processo de aprendizagem. Ao professor não cabe ser o único agente responsável, seja pela aprendizagem ou pelo fracasso escolar, que, muitas vezes, lhes recaem sobre o ombro. O modelo em que apenas o professor tem conhecimento sobre o texto literário e os alunos, considerados *tábuas rasas* não traz significado. Antes de tudo, a literatura fundamenta-se pela sua resignificação da realidade; “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 1993, p. 15).

De acordo com a autora e, como também podemos observar em prática no contexto escolar, o segundo problema para o desencontro da leitura literária e os jovens leitores centra-se na questão de que, junto com o ato de ler, vem uma lista de obrigações e cobranças: trabalhos longos e árduos, leituras obrigatórias, atividades (muitas vezes de gramática) e, assim, a literatura passa a ser pelourinho para outras didáticas e ao professor cabe apenas falar sobre literatura, conforme assinala Lajolo (1993), “a função desse professor bem-sucedido confina-se ao papel de propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sob a avalanche do *marketing* e do *merchandising*, corre o risco de perder, ao menos em parte, sua especificidade” (p. 14).

O que agrava a situação é que, sob o pretexto do professor não precisar preparar aula, terceirizou-se a competência sobre *o que fazer com o texto literário em sala de aula* às editoras, livros didáticos e apostilados adquiridos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Nesses materiais, o lugar concedido ao texto literário é, grosso modo, fragmentado e dispostos em excertos acompanhados de atividades diversas, como já explicitado. “O que há, então, para o professor, é um script de autoria alheia” (LAJOLO, p. 15) e as consequências são ambíguas: de um lado, os alunos que não se interessam por esse tipo de aula; do outro, os professores que, seguindo o manual, queixam-se depois dos resultados obtidos.

É preciso termos clareza sobre os processos de leitura literária que ocorrem na escola, ou seja, refletir sobre todos os atores nesse contexto. Sejam eles, os materiais didáticos que são impostos, a equipe gestora, os próprios alunos e, sem dúvida, os professores. Como conseguiremos convencer aos educandos a lerem, se nós, educadores não temos esse hábito. A melhor forma de convencer alguém é pelo exemplo, pode parecer clichê, mas o oposto a isso figura-se uma realidade do contexto escolar: a falta de formação e investimento no professor. Como afirma a autora:

Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses (LAJOLO, 1993, p. 16).

É a partir da compreensão e reflexão sobre esses impasses que conseguiremos mudanças significativas em relação ao letramento literário, buscando evitar aquelas que tratam os desafios impostos de maneira periférica. Além disso, depreendemos também que é de fundamental relevância que os alunos tenham referência literária ainda em idade escolar, já que, muitas vezes, as oportunidades para esse encontro podem ser escassas fora desse ambiente. É preciso investir os alunos de arte literária, para que consigam prosseguir com ela em outros meios sociais.

Desse modo, é preciso garantirmos o direito ao acesso às obras literárias e, ao mesmo tempo, refletirmos o porquê de observarmos na prática uma grande carência do letramento literário, pelo menos, na perspectiva que estamos abordando. Não os estudos das obras para o vestibular ou atividades diversas, mas aqueles centrados na recepção e apreciação da literatura, sobre a compreensão dos seus efeitos de sentido na obra e em nós.

Assim, para compreendermos o apagamento da literatura no espaço escolar, no mesmo sentido das discussões propostas por Lajolo (1993), Colomer (2007) evidencia algumas mudanças, a partir da contextualização história do papel da literatura no ensino, que podem ter contribuído com esse cenário desfavorável.

De acordo com a autora, “durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de

aglutinadora de cada nacionalidade” (COLOMER, 2007, p. 15), entretanto, em resposta às demandas sociais, a literatura foi perdendo espaço no campo educacional.

Dentre as mudanças, podemos elencar, por exemplo, a entrada de novos setores sociais no contexto escolar, a partir da perspectiva da ampliação da oferta educacional. Como consequência, observa-se a necessidade de um novo modelo de ensino, na década de 1960, que respondesse melhor às expectativas geradas para o ensino centrado na literatura, já que os resultados se mostravam incipientes. Segundo as pesquisas de Colomer,

O fracasso da educação leitora da população foi considerado de tal magnitude, que já a partir da década de 1960 começou-se a dar sinais de que o modelo educativo, que havia sido concebido para os setores minoritários da população, resultava inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas (2007, p. 21).

Isso não quer dizer que o problema tenha sido, de fato, a literatura, uma vez que, assim como parece ser na atualidade, o encaminhamento da mesma é que é um desafio, já que não se há garantias de que os alunos se dedicassem a ler as obras literárias, ou, tampouco, houvesse uma adequação de habilidades e gostos de leitura.

Outros aspectos que podem ter resultado na mudança sobre o papel da literatura é a presença gradativa dos meios de comunicação e, sobretudo, da implantação das novas tecnologias; “a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo” (COLOMER, 2007, p. 22). Nesse sentido, a literatura que, durante muito tempo, teve a função de entreter e informar, passa a deixar isso a cargo das mídias e tecnologias. Assim,

Não é, portanto, estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas assumidas pelas gerações anteriores (COLOMER, 2007, p. 22).

Isso evidencia raízes mais profundas para os impasses que se colocam na articulação entre literatura e escola do que simplesmente afirmar que os alunos não gostam de ler, ou que antigamente se lia mais, ou, ainda, responsabilizar apenas os professores pelos resultados ineficientes. É preciso analisar criticamente e perceber que fatores sociais, culturais e históricos estão intimamente ligados ao que se

concretiza na sala de aula. A mudança de hábitos de consumo cultural pode, nesse contexto, ter forte influência naquilo de que os jovens têm por interesse. A questão que se coloca como essencial é como alinharmos aquilo que precisamos que os jovens leiam com seus hábitos e gostos rotineiros.

Para isso, é preciso, diante das limitações objetivas: a dificuldade do professorado para levar os alunos à leitura ou a forte concepção utilitária da literatura, resultadas de toda a mudança cultural exposta, buscarmos propostas de articulação da leitura de livros na escola com aquilo que os alunos consomem, – a tecnologia, por exemplo – como fizemos no projeto de ensino que analisaremos, considerando, sempre, o nosso alunado. Colomer (2007) orienta algumas proposições que se encaminham a essa idealização.

Nessa proposta, a autora salienta a relevância em se instituir, na escola, “espaços” de leitura: “a leitura individual e extensa de obras, as atividades de compartilhar e construir coletivamente os significados, a colaboração da leitura literária nos distintos objetivos do ensino escolar e a aprendizagem interpretativa através de uma progressão dirigida e especificamente literária” (COLOMER, 2007, p. 124).

Essa linha de projeto educativo, assim como a que analisaremos sustentam a necessidade de que o letramento literário ocorra de maneira mais efetiva, uma vez que as concepções analisadas assinalam um espaço escolar pouco acolhedor ao texto literário e demonstram grandes impasses. Nessa perspectiva, fundamentam-se pesquisas como esta que propõe intervenções para que se encontre caminhos que, como defende Rouxel (2007), faça emergir um “sujeito leitor” no “sujeito escolar”, buscando que o processo de letramento literário ocorra não, apesar da escolar, mas pelo favorecimento nesse espaço.

É preciso que o ensino da leitura literária seja menos didatizada e não deixe, como acontece há muito tempo, conforme vimos ao longo deste capítulo, tanto o leitor enquanto sujeito como o próprio ato de ler à margem (ROUXEL, 2007). O ensino da literatura deve ser pautado pelo aspecto formativo, evitando a percepção de “submissão ao texto” e democratizando a leitura, a partir de propostas que visem ao engajamento dos jovens leitores.

## 2. O Eu e o Outro: a leitura partilhada

A ideia principal de um Clube de Leitura é poder compartilhar o que lemos com outras pessoas e experimentar do que os outros leram, criando uma comunidade para esse fim. Uma das proposições de Colomer (2007) sobre os espaços de leitura é aquele em que se pode fazer isso de maneira partilhada. Para a autora,

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência de outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

Infelizmente, a tradição oral da leitura literária perdeu espaço. Mas, basta nos lembrarmos que, durante muito tempo, essa foi a forma de transmissão das histórias de geração em geração e, posteriormente a isso, era habitual a imagem do “ledor”, conforme ilustra a figura abaixo:

**Figura 1.** Lecture aux soldats aveugles - Henri Gervex & Antoine Vizzavona, foto 1916.



Disponível em: [http://www.deficienciavisual.pt/r-Ler para o outro-Denise Schittine.htm](http://www.deficienciavisual.pt/r-Ler_para_o_outro-Denise_Schittine.htm), acesso em 09/01/2021.

Durante muito tempo, o homem buscou imortalizar a memória histórica e, até mesmo, a própria vida. A arte representou uma resposta importante para isso, pois através de uma obra as histórias se eternizam, elas podem viver depois de nós.

Nesses termos, a linguagem – os signos escritos e orais – seguiu sendo um ato de subsistência. Exemplo disso, pode ser A princesa Sherazade, que pode ser considerada “o ponto zero do que chamamos de “ledor”. Ledor: aquele que lê o texto, a chama viva entre leitor e texto.” (SCHITTINE, 2011) Sherazade narra para sobreviver. A salvação? A própria literatura. Sherazade lê para evitar a própria morte, cada história narrada é o princípio de uma próxima. “As mil e uma noites” é resultado de uma longa narrativa, que se interrompe, estrategicamente, tendo continuação no dia seguinte, a um leitor ávido, como elucida Carneiro:

Todos os personagens (...) agem como lhes ensinou Sherazade: contar para não morrer. Contar, nas mil e uma noites, é um ato valioso que quase nunca é negado àquele que está para morrer, como se fosse sua última chance de escapar à sentença de morte. Negar tal direito a alguém é a suprema crueldade, às vezes vingada duramente (CARNEIRO, 2010. p. 177-78).

Podemos perceber, desse modo, que a leitura partilhada é uma forma tradicional e complexa de existência. Existir, no sentido estrito da palavra, ou, ainda, quando percebemos que uma obra de arte assume referências da realidade que nos ajudam a resolver os conflitos que vivenciamos. Julgamos ser esse, o aspecto mais relevante que a leitura literária compartilhada torna possível, mas, além disso, ela pode criar um lugar de identificação com o outro e com o entorno, afinal ter leituras em comum desperta o sentimento de harmonia e também de pertença àquele grupo.

Quando alguém compartilha conosco, por exemplo, um desenho em comum que assistíamos quando éramos criança, automaticamente, ativamos, de forma simultânea, nosso imaginário infantil e surge, então, a identificação com essa pessoa, sobretudo, através da aproximação de idade. Como não nos lembrarmos, por exemplo, das cantigas de roda tão bem exploradas, seja pela comunidade ou pela escola, em nossa infância.

Entretanto, a partir da adolescência, o contato mais íntimo com esse laço da literatura vai se perdendo, talvez pela competição desta com outras formas habituais de socialização (como as redes, os esportes, dentre outros). É nessa fase, portanto, que é preciso mais estímulo.

Dessa maneira, um Clube de Leitura cumpre bem o propósito de integrar um conjunto de manifestações literárias, de modo que falar sobre si e sobre sua leitura pode se constituir como uma atividade prazerosa e, inclusive, um ato de liberdade de

fala. Assim, numa atuação conjunta da recepção individual à valorização social do que se lê, impulsiona-se a possibilidade da ampliação da expressão do sujeito leitor.

O jovem leitor, durante muito tempo, teve sua voz não legitimada, silenciada e isso é fruto de uma educação que não valoriza os gostos e reações dos alunos, como elucidado no capítulo anterior, isso pode ser uma das consequências de um modelo que os consideram *tábuas rasas*. Como evidencia Colomer (2007), os educandos são “sistematicamente proscritos das aulas”, e, para comprovar sua argumentação, a autora ilustra com os personagens do humorista Schultz:

Sally: Estive lendo poemas na escola, mas não os compreendo. Como posso saber se gosto deles?

Charlie Brown: Já vão te dizer.

Salienta-se, diante disso, que a escola interfere e traduz os significados de leitura para os alunos e, de maneira impositiva, busca formar o apreço e os hábitos deles. Assim, o texto é imaculado, como se fosse possível apenas uma significação textual. Perde-se, nesse aspecto, as múltiplas camadas possibilitadas pelo texto literário, bem como sua plurissignificação. Nesse contexto, as críticas, que se colocam, apontam para a necessidade de que a escola influencie menos na reação e propõem uma didática em que se favoreça a compreensão dos significados e efeitos da literatura de maneira colaborativa.

Analisando a emblemática de Sally, refletimos que não é possível transmitir os gostos e prazer em se praticar alguma coisa, ou ainda, controlarmos o que o outro irá sentir, entretanto, é possível, respeitando a subjetividade no ato da leitura, incentivar e promovê-la para que se dê por fruição. Nesse caso, a leitura compartilhada pode colaborar, à medida que torna possível experimentar a leitura pela perspectiva do que os pares partilham, podendo esta ser ampliada, ou modificada. A partir do compartilhamento de leitura, observamos, ainda, a emergência de personagens e tramas que são vividos pelos participantes no seu interior, num processo dinâmico que implica num constante relacionar-se com os conteúdos lidos, elaborá-los e ressignificá-los. Esses processos criam um ambiente em que o prazer de ler passa a tomar forma e é por esse caminho que conseguimos mudar as práticas, tão consolidadas, de leitura literária na escola que guiam para a apreciação de obras que se conhece, mas que não se entende e não se sabe se gosta ou não.

## 2. Clube Digital do Romance no Ensino Médio: uma proposição para a expressão do sujeito leitor

O foco desta proposta de ensino foi o de aproximar os alunos das práticas de leitura literária, utilizando livros de romance que eles escolhessem, tendo o ambiente virtual como espaço para concretização da proposição. Consideramos para isso, algumas habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, tais quais:

### Quadro 1. Habilidades indicadas pela BNCC para o Campo artístico-literário e eixo de Leitura.

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogse redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogse podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, postsem fanpages, trailer honesto, videominutos, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailerhonesto, videominutos, vidding, dentre outros.

Ler, de forma autônoma, e compreender –selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Fonte:** elaboração própria

O projeto de ensino<sup>2</sup> buscou articular cada uma das habilidades, em determinados aspectos: desde o compartilhamento de visão de mundo pelas obras lidas, a realização de um Clube Digital do Romance, a análise dos efeitos de sentido contidos nos livros até a formação autônoma e subjetiva dos procedimentos e estratégias de leitura.

A proposta foi organizada em 04 momentos diferentes, lembrando que as atividades, devido ao contexto da pandemia, foram realizadas em casa. Entretanto, seria possível e viável desenvolvê-la de maneira presencial na escola. As etapas para concretização do projeto subdividiram-se em:

- **Momento 1** – Sensibilização com o filme: “A Sociedade Literária e a torta de casca de batata”, de Mike Newell;
- **Momento 2** – Reflexão sobre o filme assistido;
- **Momento 3** – Semanas dedicadas à leitura de um livro do gênero romance;

<sup>2</sup> O Projeto de Ensino foi baseado em uma proposta de Clube do Livro do material didático online de Língua Portuguesa da Editora Moderna para 9º Ano.

- **Momento 4** – Compreensão do funcionamento de um Clube Digital do Romance;
- **Momento 5** – Participação de um Clube Digital do Romance;

O primeiro momento, dedicado ao filme acima elencado teve por objetivo sensibilizar os alunos para alguns pontos importantes na narrativa da trama, sobretudo, aqueles referentes à importância da leitura e da Sociedade Literária para os personagens da obra. Os alunos também poderiam ampliar suas perspectivas de como funciona um Clube de Livro. O filme é baseado no livro de mesmo nome, de Mary Ann Shaffer e Annie Barrows, e contextualiza como, em 1946, alguns personagens conseguiram resistir ao triste cenário da ocupação pelos alemães durante a Segunda Guerra Mundial.

Dessa maneira, levar os alunos a refletir sobre o filme foi uma maneira pela qual buscamos criar os primeiros laços identitários dos alunos com o projeto. Isso porque, assim como os personagens do texto dramaturgo, os alunos também estavam vivenciando momentos difíceis como consequência da pandemia que os retirou da escola, fez com que muitos perdessem um ente querido, desenvolvessem ansiedade, depressão e até mesmo passassem necessidade, como soubemos ser o caso de muitos alunos. Assim, o segundo momento buscou dialogar com as considerações propostas pelo enredo, sendo que as últimas reflexões funcionaram como uma trilha para levantamento de hipóteses e expedição investigativa para o projeto, conforme podemos ver no quadro abaixo:

**Quadro 2.** Reflexão sobre o Filme Assistido<sup>3</sup>.

- 1) Por que, na sua opinião, a Sociedade Literária virou um refúgio para os personagens?
- 2) O que você acha que significa a afirmação do personagem Dawsey Adams: “É uma liberdade particular sentir o mundo escurecer à sua volta e precisar só de uma vela para vislumbrar novos mundos”? A que ele se refere? Você se identifica com essa afirmação?
- 3) Você acha que todos os personagens eram leitores assíduos antes da formação da sociedade?

<sup>3</sup> Roteiro organizado com base em uma proposta.

- 4) Como funcionava a dinâmica da Sociedade Literária e a torta de casca de batata?
- 5) De qual(is) referência(s) a outros livros mencionados no filme você mais gostou?
- 6) Por que, na sua opinião, a Sociedade Literária e a leitura aproximaram os personagens?

Vamos extrapolar a análise do filme:

- O que a leitura desperta em você?
- Você tem o hábito de ler? O que mais desperta seu interesse?
- Você gostaria de discutir sobre sua leitura favorita com alguém?
- Você já se aproximou de alguém por ter hábitos de leitura semelhantes aos seus?
- Você acha que livros são importantes? Por quê?

**Fonte:** Com Base em uma proposta do livro didático de Língua Portuguesa da Editora Moderna

Findada a fase inicial de sensibilização, levantamento de hipótese e investigação, sugerimos que os alunos pesquisassem sobre o gênero romance para que não confundissem os conceitos e pensassem que se tratava apenas de histórias de amor. Elucidamos que o gênero romance tem características relacionadas ao modo como o texto está estruturado, ou seja, uma narrativa com vários núcleos que giram em torno de uma história principal (núcleo dos personagens principais). Lembramos os alunos, também, de que o romance pode ter várias vertentes: policial, romântica, de ficção científica, de aventura, de mistério, dentre outras.

As duas semanas seguintes foram destinadas à leitura individual da obra escolhida pelos alunos. Orientamos para que a fizessem de maneira dirigida com registros e anotações das partes que lhes chamavam atenção, suas opiniões e sensações perante o que liam.

A partir desse ponto, os direcionamentos podem ser diversos e desdobrarem-se em possíveis cenários igualmente efetivos: o primeiro poderia ser a partilha em encontros semanais na escola em período presencial; o segundo, caso o professor tenha a possibilidade de uma aula midiática síncrona, seja em tempo de pandemia ou para estender os processos de leitura para fora da sala de aula, também seria uma alternativa. Sabemos que, nesse caso, há alguns empecilhos, uma vez que nem todos os alunos possuem acesso à internet em casa, o que foi confirmado durante o período de

aulas remotas. Muitas vezes, até mesmo o professor não dispõe desse recurso. Em tal situação, podemos recorrer ainda para os recursos tecnológicos, porém de forma assíncrona, já que muitos alunos possuem ao menos um celular e, em geral, também redes sociais como Facebook ou WhatsApp.

Nesse último cenário, basta que os alunos compartilhem suas impressões, sua leitura e apreciação através de um vídeo e enviem para os colegas. Esses, por sua vez, podem replicar, comentar, questionar de forma dialógica. Normalmente, os alunos gostam de práticas que envolvam tecnologia e mostram-se mais participativos com propostas que interagem com a cultura digital.

No contexto do projeto desenvolvido, mediamos o Clube Digital do Romance com aulas síncronas semanais e a primeira experiência se desdobrou em partilhas de leitura durante o último semestre de 2020. Caso o professor opte por gravações de vídeo, faz-se necessário orientar os alunos para que saibam como fazê-lo. Uma possibilidade é a aproximação com os *BookTubers*. A maioria dos alunos que consomem a cultura digital, não conhecem, muitas vezes, sua relação com a educação.

Dessa maneira, o cruzamento da linguagem literária com a tecnológica pode ser muito importante para a educação de consumo dos educandos. Quando se fala em educação, criar referências deve ser um dos aspectos relevantes, sobretudo, no espaço escolar.

O desenvolvimento do projeto de ensino foi pertinente pelos inúmeros benefícios que pode proporcionar para os alunos, a saber: a oportunidade de experimentar um espaço em que pudessem ter a oportunidade para ler, conversar, discutir ideias e sensações e cooperar uns com os outros, seja na construção de sentido textual ou na resolução de conflitos internos decorrentes do momento pandêmico vivenciado, ou não.

Sendo assim, observamos novas dimensões da leitura literária na escola, principalmente, se comparadas àquelas expostas no primeiro capítulo. Com um maior desdobramento, socialização e interação com os colegas, a consequência foi o desenvolvimento de momentos prazerosos de leitura em grupo, ampliação do vocabulário, construção do pensamento crítico e criativo e conhecimento de novos significados, sempre respeitando-se a expressão do sujeito leitor. A relação dos alunos com letramento literário, nesse sentido, foi ressignificada pela prática assumida.

## Considerações Finais

O trabalho procurou refletir sobre a leitura literária e sua relação com o jovem leitor no contexto escolar. Procuramos evidenciar que o letramento literário encontra, ainda hoje, grandes empecilhos, mas que não serão com discussões e propostas superficiais que conseguiremos resolvê-los.

Como procuramos demonstrar, as raízes dos problemas são profundas e envolvem fatores históricos, sociais, culturais e, por que não, políticos? Podemos refletir que a fomentação de livros literários nas escolas, em específico, públicas é ainda muito precária. Recentemente, vimos pela primeira vez se falar em Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD). Pode ser o primeiro movimento de mudança no quadro instituído, em vista das pesquisas e discussões que buscam propor novos caminhos.

É preciso refletir, também, em que medida nós, educadores, estamos perpetuando esse *modus operandi*, reproduzindo processos de ensino literário pelos quais, talvez, tenhamos sido educados. O professor não é o único responsável pela situação que se coloca para a literatura na sala de aula, mas, certamente, representa a chave de acesso para a transformação dessa realidade.

Podemos começar esse exercício pela prática autorreflexiva, buscando perceber o nosso trabalho e aperfeiçoá-lo, conforme seja necessário. Somente analisando criticamente, a função da literatura, o espaço que tem e o que deveria ter no âmbito educacional é que chegaremos a caminhos, que possam representar alternativas para que o letramento literário verdadeiramente aconteça no contexto escolar. O projeto analisado representa uma possibilidade, dentre as inúmeras formas que podemos explorar.

É com projetos de ensino como o demonstrado e outros similares que conseguiremos dimensionar a leitura literária, sobretudo, para uma de suas principais funções que é ser uma trilha para construção de nós mesmos. Evidenciamos, nesse sentido, que esse processo se constrói mais facilmente, quando na relação com o entorno, em coletividade. Nesse sentido, Petit (2013) nos convida a pensar sobre a importância da linguagem, não como mero instrumento, mas como caminho

privilegiado para se pensar, se construir, dar sentido a própria vida, para dar voz ao seu sofrimento, seus desejos e sonhos. Sobre o espaço subjetivo da leitura.

Como defendido, a literatura nos dá referência, molda nossa subjetividade e o jovem leitor, por sua vez:

Ali, nas histórias lidas ou ouvidas, nas imagens de um ilustrador ou de um pintor, descobre que existe outra coisa e, portanto, certo jogo, uma margem de manobra no destino pessoal e social. E isso lhe sugere que pode tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca...” (PETIT, 2013, p. 43).

Diante disso, compreendemos ser de suma importância que a escola dê à literatura o devido espaço que lhe é fundamental, pois além de todo o exposto Barthes nos lembra de que se por qualquer motivo se acabassem todas as disciplinas escolares, uma deveria ser salva: a literatura, pois “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1980, p.18). Em tempos tão desafiadores, a literatura é mais do que uma disciplina ou do que um objeto de ensino, ela é uma forma de subsistir à realidade, conforme buscamos sustentar.

## Referências

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CARNEIRO, F. *O leitor fingido: Ensaios*. 1.ed. São Paulo: Rocco, 2010.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

PETIT, M. “Leitura de obras literárias e construção de si mesmo” in *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

ROUXEL, A. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Trad. REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA Gabriela Rodella de. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n145, p.272-283, jan/abr. 2012.



SCHITTINE, D. *Lendo e escrevendo no escuro: leitores e autores cegos e as suas estratégias para manter a relação com o texto*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2011.

## Competências específicas de língua inglesa à luz da abordagem comunicativa

### English language specific competences in view of the communicative approach

Nícolás Rodrigues Nunes Bessa<sup>1</sup>

**Resumo:** A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver, a partir de competências e habilidades. Dentre muitas competências, destaca-se que o domínio do Inglês contribui com a inserção do sujeito no mundo globalizado. Estudos evidenciam que a abordagem comunicativa para o ensino de línguas favorece a aquisição do código linguístico. Assim, esta pesquisa investiga se as competências específicas do componente curricular Língua Inglesa presentes na BNCC (BRASIL, 2018) possuem correlação com os aspectos da abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa etnográfica (ROCKWELL, 1991). A análise de dados revelou que traços da abordagem comunicativa estão presentes nas competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental. Assim, o desenvolvimento de propostas destinadas à formação continuada de professores, que viabiliza o desenvolvimento de competências docentes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem norteado pela abordagem comunicativa, é um aspecto essencial para se oportunizar uma aprendizagem crítica, inclusiva e autônoma.

**Palavras-chave:** BNCC; língua inglesa; abordagem comunicativa.

**Abstract:** The Brazilian National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) known as BNCC, is a mandatory document, which establishes the essential skills students must accomplish through competences development and skills during the elementary grades. The ability of speaking English has been set as one of the ways for social inclusion on the global world. Researches have shown that the communicative approach may facilitate the linguistic acquisition for the learner. Thus, this paper investigates if the English specific competences from BNCC have any correlation with the communicative approach for the language teaching process. Methodologically, this is an ethnographic research. The data analysis, from comparative boards, revealed that some aspects of the communicative approach build the specific competences present on the BNCC. Therefore, the development of proposals designed to teacher continuing education, that offers the development of teacher skills for an effective process of teaching-learning, guided by communicative approach, is an essential aspect in order to provide critical, inclusive and autonomous teaching.

**Keywords:** BNCC; English language; communicative approach.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

## Introdução

A sociedade contemporânea, em suas mais diversas demandas organizacionais, tem apresentado um olhar um tanto quanto singular acerca do processo educativo. Atualmente, o desenvolvimento de competências a partir de habilidades tem como um dos objetivos formar um cidadão crítico-reflexivo, capaz de reconhecer-se em seu contexto sócio-histórico (BRASIL, 2018). Desse modo, compreende-se que a educação básica no cenário brasileiro atual “[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018, p.14).

Conforme a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, a formação integral do educando, ou seja, aquela que abarca questões afetivas, motoras, psicológicas e intelectuais, perpassa toda a educação básica. Assim, por meio da educação integral, busca-se formar um cidadão capaz de construir uma sociedade igualitária, responsável, inclusiva e ética. Desse modo, desenvolvem-se no aluno as competências acadêmicas, o senso crítico de responsabilidade coletiva, entre outros aspectos significativos para a sociedade moderna (PENIDO, 2017).

Dentre as muitas competências demandadas socialmente, destaca-se que o domínio da língua inglesa tende a favorecer a plena inserção do sujeito no mundo globalizado, marcado pela comunicabilidade e pelo estreitamento de fronteiras físicas e simbólicas decorrentes do processo de globalização (PEREIRA, 2019). Estudos sugerem que a abordagem comunicativa para o ensino de línguas favorece a aquisição do código linguístico pelo aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1998; RICHARDS E RODGERS, 1986; LEFFA, 1988; SAVIGNON, 2002; WIDDOWSON, 1991). Assim, este artigo busca investigar se as competências específicas do componente curricular Língua Inglesa presentes na BNCC (BRASIL, 2018) possuem correlação com os aspectos da abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

O que justifica a necessidade de uma análise é o resultado referente ao nível de proficiência em Inglês no Brasil divulgado em 2017 pela *Education First*, uma empresa especializada em ensino de idiomas. A pesquisa apontou que, em um ranking de 88 países, o Brasil ocupa a 53ª posição, apresentando baixo nível de proficiência. Dentre as inúmeras possíveis causas para o resultado apresentado, destaca-se nesta pesquisa

o fato de que a língua inglesa, principalmente em alguns contextos de escolas públicas, ainda é ministrada a partir da percepção estruturalista, o que tende a limitar o trabalho pedagógico às práticas descontextualizadas e não significativas para o educando (MARZARI; GEHRES, 2015). Nessa perspectiva, o processo educativo pouco favorece a implementação de práticas referentes ao desenvolvimento das competências e habilidades supracitadas, nem tampouco viabiliza o desenvolvimento da autonomia crítica do aluno (FREIRE, 1996).

Como fundamentação teórica, utilizamos as contribuições de Almeida Filho (1998), Richards e Rodgers (1986), Leffa (1988), Savignon (2002), Henry Widdowson (1991), dentre outros, e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa etnográfica (ROCKWELL, 1991).

Este artigo está dividido em cinco seções. Na primeira seção apresentamos a introdução, a qual contextualiza o leitor acerca da temática abordada nesta pesquisa. Na segunda seção, discorreremos sobre a fundamentação teórica pertinente a este estudo, enquanto que na terceira seção, discutiremos a metodologia de pesquisa por nós empregada. Na quarta seção faremos a análise de dados, e, por fim, na quinta seção, apresentaremos as considerações finais deste artigo.

## **1. A língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver durante a educação básica (BRASIL, 2018). Para Cândido e Gentilini (2017), a BNCC visa ofertar subsídios às propostas curriculares que permeiam o cenário educacional brasileiro. Da mesma forma, os autores apontam que as normativas do documento delineiam uma educação pautada na autonomia e liberdade de pensamento. A partir da BNCC espera-se promover uma educação pautada no ensino humanístico e integral do aluno, visando à construção e ao desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária (SILVA; BERTI; MARTINS, 2018). Nessa perspectiva, a aprendizagem do inglês, a partir da educação linguística, crítica e consciente tem caráter formativo, o que abarca questões sociais, pedagógicas e políticas (BRASIL,

2018). Portanto, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa precisa estar pautado nos seguintes preceitos: inglês como língua franca, multiletramentos e atitude.

A princípio, faz-se necessário destacar que o inglês, a partir da BNCC, é entendido como língua franca. Gimenez et. al. (2015) define língua franca como um idioma que é utilizado por falantes de diferentes línguas maternas. Na visão de Berns (2011) apud Gimenez et. al. (2015, p. 595), “língua franca é um construto abstrato. Ela não é reconhecida de um modo particular que podemos afirmar que tenha determinada forma, pois será sempre diferente para aqueles que a usarem”. Firth (1996) afirma que a língua franca é um idioma utilizado por duas pessoas que não compartilham a mesma língua materna ou a mesma cultura. Elas recorrem ao uso da língua franca, como o inglês, por exemplo, como estratégia de comunicação. Alptekin (2012), citado por Seidlhofer (2011), compreende o inglês como língua franca, uma vez que o idioma é escolhido por muitos falantes como recurso de comunicação, por ser, em alguns casos, a única opção.

A prática social e política consciente, apontada na BNCC, se estende também ao mundo digital. Assim, o conceito de multiletramentos assume papel central no documento. Caprino, Pessoni e Aparício (2013) afirmam que o cidadão integral interage em um meio comunicacional complexo, desenvolvendo competências críticas de leitura do seu entorno social, cultural e histórico.

O ato de ler, à luz das mudanças de um mundo cada vez mais global, pode agora ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio da tecnologia, a qual permite desenvolver competências que extravasam as fronteiras da palavra, aliando-lhe sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma porventura mais profícua (MELÃO, 2010, p. 86).

O termo *atitude* está relacionado às multifaces do ensino do inglês. O documento orienta, portanto, que o ensino seja pautado no acolhimento e legitimação das multifaces que permeiam o idioma. Todas as variações linguísticas do inglês são entendidas como insumos construtivos para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, busca-se desenvolver no educando a competência de inteligibilidade na interação linguística. Ressalta-se que “o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência linguística’ (BRASIL, 2018, p. 242). Os pressupostos

supracitados orientaram a definição de eixos organizadores na sistematização das competências e habilidades da língua inglesa, apresentados a seguir.

O eixo *oralidade* abrange as práticas da linguagem em situações orais da língua inglesa, cujo foco está na compreensão e produção oral. A linguagem nesse sentido, mediante a gêneros discursivos, é entendida como um meio de interação social. Os sujeitos envolvidos nesse processo são compreendidos a partir da perspectiva sócio-histórica. Assim, os agentes, por meio das mais diversas atividades sociais, afetam-se dialeticamente, constituindo-se reciprocamente com o meio e com os demais sujeitos que o compõem (DAVID; TOMAZ, 2015). Ainda, os itens lexicais e linguísticos envolvidos no discurso, compõem aspectos relevantes no estudo dessas práticas sociais de comunicação (BRASIL, 2018).

O eixo *leitura*, assim como o eixo oralidade, engloba práticas de linguagem resultantes da interação entre o leitor e os gêneros discursivos. O foco principal está na construção de significados pautados na compreensão e interpretação dos gêneros em língua inglesa (BRASIL, 2018). Nesta perspectiva, a linguagem é compreendida a partir da concepção dialógica<sup>2</sup> (BAKHTIN, 2011). Ressalta-se que as práticas da leitura de gêneros escritos multimodais, bem como a problematização que esses podem evocar entre os sujeitos, tendem a viabilizar o desenvolvimento da criticidade e da autonomia do estudante.

O eixo *escrita* aborda dois aspectos do ato de escrever: a natureza processual e colaborativa. Esse processo abarca funções comunicativas referentes aos objetivos do texto e, sobretudo, sua circulação social (BRASIL, 2018). Gonçalves (2018, p.88) afirma que “o ser se constitui sempre por meio das relações sociais. É na interação eu-outro que se constrói o sujeito”. Desse modo, infere-se que o indivíduo está imerso em uma sociedade construída por meio das enunciações, reafirmando assim, o diálogo permanente na atividade social. Em relação à natureza colaborativa, a escrita também é concebida como prática social, o que notoriamente tende a agenciar o aluno enquanto cidadão reflexivo. Ainda, a escrita autêntica, autônoma e crítica permite que os alunos possam agir com consciência e intencionalidade.

---

<sup>1</sup> Segundo Gonçalves (2018), na teoria Bakhtiniana, o discurso é entendido como um conjunto de várias enunciações, advindas de sujeitos históricos, o que permite caracterizar a linguagem a partir de um viés axiológico.

O eixo *conhecimentos linguísticos* abrange as práticas de uso, reflexão e análise da língua (BRASIL, 2018). Ressalta-se que o foco de tal abordagem é levar o educando a compreender de modo indutivo o funcionamento sistêmico do inglês (BRASIL, 2018). Para Silvia et. al (2018), o eixo de conhecimentos linguísticos é a concomitância dos eixos oralidade, leitura e escrita, o que permite ao aprendiz realizar reflexões acerca do uso da língua. Da mesma forma, a BNCC ressalta a existência da variação linguística como fenômeno natural do discurso. O objetivo do ensino do inglês é desenvolver a inteligibilidade, o que “(...) implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua (...)” (BRASIL, 2018, p. 242).

O eixo *dimensão intercultural* compreende a relação intrínseca que as mais diversas culturas possuem. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem está coadunado a uma visão monista, na qual todos os agentes participam da permanente construção e manutenção do meio (CHAGAS, 2011). Nessa perspectiva, o educando é compreendido enquanto agente sócio-histórico em seu processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 1997). Para a autora, nessa perspectiva o processo de ensino-aprendizagem é compreendido por meio de relações sociais, na qual o professor e o aluno afetam-se dialeticamente<sup>3</sup> transformando permanentemente o meio e os demais sujeitos que o compõe. Assim, em conformidade com a perspectiva do inglês como língua franca, problematiza-se “os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica” (BRASIL, 2018, p. 245).

Ressalta-se que os eixos organizadores, embora abordados separadamente, estão intrinsecamente conectados nas práticas sociais de uso do inglês. Ainda, vale destacar que a partir dos eixos organizadores, surgem competências específicas e habilidades referentes ao ensino da língua inglesa. Na sequência, discutiremos alguns pressupostos teóricos referentes a abordagem comunicativa.

---

<sup>3</sup> Entende-se por dialética [do Grego *dialéktiké*] “que diz respeito à discussão”. Para Engels apud Aranha (2006, p. 308), a dialética “é a ciência das leis gerais do movimento – tanto do mundo externo, quanto do pensamento humano- que se faz pela contradição”. Ainda, a autora destaca que segundo o *materialismo histórico dialético* “as ideias derivam das condições materiais: não é a consciência que determina o ser humano, mas é o ser social que determina a consciência” (ARANHA, 2006, p.311).

## 1.1 Abordagem Comunicativa

A concepção de linguagem tem sido muito debatida ao longo dos anos (TRAVAGLIA, 1996; KOCH, 2002; BAKHTIN, 2011). Destacam-se correntes linguísticas que a defendiam como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação (DORETTO; BELOTI, 2011). Segundo Lima e Filho (2009) apoiados em Firth (1996) a língua deve ser entendida a partir do uso nos significados, sentidos e contextos na qual é criada e ressignificada pelos falantes. Ainda, para os autores, a língua, por ser instrumento de interação entre agentes, deve ser entendida como parte fundamental do processo de construção social.

Conforme Almeida Filho (1998), o termo comunicação é concebido como uma forma de interação social, a partir da qual há troca de informações e construção do conhecimento. Jalil e Procailo (2009) postulam que a comunicação deve ser entendida de forma global, e não somente fala. Os autores ainda afirmam que a comunicação envolve criatividade e imprevisibilidade.

Para Leffa (1988), a abordagem comunicativa vinha em confronto com o estruturalismo vigente na primeira metade do século XX. Para o autor, a abordagem comunicativa focava a semântica da língua, cuja ênfase não está na aquisição dos códigos linguísticos, mas sim na comunicação. Para Richards e Rodgers (1986), na abordagem comunicativa a função básica da língua é promover a interação e a comunicação. Ainda segundo os autores, a língua é vista como um sistema semântico, isto é, categorias comunicativas do discurso. Brown (2000) aponta que a abordagem comunicativa concebe a linguagem em sua natureza sociocultural. Almeida Filho (1998, p. 42) corrobora com a discussão quando afirma que a abordagem comunicativa compreende o aprendiz como “sujeito agente no processo de formação através da LE”.

Littlewood (1981) apud Richards e Rodgers (1986) afirma que a abordagem comunicativa enfatiza aspectos funcionais da língua. Para Savignon (2002), o termo competência é definido em formas de negociação, expressão e compreensão de significados e sentidos, as quais se relacionam com concepções socioculturais e psicolinguísticas. Lima e Filho (2009) afirmam que aprender uma língua transcende o fato de dominar apenas o código linguístico. Para os autores aprender uma nova língua “significa ter competência para comunicar-se através dela, visto ser este o objetivo final

do estudo de um novo idioma, já que uma nova língua deve ser aprendida para a comunicação” (LIMA e FILHO, 2009, p 2).

Para Widdowson (1991), a aprendizagem de uma língua, a partir da abordagem comunicativa, abarcaria a competência de produzir sentenças corretas, do ponto de vista linguístico, e, sobretudo, a utilização da língua-alvo em contextos específicos variados. O autor ainda alerta para a distinção entre os termos competência e desempenho. Segundo ele, o termo competência está relacionado ao conhecimento do aprendiz em relação às regras linguísticas abstratas. Já o desempenho, é o uso efetivo que o aprendiz faz das regras linguísticas para estabelecer a comunicação.

De acordo com Canale e Swain (1980) apud Portela (2006), a competência comunicativa pode ser compreendida como um conjunto de habilidades necessárias à efetivação da comunicação. A autora cita ainda a existência de quatro competências interligadas ao desenvolvimento do aprendiz, as quais são competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Segundo a autora, a competência gramatical está ligada ao domínio do código linguístico bem como da linguagem enquanto vocabulário, semântica, entre outros. Widdowson (1991) define ainda que as frases do discurso podem estar atribuídas de dois sentidos: significação e significado. Para o autor o termo significação está relacionado pela combinação de signos dentro de estruturas linguísticas regidas por regras gramaticais. O significado por sua vez é o sentido assumido pela enunciação quando colocada no discurso para fins de comunicação.

Para Hymes (1970), citado por Jalil e Procailo (2009), a competência sociolinguística permite fazer uso dos mais diversos registros de comunicação, em consonância com diferentes situações discursivas; competência discursiva tem como objetivo principal a articulação de diferentes enunciações as quais permitem que o aprendiz interaja com diferentes cenários discursivos; competência estratégica permite que o falante use das mais variadas estratégias linguísticas com o intuito de estabelecer uma comunicação efetiva; por fim, a competência cultural considera o contexto sociocultural no qual um idioma é falado. O uso da língua contextualizado nas mais diversas situações de uso real é o grande foco da abordagem comunicativa e no desenvolvimento de competências estratégicas.

Para Leffa (1988), a abordagem comunicativa coloca o aprendiz no centro do processo de ensino aprendizagem. O docente deixa de exercer seu papel de detentor do saber e passa a atuar como mediador do processo educativo. Ainda, segundo o autor o “aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas” (LEFFA, 1988, p. 23). Almeida Filho (1998) corrobora a assertiva ao afirmar que a abordagem comunicativa incentiva técnicas interativas, ou seja, trabalhos em duplas, ou vários grupos trabalhando simultaneamente na sala de aula. Brown (2001) afirma que durante as aulas, os aprendizes devem usar a língua alvo em contextos de comunicação autêntica. Para o autor, tal princípio norteador promove um ensino, no qual todos os componentes linguísticos são direcionados a promoção da competência comunicativa, isto é, a língua em seu aspecto pragmático.

Para Almeida Filho (1998), as aulas de línguas estrangeiras, por meio da abordagem comunicativa, apresentam algumas características essenciais, tais como: o estabelecimento coletivo de um clima de confiança entre os aprendizes, apresentação do idioma alvo com base em textos autênticos de interesse dos alunos e, sobretudo, ter o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem, respeitando seus ritmos e limites. Ainda, para o autor, o ensino comunicativo pauta sua organização didática em atividades relevantes de interesse dos alunos, o que possibilita fazer uso da língua alvo em situações reais de uso do idioma.

Almeida Filho (1998) ainda aponta que o ensino comunicativo enfatiza a produção de significado e não o sistema gramatical, o que leva o aprendiz a pensar e interagir na língua-alvo. Tal fato permite que o indivíduo sistematize conscientemente aspectos do novo idioma. Portela (2006) afirma que uma das competências dos professores de línguas é promover um ensino o qual desenvolva nos aprendizes bases para um agir competente, seguro e criativo no mundo globalizado. Ainda a autora afirma que “(...) a cultura é o recurso mais importante para a inserção do indivíduo como cidadão do mundo” (PORTELA, 2006, p. 55). Jalil e Procailo (2009) afirmam que a abordagem comunicativa enfatiza o contexto social e a consequente interação aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Richards e Rodgers (1986) apontam que as aulas de línguas, quando fundadas nos preceitos da abordagem comunicativa, frequentemente não apresentam sistemas de regras linguísticas descontextualizadas; o layout organizacional da sala de aula não é padronizado, fator que favorece primordialmente a interação entre aprendizes. Ainda, os autores estabelecem que os erros sejam vistos como processo natural da aprendizagem, não havendo, portanto, correção de erros de forma sistematizada. Conforme afirma Brown (2001), a abordagem comunicativa permite que os aprendizes, por meio das mais diversas estratégias, desenvolvam a aprendizagem de forma autônoma. Nessa perspectiva, Almeida Filho (1998) destaca quatro momentos fundamentais de uma aula de língua inglesa pautada na proposta comunicativa:

1. O clima que se estabelece durante a aula de língua inglesa está relacionado à forma como o idioma está presente na atmosfera sala, e, sobretudo, como isso favorece o processo de ensino-aprendizagem. A confiança faz referência ao filtro afetivo de Krashen (1982), o qual compreende a relevância do plano afetivo pessoal no processo cognitivo. Como sugestão, o primeiro momento da aula pode durar de cinco a dez minutos.
2. O momento da apresentação faz referência à familiarização do aprendiz com o objeto do conhecimento destacado pelo professor. Diferentes estratégias lúdicas, tais como atividades de encenação, jogos de adivinhações, entre outros, podem ser usadas nesse período. Ressalta-se que nesta fase, as estratégias têm por objetivo levar o aluno a praticar os objetos de conhecimento apresentados. Como sugestão, o segundo momento pode durar de dez a quinze minutos.
3. O ensaio e uso estão relacionados ao uso do idioma alvo em situações de comunicação autênticas. O aluno, espontaneamente faz escolha dos elementos linguísticos que pretende utilizar no processo de interação e comunicação com outro sujeito. Nesta perspectiva, avança no processo de fluência e proficiência na língua alvo. Como sugestão, o terceiro momento pode durar cerca de 20 minutos.
4. A finalização é o período de fechamento da aula. Professor e alunos podem realizar uma roda de conversa, na qual comentários e feedbacks sobre a aula são apresentados, a fim de enriquecer o processo de aquisição da competência

linguística. Como sugestão, o quarto momento pode durar de cinco a dez minutos.

Almeida Filho (1998) aponta que a articulação dessas fases proporcionaria a construção de conhecimentos linguísticos sistemáticos a partir de uma concepção específica da linguagem humana. Marzari e Gehres (2015) afirmam que ao promover o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o docente deve explorar diferentes contextos fora do ambiente escolar, a fim de compreender como as diferentes culturas contribuem para a promoção do processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo.

Para Almeida Filho (1998), o professor de línguas, a partir da abordagem comunicativa deveria apresentar algumas das seguintes características:

1. Compreender que a abordagem comunicativa coloca o aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem; dessa forma, o docente deve considerar as experiências individuais como propulsoras no processo de formação e crescimento individual.
2. Compreender que temas e conflitos do universo dos aprendizes permite com que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo para o alunado.
3. Compreender a língua materna como apoio na aquisição da segunda língua.
4. Compreender o erro como processo necessário à aprendizagem.
5. Compreender que fatores afetivos, tais como motivação, inibições, ansiedades, entre outros, estão intrinsecamente ligados ao processo cognitivo.
6. Compreender que o processo de ensino-aprendizagem visa potencializar no aprendiz, sobretudo, competências para a comunicação na língua-alvo, sendo a aquisição de conhecimento gramatical consequência desse desenvolvimento.

Para Brown (2001), o professor é visto como facilitador da aprendizagem. Assim, os aprendizes são estimulados a desenvolver-se com base no processo interativo. Lima e Filho (2009) afirmam que o professor deve superar a imagem de detentor do conhecimento e assumir um papel de orientador. Ainda, por meio da abordagem comunicativa, o professor propicia elementos para que o aprendiz se torne autônomo, reconhecendo-se como agente ativo de participação direta no processo de

ensino-aprendizagem. Segundo Almeida Filho (1998) os instrumentos de avaliação, a partir da abordagem comunicativa, apresentam algumas das seguintes características:

1. Os instrumentos avaliativos devem produzir ação comunicativa concreta;
2. A avaliação dos objetos do conhecimento referente ao âmbito linguístico deve estar pautada na comunicabilidade autêntica;
3. A avaliação deve possuir caráter qualitativo.

Em suma, conclui-se de antemão que a abordagem comunicativa representa um avanço no processo de ensino-aprendizagem de línguas, por transcender os pressupostos metodológicos pautados na memorização de vocabulário e estruturas sintáticas. Assim, propostas que se fundamentam na aquisição de habilidades comunicativas, por meio de situações discursivas reais, tendem a suscitar uma aprendizagem mais significativa. A seguir, serão expostos os pressupostos metodológicos desta pesquisa.

## 2. Metodologia de Pesquisa

A metodologia deste trabalho está pautada na pesquisa etnográfica (ROCKWELL, 1991). A pesquisa etnográfica, originada inicialmente no campo da antropologia, tem ganhado espaço em áreas do conhecimento diversas, sendo a linguística uma delas. A pesquisa etnográfica objetiva, de modo geral, analisar um determinado fenômeno ou evento particular a partir do contexto sócio-histórico no qual está inserido. Para Rockwell (1991) a pesquisa etnográfica é caracterizada, por construir conhecimento, analisar realidades particulares e gerais, entre outros. Desse modo, a análise realizada teve o *corpus* constituído pelas competências específicas do componente curricular língua inglesa presentes na BNCC (BRASIL, 2018). Por ser esta uma pesquisa qualitativa, as análises que serão de cunho comparativo-interpretativo, estarão pautadas nos pressupostos teóricos acerca da abordagem comunicativa discutidos na segunda seção.

### 3. Análise de Dados

Conforme discutido na seção anterior, o *corpus* analisado nesta pesquisa está relacionado às competências específicas do componente curricular língua inglesa presentes na BNCC (BRASIL, 2018). Nessa direção, optamos por apresentar as análises feitas no corpo do texto e expor, na literalidade, as competências específicas supracitadas em quadros.

A primeira competência específica em análise diz respeito a inserção do educando no mundo, estando a língua inglesa ligada a ideia de instrumento de comunicação e socialização em uma sociedade cada vez mais globalizada e superdiversa (VERTOVEC, 2007). Nessa direção, Portela (2006) afirma que uma das competências dos professores de línguas na perspectiva da abordagem comunicativa é promover um ensino a partir do qual ofereça, aos estudantes, bases para agir com competência, segurança e criatividade no mundo globalizado.

Observa-se que a concepção de língua como instrumento de comunicação e inserção social estão alinhadas às prerrogativas do documento oficial (BRASIL, 2018), bem como às premissas teóricas da abordagem comunicativa. Outrossim, a concepção do inglês como língua franca se faz presente tanto na BNCC, no que diz respeito ao fato de que a “língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 246), quanto no que se refere a ideia a possibilidade de se tornar “cidadão do mundo” uma vez que Lima e Filho (2009) afirmam que aprender uma língua transcende o fato de dominar apenas o código linguístico. Para os autores, aprender uma nova língua “significa ter competência para comunicar-se através dela, visto ser este o objetivo final do estudo de um novo idioma, já que uma nova língua deve ser aprendida para a comunicação”. (LIMA e FILHO, 2009, p 2). Na sequência, apresentamos a competência específica analisada.

**Quadro 1.** Competência Específica 1 de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

*1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.*

Fonte: Brasil (2018).

A segunda competência específica está relacionada às múltiplas linguagens no mundo globalizado e multicultural. Nesse viés, o conceito de multiletramentos<sup>4</sup> ganha destaque, uma vez que abrange em sua alçada as mais diversas formas enunciativas nos mais diversos contextos culturais. Logo, a comunicação social adquire significado quando situada sócio-histórico-culturalmente. Para Lima e Filho (2009), a partir da abordagem comunicativa a língua deve ser entendida a partir do uso no significado e contexto na qual é desempenhada por falantes. É notório que a língua inglesa, em ambos os casos, não é entendida apenas como estrutura, mas sobretudo como instrumento mediador das relações sociais. Apresentamos a seguir a competência específica analisada.

**Quadro 2.** Competência Específica 2 de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

*2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.*

Fonte: Brasil (2018).

A terceira competência específica diz respeito às semelhanças e às disparidades culturais e identitárias constituintes da(s) língua(s) materna(s) em relação às línguas adicionais. Nesse viés, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos de escolares brasileiros deve, antes de mais nada, considerar a língua materna do aprendiz, uma vez que essa é parte integrante sua identidade e subjetividade. Nessa perspectiva, Almeida Filho (1998) defende que o professor de línguas, a partir da abordagem comunicativa deve compreender a língua materna como apoio na aquisição da segunda língua. Igualmente, Brown (2001) destaca que o professor é visto como facilitador da aprendizagem. Assim, os aprendizes são estimulados no processo interativo a desenvolver-se por meio de múltiplas estratégias, dentre as quais destacamos a língua materna como apoio na aquisição da segunda língua. No encadeamento, exporemos a competência específica analisada.

<sup>4</sup> No final do século XX, o Grupo Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000) surgiu com o conceito de multiletramentos, isto é, o desenvolvimento da competência de leitura e escrita de textos multimodais e multissemióticos diversos inseridos em um contexto de produção de valores políticos, econômicos, sociais, entre outros, em situações socio-histórico-culturais diversas (ORLANDO; FERREIRA, 2013).

**Quadro 3.** Competência Específica 3 de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

*3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e indenitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.*

Fonte: Brasil (2018).

A quarta competência específica se refere aos repertórios linguísticos como estratégias de comunicação. A fim de que a língua seja abordada no ambiente escolar de maneira contextualizada e significativa para os estudantes, faz-se necessário que as múltiplas formas as quais a linguagem se traveste, neste caso, os mais diversos gêneros discursivos autênticos, sejam apreendidos como elementos norteadores do processo didático. Desse modo, as aulas de inglês, conforme BNCC (BRASIL, 2018) não podem estar limitadas a análises puramente estruturalistas, mas antes devem abordar a língua em contexto de uso, isto é, comunicativo. Almeida Filho (1998) corrobora as prerrogativas ao afirmar que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma perspectiva comunicativa visa potencializar no aprendiz, sobretudo, competências para a comunicação na língua-alvo, sendo a aquisição de conhecimento gramatical consequência desse desenvolvimento. Abaixo, dispomos a competência específica analisada.

**Quadro 4.** Competência Específica 4 de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

*4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.*

Fonte: Brasil (2018).

A quinta competência específica está relacionada ao uso das tecnologias como estratégias expansivas de comunicação e interação. Nesse viés, o conceito de letramento(s), que segundo Soares (2000) é a competência de envolver-se ativamente em práticas sociais por meio da leitura e da escrita, é tido como elemento fulcral no desenvolvimento de competências sociolinguísticas variadas. Nessa direção, Marzari e Gehres (2015) afirmam que ao promover o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o docente deve explorar diferentes contextos fora do ambiente escolar, a fim de compreender como as diferentes culturas corroboram a comunicação. É evidente que o uso da língua contextualizado nas mais diversas situações de uso real,

tal como propõe a BNCC (BRASIL, 2018) é o grande foco da abordagem comunicativa e no desenvolvimento de competências estratégicas (SAVIGNON, 2002). Na sequência, apresentamos a competência específica analisada.

**Quadro 5.** Competência Específica 5 de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

*5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.*

Fonte: Brasil (2018).

A sexta competência específica diz respeito aos patrimônios culturais experienciáveis por meio da Língua Inglesa. Mais uma vez, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a língua como instrumento de interação com o mundo e, sobretudo, de inclusão social. Para Galvão (1995) as experiências sociais são entendidas como base fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, aprender uma língua na abordagem comunicativa “implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes.” (Almeida Filho, 1998, p.15). É evidente o alinhamento entre diretrizes da BNCC e as proposições teóricas da abordagem comunicativa, uma vez que ambas consideram como primordial o contexto sociocultural o qual um idioma é falado (JALIL; PROCAILO, 2009). No encadeamento, apresentamos a competência específica analisada.

**Quadro 6.** Competência Específica 6 de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

*6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.*

Fonte: Brasil (2018).

Ressaltamos que BNCC (BRASIL, 2018) não normatiza uma abordagem única e específica do processo de ensino-aprendizagem do inglês, uma vez que um de seus preceitos é promover uma educação considerando a “realidade local, a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018, p.16). Contudo, salienta-se que os dados

apresentados ao longo desta seção evidenciam que o âmago das competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental possui forte ligação com a abordagem comunicativa. Assim, conforme aponta Nunan (1992), a abordagem comunicativa compreende as experiências pessoais dos alunos como elemento preponderante no ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, o aprendiz ocupa a posição de agente ativo no processo educativo, o que favorece a prática do ensino contextualizado e significativo. A seguir, apresentaremos as considerações finais deste estudo.

### **Considerações finais**

Ao longo dos anos, diversas concepções do processo de ensino-aprendizagem e da própria linguagem têm sido amplamente discutidas. Destacam-se as correntes linguísticas que a defendiam como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação (DORETTO e BELOTI, 2011). Neste aspecto, a língua assume diferentes vertentes conceituais, sendo nesta pesquisa, enfocada a ideia de língua como instrumento de comunicação. Nesta perspectiva, abordamos a concepção do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir da BNCC (BRASIL, 2018). A hipótese inicial considerava que as diretrizes da BNCC concernentes à língua inglesa estivessem intrinsecamente concatenadas às características da abordagem comunicativa.

Inicialmente, discorreremos acerca das concepções referentes à abordagem comunicativa, na qual a língua assume caráter sociocultural (BROWN, 2000). Dessa forma, sua função básica é promover a interação e a comunicação (RICHARDS e RODGERS, 1986). Portanto, o uso da língua pautado em situações de uso real é o grande foco da abordagem comunicativa e no desenvolvimento de competências estratégicas.

Em primeira análise, evidenciou-se que a BNCC (BRASIL, 2018), por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, tem como objetivo a formação integral do alunado. Ressalta-se ainda que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a partir do documento supramencionado, é pautado nos princípios de

língua franca, multiletramentos e atitude, o que evidencia uma forte influência dos preceitos da abordagem comunicativa conforme expresso ao longo das seções.

Por meio da análise das competências específicas de língua inglesa, apresentada na seção 4, constatamos que alguns aspectos da abordagem comunicativa estão presentes nas normativas da BNCC (BRASIL, 2018). A percepção de língua como instrumento de integração social, de acesso ao patrimônio cultural e histórico, de construção da subjetividade e identidade, bem como a necessidade em abordar a língua sob vieses múltiplos, e não apenas estruturais, parecem convergir tanto nas diretrizes da BNCC, quanto nos pressupostos da abordagem comunicativa.

Em suma, destacamos que nenhuma abordagem é tão completa que não possa se desenvolver. Uma atitude prudente a ser tomada é a incorporação do novo às práticas já em uso. Devido à complexidade do tema abordado nesta pesquisa, torna-se necessário o desenvolvimento de propostas destinadas a formação continuada de professores, a fim de que viabilize o desenvolvimento de competências e habilidades docentes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem comunicativo, as quais atendam as mais diversas necessidades dos educandos, oportunizando assim uma prática pedagógica crítica, inclusiva e autônoma (FREIRE, 1996). Da mesma forma, torna-se necessário o cumprimento de políticas públicas, a fim de que as propostas apresentadas na BNCC possam ser efetivadas nos mais diversos contextos socio-educacionais. Neste pensamento, finalizamos esta pesquisa com uma citação do grande mestre da educação brasileira: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas (SP): Pontes, 1998.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3ª. Ed., São Paulo, Editora Moderna, 439p. 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, R. G.; LUNA, T. S., Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de aula. *Encontros de Vista*, Recife, 16 (1): 31-50, jan./jun. 2016. Disponível em: [http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art\\_03\\_152.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art_03_152.pdf). Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 04 jun. 2019.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* 4. ed. New York: Longman, 2000.

CANDIDO, R. D. K; GENTILINI, J. A.; Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *RBPAAE* - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CAPRINO, M. P.; PESSONI, A.; APARÍCIO, A. S. M.; Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento. *Comunicação & Inovação*, São Caetano do Sul, v. 14, n. 26, p.13-19, jan.-jun. 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/7249192/M%C3%ADdia\\_e\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_a\\_necessidade\\_do\\_multiletramento](https://www.academia.edu/7249192/M%C3%ADdia_e_educac%C3%A7%C3%A3o_a_necessidade_do_multiletramento). Acesso em: 04 jun. 2019.

CHAGAS, J. S.; O monismo substancial e escriturístico na filosofia de Spinoza. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*. Pouso Alegre. v.3, n. 8, 2011. Disponível em: [http://www.theoria.com.br/edicao0811/o\\_monismo\\_substancial\\_e\\_escrituristico\\_na\\_filosofia\\_de\\_spinoza.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao0811/o_monismo_substancial_e_escrituristico_na_filosofia_de_spinoza.pdf). Acesso em: 04 jun. 2019.

DAVID, M. M.; TOMAZ, V. S. Aprendizagens Expansivas Reveladas pela Pesquisa sobre a Atividade Matemática na Sala de Aula. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, vol.29 no.53 Rio Claro dez. 2015.

DORETTO, S. A. BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In: *Revista Encontros de Vista*. 8. ed. Jul./Dez. 2011. p. 89-103. Disponível em: [http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09\\_Shirlei\\_Ap\\_Doretto\\_e\\_Adriana\\_Beloti\\_Concep%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_linguagem\\_e\\_conceitos\\_correlatos.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf). Acesso em: 03 mai. 2019.

EDUCATION FIRST, *O índice de proficiência em Inglês da EF*. 2017. Disponível em: <https://www.ef.com.br/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-portuguese.pdf> <https://www.ef.com.br/epi/reports/epi-s/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

FIRTH, Alan. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*. V. 26, Issue 2, August 1996, Pages 237-259. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0378216696000148>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENEZ, T.; KADRI, M. S. E.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L.; Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. v.15, n.3, p. 593- 619, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00593.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GONÇALVES, T.M. A linguagem em perspectiva dialógica: pensando a produção de sentidos. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), v. 8, n. 15, p. 81-99, jan-jun/2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/download/8883/7061>. Acesso em: 03 mai. 2019.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Paraná. p. 775-784. Out. 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044\\_2145.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf). Acesso em: 04 jun. 2019.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRASHEN, S.D; TERRELL, T.D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York. 3 rd ed. Prentice Hall Europe, 1995.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York. Pergamon, 1982.

LIMA, N. S.; FILHO, M. N. R. S.; A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. *Web-Revista SOCIODIALETO*. Campo Grande. v.3, n. 9, mar. 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6064A747-A-abordagem-comunicativa-no-processo-de-aquisicao-de-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 04 jun. 2019.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MARZARI, G.Q; GEHRES, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. *Thaumazein*, Santa Maria, v.7, n. 14, Dez. 2015, p. 12-19. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/214>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MELÃO, D. H. M. R.; Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*. Portugal. n. 3, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70643032.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MEGALE, A.H. 2018. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The ESpecialist*, V. 39, issue 2.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PENIDO, A. BNCC e suas competências: qual aluno queremos formar?. *Nova Escola*, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/2/bncc-e-suas-competencias-qual-aluno-queremos-formar>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PEREIRA, M. R. P. *Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola, comunidade e universidade*. 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PORTELA, K. C. A. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Expectativa*. Paraná, v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 04 jun. 2019.

RICHARD, C. J. e RODGERS S. T. *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge University Press.1986.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching: linguistic theory and classroom practice. In: SAVIGNON, Sandra J. (ed.). *Interpreting Communicative Language Teaching: contexts and concerns in teacher education*, New Haven: Yale University Press, 2002.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press 2011, 244 pp., isbn 978 0 19 437500 9. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/257934329>. Acesso em: 04 jun. 2019

SILVA, A. Y. B; BERTI, G. B.; MARTINS, G. R.; O professor, a língua inglesa e a base nacional comum curricular. *Simpósio Internacional de linguagens educativas*. São Paulo, p. 380-387, maio 2018. Disponível em: [https://www.usc.br/custom/2008/uploads/anais/sile\\_2018/atualizado/CO/O\\_PROFESSOR\\_A\\_LINGUA\\_INGLESA\\_E\\_A\\_BASE\\_NACIONAL\\_COMUM\\_CURRICULAR\\_copia.pdf](https://www.usc.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/atualizado/CO/O_PROFESSOR_A_LINGUA_INGLESA_E_A_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_copia.pdf). Acesso em: 04 jun. 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. *A língua inglesa na escola*. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

VERTOVEC, S. *Superdiversity and Its Implications*. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, Pontes, 1991.

## A Literatura Hispano-americana no ENEM

### *Hispanic-American Literature at ENEM*

Cristiane de Mesquita Alves<sup>1</sup>

**Resumo:** O ensino do Espanhol na Escola, apesar do cenário político-educacional desfavorável, ainda instiga estudantes e profissionais da área a buscarem novas práticas metodológicas capazes de deixar o ensino deste idioma mais eficaz e prazeroso. E, dentre estas, pode-se citar o exercício do letramento literário para facilitar a leitura em Espanhol, bem como seu aprendizado, muito além das atividades de vocabulário e gramática. Diante disso, é que se articula o objetivo deste artigo: analisar o ensino do Espanhol, a partir do viés do letramento literário, presente no recorte das questões desta disciplina, apresentado como resultados nas provas do ENEM (2009 a 2019), sobre a análise das particularidades literárias do texto em prosa e em versos (poemas e canções), que contribuem para a formação do leitor nesta língua, e conseqüentemente, direcionam para melhores acertos na prova do certame, além de ampliar o conhecimento do aluno acerca da Cultura, História e Literatura hispano-americana.

**Palavras-chave:** Espanhol; letramento literário; ENEM.

**Abstract:** The teaching of Spanish at School, despite the unfavorable political and educational scenario, still encourages students and professionals in the area to seek new methodological practices capable of making teaching this language more effective and pleasurable. And among these, one can mention the exercise of literary literacy to facilitate reading in Spanish, as well as its learning, far beyond vocabulary and grammar activities. Therefore, the objective of this article is articulated: to analyze the teaching of Spanish, from the perspective of literary literacy, present in the cut of the questions of this discipline, presented as results in the ENEM tests (2009 to 2019), on the analysis of the literary particularities of the text in prose and in verses (poems and songs), which contribute to the formation of the reader in this language, and consequently, lead to better successes in the proof of the event, in addition to expanding the student's knowledge about Culture, History and Hispanic-American literature.

**Keywords:** Spanish; literary literacy; ENEM.

### Notas Introdutórias

O Espanhol compõe o quadro das disciplinas do Exame Nacional do Ensino Médio desde sua aplicação no ano de 2009. A prova é formada por um panorama de

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

itens diversificados que vai da gramática e suas variações linguísticas, aos estudos culturais (no formato mais para divulgação da cultura dos países hispano-americanos) até chegar às questões que são elaboradas visando aos traços dos estudos literários.

No que tange à presença da Literatura em Língua Espanhola entre as questões do certame, pode-se observar que ela vem sendo compreendida como uma forma de *letrar* o estudante brasileiro no que diz respeito ao conhecimento literário, mesmo que informativo das obras literárias assinadas por autores hispano-americanos.

O termo *letrar*, nesse sentido deve ser compreendido como um dos tipos de letramentos, em especial, o literário entendido por Cosson e Souza (2011) como uma construção literária dos sentidos que faz o texto indagar comentários e reflexões que levam o leitor a procurar no texto: quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Essas respostas só podem ser obtidas, “quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103). Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto, que vão desde os aspectos estéticos aos de contextualização, em sua maioria social, em se tratando dos textos de Literatura hispano-americana. Essa escolha temática no Exame Nacional do Ensino Médio funciona como um método de aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório sociocultural do leitor em Espanhol.

Nesse contexto, o Espanhol, enquanto disciplina do Ensino Médio no Enem é contemplado como uma das LE (Língua Estrangeira), e assume como uma das Competências do exame, na área 2 da matriz curricular de referência de Linguagens, códigos e suas tecnologias, que tem como intuito conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 2018), e, é nesse quesito que os diferentes textos literários dos diversos autores hispano-americanos estão inseridos.

Na construção dos itens dessa prova há envolvidas quatro habilidades específicas em que os alunos precisam ter, como: 1) associar vocábulos e expressões de um texto em LEM (Língua Estrangeira Moderna) ao seu tema; 2) utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as

possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas; 3) relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social e 4) reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística (BRASIL, 2018). Dentre estas habilidades, o texto literário aparece, primordialmente, associado à função e o seu uso social e como representação da diversidade cultural.

Embora o Espanhol, infelizmente, não tenha sido contemplado na nova BNCC (2017), como uma das LEM, como se ler em um dos fragmentos dos textos sobre a proposição das orientações para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pontuando os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, como se constata no texto de que só a Língua Inglesa é estudo obrigatório no Ensino Médio e “deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais” (BRASIL, 2017, p. 476), o Espanhol ainda encontra seu lugar entre as cinco 5 questões de LEM destinadas à escolha do estudante no ENEM – (até a análise da última prova aplicada – ano de 2019, para a elaboração deste artigo).

E nessa prova (do ENEM), assim como para a elaboração da Língua Inglesa, os critérios exigidos pelas resoluções e orientações da BNCC (2017), pautados na premissa de que no Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações da língua estrangeira, não estão voltadas somente para o ensino da Língua Inglesa, mas também para a prova de Espanhol. Na visão deste artigo, acredita-se que o Espanhol, assim como outras línguas contribuem de forma significativa para a formação dos discentes seja pelas culturas digitais, seja pelas culturas juvenis ou nos estudos e pesquisas como critérios e orientações dadas pela própria BNCC (2017) sobre o ensino de LEM. Nesse sentido, esta escrita defende que quanto mais acesso a um plurilinguístico a escola proporcionar ao aluno, maiores serão as oportunidades deste ampliar suas perspectivas no que concerne ler, compreender, conhecer, experienciar outras culturas proporcionadas pelos estudos das línguas na sua vida pessoal, cultural, literária e profissional.

Diante dessa contextualização, este trabalho tem por finalidade na próxima seção apresentar um desses fatores que corrobora para a contribuição do aumento dessas perspectivas formativas do educando, a partir da análise interpretativa manifestada nos tecidos literários e artísticos – como as letras das canções, as poesias e os fragmentos das narrativas em prosa na prova do ENEM – fazendo um recorte de seleções de questões que estiveram no processo seletivo entre os anos de 2009 a 2019.

### **ENEM: uma prática de letramento literário em Espanhol**

Ao analisar as provas de Espanhol do ENEM, além de considerar as expectativas das habilidades e competências exigidas pelo participante na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias, percebe-se que a de Espanhol, em suas especificidades comunicativas de LEM, dentro deste conteúdo programático, assume um viés voltado à leitura e à compreensão textual maior que as questões propriamente de cunho gramatical. Isso permite a presença, com frequência, dos textos literários /artísticos que servem como subsídios para que o aluno alicerce a base de sua leitura e interpretação dos textos, que conseqüentemente, possibilitará a escolha correta sobre a informação exigida no item do exame.

Como a maioria dos textos usados para questões de leitura no ENEM provém de gêneros literários e/ou letras de canções em Espanhol, observa-se que a escolha desses textos e a maneira como eles são conduzidos nas provas é um exemplo de prática de letramento literário na escola e no cotidiano dos estudantes. Essa premissa se justifica na diversidade das possibilidades de escolhas presentes nos itens das alternativas, na qual a motivação textual é caracterizada pelas “atividades da interpretação [que] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar” (COSSON, 2007, p. 66).

Nas provas do ENEM esse registro de tipo de texto tem referência nos gêneros textuais, literários e nas canções, justificadas pelas habilidades do Exame Nacional em explorar os estudos culturais e históricos do idioma, tendenciando a leituras dos

textos para uma visão mais social, voltada para a formação crítica e consciente do jovem brasileiro no caminho de sua formação cidadã, corroborando as demandas do ENEM como um todo.

Nesse âmbito, a Literatura se insere bem, pelo fato de ela ser um direito universal (CANDIDO, 2004), que organiza a personalidade humana e a liberta do caos, sendo, portanto, uma atividade humana e uma necessidade vital. Como produção humana, ela se constrói a partir de suas relações com o social e pela interação entre o autor, a obra e o leitor, a qual exige “como condição para que a literatura viva como manifestação cultural” (ZAPPONE, 2006, p. 241). Essa é uma das motivações para que o texto literário e artístico esteja inserido nas provas de Espanhol, uma vez que a maior parte dos escritores e compositores latino-americanos trabalha com uma escrita de crítica social, e se comporta como porta-vozes de sua realidade social, caracterizando-se como artistas que têm consciência de seu papel e de sua obra configurados como engajados, já definidos por Candido em sua discussão de *Literatura e Sociedade* (2014).

Além disso, “Possivelmente um dos gêneros textuais em que essa simbiose entre o substrato cultural da linguagem e suas estruturas discursivas se cristaliza, de forma mais harmoniosa e significativa, seja a literatura” (PASTOR, 2006, p. 9, tradução minha). À vista disso, este estudo apresenta na sequência uma análise panorâmica da presença desses textos literários/ artísticos e como eles foram empregados na perspectiva do letramento nas provas do ENEM. Dessa forma, começa-se a discussão pelo ano de 2009. Nesse ano, não se teve uma prova de Espanhol específica como nos últimos anos mais recentes. Todavia, o certame já manifestara a presença de palavras, nas quais o aluno, já deveria ter sua iniciação ao estudo do idioma, como exemplificado na questão 98, na canção *Para o Mano Caetano*, em que há uma pequena referência ao idioma Espanhol presente em um dos versos da música:

[...] E eu soy lobo-bolo? lobo-bolo  
Tipo pra rimar com ouro de tolo?  
Oh, Narciso Peixe Ornamental!  
*Tease me, tease me* outra vez  
Ou em banto baiano  
Ou em português de Portugal  
Se quiser até mesmo em americano  
De Natal [...]  
Tease me (caçoe de mim, importune-me). LOBÃO.

Embora a questão estivesse relacionada à exploração dos vários recursos da Língua Portuguesa, a fim de conseguir efeitos estéticos ou de sentido e o uso de termos coloquiais, já se percebe a presença das duas LEM (Inglês e Espanhol) que fariam partes independentes da prova de Língua Portuguesa nos anos seguintes. Em 2010 e 2011 as questões ficaram restritas a outras particularidades da Língua Espanhola, e a Literatura retorna à prova em 2012, com a poesia *Obituário* ilustrando a questão 91:

*Obituario\**

Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos  
y sin embargo  
el ataúd de pino fue importado de Ohio;  
lo enterraron al borde de una mina de hierro  
y sin embargo  
los clavos de su ataúd y el hierro de la pala  
fueron importados de Pittsburg;  
lo enterraron junto al mejor pasto de ovejas del mundo  
y sin embargo las lanas de los festones del ataúd eran de California.  
Lo enterraron con un traje de New York,  
un par de zapatos de Boston,  
una camisa de Cincinatti  
y unos calcetines de Chicago.  
Guatemala no facilitó nada al funeral,  
excepto el cadáver.

\* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

NOGUERAS, L. R. Las quince mil vidas del caminante. La Habana: Unea, 1977.  
(BRASIL, 2012).

O texto de Luis Rogelio Noguerras foi empregado para leitura e interpretação, chamando atenção do aluno a crítica à dependência de produtos estrangeiros por uma nação discutida nos versos da poesia. Nesse mesmo ano, o texto prosaico de Galeano na questão 93, fez-se presente:

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos.

GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 2010 (adaptado) (BRASIL, 2012).

A partir da leitura do texto de Eduardo Galeano, o aluno teve que demonstrar seu poder interpretativo para compreender a inferência que discutia a História da América Latina e suas relações com as nações exploradoras, que as caracterizaram por uma rede de dependências.

No ano de 2013, a prova de Espanhol veio mais literária, das cinco questões do certame, três foram elaboradas pelo viés literário. Como a canção, na questão 92 e a poesia, na questão 94:

Questão 92	Questão 94
<p>Duerme negrito Duerme, duerme, negrito, que tu mamá está en el campo, negrito... Te va a traer codornices para ti. Te va a traer rica fruta para ti. Te va a traer carne de cerdo para ti. Te va a traer muchas cosas para ti [...] Duerme, duerme, negrito, que tu mamá está en el campo, negrito... Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí. Trabajando y no le pagan, trabajando sí. Disponível em: <a href="http://letras.mus.br">http://letras.mus.br</a>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento). (BRASIL, 2013).</p>	<p>Cabra sola Hay quien dice que soy como la cabra; Lo dicen lo repiten, ya lo creo; Pero soy una cabra muy extraña Que lleva una medalla y siete cuernos. ¡Cabra! En vez de mala leche yo doy llanto. ¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo. ¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas, ¡Cabra! Y escribo en los tebeos. Vivo sola, cabra sola, — que no quise cabrito en compañía — cuando subo a lo alto de este valle siempre encuentro un lirio de alegría. Y vivo por mi cuenta, cabra sola; Que yo a ningún rebaño pertenezco. Si sufrir es estar como una cabra, Entonces sí lo estoy, no dudar de ello. FUERTES, G. Poeta de guardia. Barcelona: Lumen, 1990. (BRASIL, 2013).</p>

*Duerme negrito* é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao retratar a precariedade das relações de trabalho no campo. Enquanto que na questão 94, na poesia, o eu lírico se compara à cabra e no quinto verso utiliza a expressão “*mala leche*” para se autorrepresentar como uma pessoa e capaz de transformar mau humor em pranto. Nas duas situações, a leitura artística direciona à interpretação do aluno a seu conhecimento de mundo, de suas vivências ou de seu poder de compreensão da realidade social que o cerca. Além da canção e da poesia, no mesmo ano, veio também um fragmento de prosa na questão 93:

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una. Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Díaz del

Castillo, como mujer de “buen parecer y entremetida y desenvuelta”, el nombre indígena de esta mujer era Malintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en “mi lengua”, pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro. FUENTES, C. El espejo enterrado. Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento). (BRASIL, 2013).

O texto de Fuentes concentrou sua leitura em *Malinche* ou *Malintzin*, que foi uma figura chave na História da conquista espanhola na América, ao atuar como a intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império. A questão literária foi empregada também, como um atributo informativo acerca de uma das páginas da História da América Latina, corroborando a premissa de Pastor (2006) que argumenta que a Literatura expressa aspectos que podem ser de grande utilidade para o estudante que se atreva a enfrentar o desafio de mergulhar em outra cultura, saber novas histórias de outros povos.

Por sua vez, em 2014, o Enem particularizou os aspectos históricos e o fazer literário nos textos, como observados em:

Questão 93	Questão 94
<p>En un año de campaña paraguaya, he visto muchas cosas tristes... He visto la tierra, con su fertilidad incoercible y salvaje, sofocar al hombre, que arroja una semilla y obtiene cien plantas diferentes y no sabe cuál es la suya. He visto los viejos caminos que abrió la tiranía devorados por la vegetación, desleídos por las inundaciones, borrados por el abandono. BARRET, R. Lo que he visto. Cuba: XX Feria Internacional del Libro de la Habana, 2011. (BRASIL, 2014).</p>	<p>Aunque me cuesta mucho trabajo y me hace sudar la gota gorda, y, como todo escritor, siento a veces la amenaza de la parálisis, de la sequía de la imaginación, nada me ha hecho gozar en la vida tanto como pasarme los meses y los años construyendo una historia, desde su incierto despuntar, esa imagen que la memoria almacenó de alguna experiencia vivida, que se volvió un desasosiego, un entusiasmo, un fantaseo que germinó luego en un proyecto y en la decisión de intentar convertir esa niebla agitada de fantasmas en una historia. “Escribir es una manera de vivir”, dijo Flaubert. Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura 2010. Disponível em: <a href="http://www.nobelprize.org">www.nobelprize.org</a>. Acesso em: 7 maio 2014 (fragmento). (BRASIL, 2014).</p>

Na questão 93, Rafael Barret, nascido na Espanha rememora, sua juventude vivida no Paraguai. O fragmento do texto *Lo que he visto* revela um pouco da percepção do escritor sobre a realidade paraguaia, marcada, em essência, pelo desalento frente às adversidades naturais. Já na questão 94, o trecho apresentado

trata do fazer literário, a partir da perspectiva do escritor peruano Vargas Llosa. Com base no fragmento “*me hace sudar la gota gorda*”, infere-se que o artifício da escritura, para o escritor, demanda expressiva dedicação. Ainda, nesse ano, sobre os fios do tecido literário, tem-se a questão 95:

*El robo*

Para los niños  
anchos espacios tiene el día  
y las horas  
son calles despejadas abiertas avenidas.

A nosotros, se estrecha  
el tiempo de tal modo  
que todo está apretado y oprimido.

Se atropellan los tiempos  
Casi no da lugar un día a otro.  
No bien ha amanecido  
cae la luz a pique en veloz mediodía  
y apenas la contemplas huye  
en atardeceres hacia pozos de sombra.

Dice una voz:  
entre vueltas y vueltas  
se me fue el día.  
Algún ladrón oculto roba mi vida.  
MAIA, C. Obra poética. Montevideú: Rebecalinke, 2010. (BRASIL, 2014).

O poema *El robo*, de Circe Maia, poetisa uruguaia contemporânea, tratou da angústia provocada pela fugacidade do tempo, realidade discutida na atualidade.

Em 2015 foi o ano, em que a Literatura contou apenas com a participação de um texto de Guillén, marcando a questão 91 da prova de Espanhol do ENEM de Linguagens, códigos e suas tecnologias:

*Caña*

El negro junto  
al cañaverál.  
El yanqui sobre el cañaverál.  
La tierra  
bajo el cañaverál.  
¡Sangre  
que se nos va!

GUILLÉN, N. Sóngoro cosongo.  
Disponível em: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com). Acesso em: 28 fev. 2012  
(fragmento). (BRASIL, 2015).

Nessa poesia, o autor discorre sobre o plantio da cana-de-açúcar na América Latina, e a presença gramatical dos mecanismos linguísticos como as preposições *junto*, *sobre* e *bajo* são usadas para indicar metaforicamente as relações sociais dos

indivíduos que vivem do plantio da cana-de-açúcar. A questão organizou, grosso modo, os conhecimentos literários, como base de leitura gramatical.

O ano de 2016 foi marcado pela aplicação de duas provas, em ambas houve Literatura hispano-americana envolvida como a presença de poesias:

1ª aplicação de 2016	2ª aplicação de 2016
<p><i>Agua</i> al soñar que un cántaro en la cabeza acarreas, será éxito y triunfo lo que tú veas. Bañarse en un río donde el agua escalda, es augurio de enemigos y de cuchillo en la espalda. Bañarse en un río de agua puerca, es perder a alguien cerca. ORTIZ, A.; FLORES FARFÁN, J. A. Sueños mexicanos. México: Artes de México, 2012. (BRASIL, 2016.1).</p>	<p><i>Canción con todos</i> Salgo a caminar Por la cintura cósmica del sur Piso en la región Más vegetal del tiempo y de la luz Siento al caminar Toda la piel de América en mi piel Y anda en mi sangre un río Que libera en mi voz Su caudal. Sol de alto Perú Rostro Bolivia, estaño y soledad Un verde Brasil besa a mi Chile Cobre y mineral Subo desde el sur Hacia la entraña América y total Pura raíz de un grito Destinado a crecer Y a estallar. Todas las voces, todas Todas las manos, todas Toda la sangre puede Ser canción en el viento. ¡Canta conmigo, canta Hermano americano Libera tu esperanza Con un grito en la voz! GÓMEZ, A. T. Mercedes Sosa: 30 años. Buenos Aires: Polygram, 1994. (BRASIL, 2016.2).</p>

A poesia *Agua* retoma elementos da cultura popular mexicana que refletem um dos aspectos que a constitui caracterizado pela crença na relevância dos sonhos como premonições ou conselhos. Na 2ª aplicação, *Canción con todos* é uma canção latino-americana muito difundida e consagrada pela voz da cantora argentina Mercedes Sosa. Com relação à América Latina, seus versos expressam o desejo de integração entre os povos.

Além da poesia e da canção, as provas tiveram a participação de textos em prosas literárias como na 1ª aplicação:

*Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj*

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan — no lo saben, lo terrible es que no lo saben —, te regalan un nuevo

pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

CORTÁZAR, J. Historias de cronopios y de famas. Buenos Aires: Sudamericana, 1963 (fragmento). (BRASIL, 2016.1)

Nesse texto, o escritor naturalizado argentino, Júlio Cortázar transforma pequenas ações cotidianas em criação literária, convidando o leitor a refletir sobre a coisificação do ser humano. E, a questão 95 da 2ª aplicação:

La excelente cosecha literaria latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX puede resumirse en unos cuantos nombres: los del colombiano Gabriel García Márquez, el peruano Mario Vargas Llosa, los argentinos Jorge Luis Borges y Julio Cortázar, el cubano Alejo Carpentier, el chileno José Donoso, los mexicanos Octavio Paz y Carlos Fuentes... Hay más escritores dignos de figurar este cuadro de honor, por supuesto. Pero en él no podría faltar ninguno de los mencionados. Carlos Fuentes, fallecido ayer a los 83 años en Ciudad de México, se labró a pulso su puesto en él. Novelista, ensayista, dramaturgo, guionista de cine, profesor en las más destacadas universidades americanas y europeas, Fuentes supo reflejar en su obra el espíritu de México forjado en el mestizaje y en la red de complejidades que comporta. Pero no sólo eso. En todo momento, Fuentes fue un paladín de la libertad, tanto en lo relativo a la imaginación y el talento creativo que impregna sus obras, como en lo referente al compromiso social.

Disponível em: [www.lavanguardia.com](http://www.lavanguardia.com). Acesso em: 27 jul. 2012. (BRASIL, 2016.2).

Nessa questão, o ENEM destacou a semelhança entre as línguas. Apesar da proximidade entre as Línguas Portuguesa e Espanhola, muitas expressões não são equivalentes. No texto, a expressão “a pulso” indica que o e- lírico de Carlos Fuentes alcançou o devido reconhecimento literário dentro e fora de seu país por mérito próprio, além da questão também explorar conhecimentos prévios dos alunos, como reconhecimento do caleidoscópio dos autores hispano-americanos.

Em 2017, a 1ª questão do ENEM trouxe fragmento do conto de Galeano, discursando sobre cinema.

*El carpintero*

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

No sabía que eras loco por cine le dice el vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

GALEANO, E. Disponível em: <http://elcajondestastre.blogcindarrio.com>. Acesso em: 18 abr. 2012. (BRASIL, 2017).

Nesse excerto do conto de Galeano, a reflexão estudantil estava pautada na expressão *ni le va ni le viene*, na qual, pela leitura encerra uma opinião do autor a respeito de cinema que evidencia a extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício.

Outra questão norteada pela Literatura foi a 3ª marcada pela letra da canção:

Aquí estoy establecido  
En los Estados Unidos,  
Diez años pasaron ya,  
En que crucé de mojado,  
Papeles no he arreglado,  
Sigo siendo un ilegal.

Tengo mi esposa y mis hijos,  
Que me los traje muy chicos,  
Y se han olvidado ya,  
De mi México querido,  
Del que yo nunca me olvido,  
Y no puedo regresar.

[...]

Mis hijos no hablan conmigo,  
Otro idioma han aprendido,  
Y olvido el español,  
Piensan como americanos,  
Niegan que son mexicanos,  
Aunque tengan mi color.

LOS TIGRES DEL NORTE. Jaula de oro. Woodland Hills, Califórnia: Fonovisa, 1986 (fragmento). (BRASIL, 2017).

A letra de canção coloca em cena um dilema, por vezes, vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro. Além da questão do imigrante presente na letra da música, no texto *El eclipse* levou os alunos à reflexão sobre os valores religiosos confrontados entre a visão do europeu e do indígena, como se observa na leitura seguinte:

#### *El eclipse*

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apesado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impenetrable que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

MONTERROSO, A. Obras completas y otros cuentos. Bogotá:Norma, 1994 (adaptado). (BRASIL, 2017).

No texto, confrontam-se duas visões de mundo: a da cultura ocidental, representada por Frei Bartolomé Arrazola, e a da mítica pré-hispânica, representada pela comunidade indígena Maia. Segundo a narrativa, os conhecimentos acadêmicos de Arrazola são insuficientes para salvá-lo da morte, ante a sabedoria astronômica da cultura Maia.

Em 2018, a prova de Espanhol contou com dois grandes nomes da Literatura hispano-americana como o Nobel de 1982, Gabriel García Márquez por meio de um fragmento de seu romance *Crônica de uma morte anunciada* e mais uma vez – Eduardo Galeano, já mencionado nos ENEM anteriores, como 2017.

Na 1ª questão de 2018:

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. “Siempre soñaba con árboles”, me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. “La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros”, me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

MÁRQUEZ. G.G. Crónica de una muerte anunciada. Disponible em: [biblio3.url.edu.gt](http://biblio3.url.edu.gt).(BRASIL, 2018).

Na introdução do romance, o narrador rememora lembranças de Plácida Linero relacionadas a seu filho Santiago Nasar. Nessa introdução, o uso da expressão *augurio aciago* remete ao destino trágico de Santiago, que Plácida foi incapaz de prever nos sonhos. Enquanto que no texto:

*Mayo 15*

Que mañana no sea otro nombre de hoy

En el año de 2011, Miles de jóvenes, despojados de sus casas y de sus empleos, ocuparon las plazas y las calles de varias ciudades de España.

Y la indignación se difundió. La buena salud resultó más contagiosa que las pestes, y las voces de los indignados atravesaron las fronteras dibujadas en los mapas. Así resonaron en el mundo:

Nos dijeron “¡a la puta calle!”, y aquí estamos.

Apaga la tele y enciende la calle.

La llaman crisis, pero es estafa.

No falta dinero: sobran ladrones.

Los mercados gobiernan. Yo no los voté.

Ellos toman decisiones por nosotros, sin nosotros.

Se alquila esclavo económico.

Estoy buscando mis derechos. ¿Alguien los ha visto?

Si no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir. GALEANO, E. Los hijos de los días. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012. (BRASIL, 2018).

Ao elencar algumas frases proferidas durante protestos na Espanha, o enunciador transcreve, de forma direta, as reivindicações dos manifestantes para dar voz ao movimento popular.

Na 2ª aplicação da prova de 2018, Galeano reaparece com uma questão que explora uma das passagens de seu conto *Libertad*:

Eduardo Galeano

1976

*Libertad*

Pájaros prohibidos Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen en la entrada a la cárcel.

El domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el domingo pasa. Didaskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en la copa de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

— ¿Son naranjas? ¿qué frutas son? La niña lo hace callar:

— Sssshhhh. Y en secreto le explica:

— Bobo, ¿no ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas. GALEANO, E. Memoria del fuego III. El siglo del viento. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1986. (BRASIL, 2018).

A narrativa desse conto, que tem como contexto a Ditadura Militar uruguaia revela a perspicácia da criança ao burlar a censura imposta pelo regime político. Esta questão explorou dos seus participantes a compreensão da função do texto literário enquanto arte de engajamento; uma Literatura que vai além de ser um simples entretenimento para o leitor, mas também uma leitura que desperta a consciência coletiva real do público, temas tão comuns e característicos das obras dos escritores latino-americanos. Nesta mesma linha de pensamento, a prova do ENEM de Espanhol abordou a questão seguinte:

VIII – agosto

Champondongo

¡Ojalá que a Rosaura la boca se le hiciera chicharrón! Y que nunca hubiera dejado escapar esas repugnantes, malolientes, incoherentes, pestilentes, indecentes y repelentes palabras. En fin, no sabía por qué tenía que pensar en esas cosas tan desagradables en estos momentos que deberían ser para ella los más felices de su vida, ni sabía por qué estaba tan molesta. Y ojalá que ella viviera lo suficiente como para impedir que su hermana llevara a cabo tan nefastas intenciones. Nadie se explicaba este comportamiento, algunos creían que era porque le había afectado profundamente la idea de no volver a tener más hijos. Por lo que fuera, pero tal parecía que la ira dominaba los pensamientos y las acciones de todos en la casa. Tita estaba literalmente “como agua para chocolate”.

ESQUIVEL, L. Como agua para chocolate. Buenos Aires: Debolsillo, 2005. (BRASIL, 2018).

Laura Esquivel – em sua obra – trata, entre outros temas, dos sentimentos e da natureza humanos. Com base nesse trecho do romance, a expressão como água para chocolate faz referência ao estado de fúria de Tita desencadeado pela fala de Rosaura (personagens da obra).

No ano de 2019, a referência aos textos literários esteve presente na 2 questão do certame. Laura Esquivel foi a escritora literária escolhida de novo para compor a abordagem literária da prova, com o trecho do romance já apresentado ao público estudantil no ano anterior:

Dicen que Tita era tan sensible que desde que estaba en el vientre de mi bisabuela lloraba y lloraba cuando ésta picaba cebolla; su llanto era tan fuerte que Nacha, la cocinera de la casa, que era medio sorda, lo escuchaba sin esforzarse. Un día los sollozos fueron tan fuertes que provocaron que el parto se adelantara. Y sin que mi bisabuela pudiera decir ni pío, Tita arribó a este mundo prematuramente, sobre la mesa de la cocina, entre los olores de una sopa de fideos que estaba cocinando, los del tomillo, el laurel, el cilantro, el de la leche hervida, el de los ajos y, por supuesto, el de la cebolla. Como se imaginarán, la consabida nalgada no fue necesaria, pues Tita nació llorando de antemano, tal vez porque ella sabía que su oráculo determinaba que en esta vida le estaba negado el matrimonio. Contaba Nacha que Tita fue

literalmente empujada a este mundo por un torrente impresionante de lágrimas que se desbordaron sobre la mesa y el piso de la cocina.

ESQUIVEL, L. Como agua para chocolate. Buenos Aires: Debolsillo, 2005. (BRASIL, 2019).

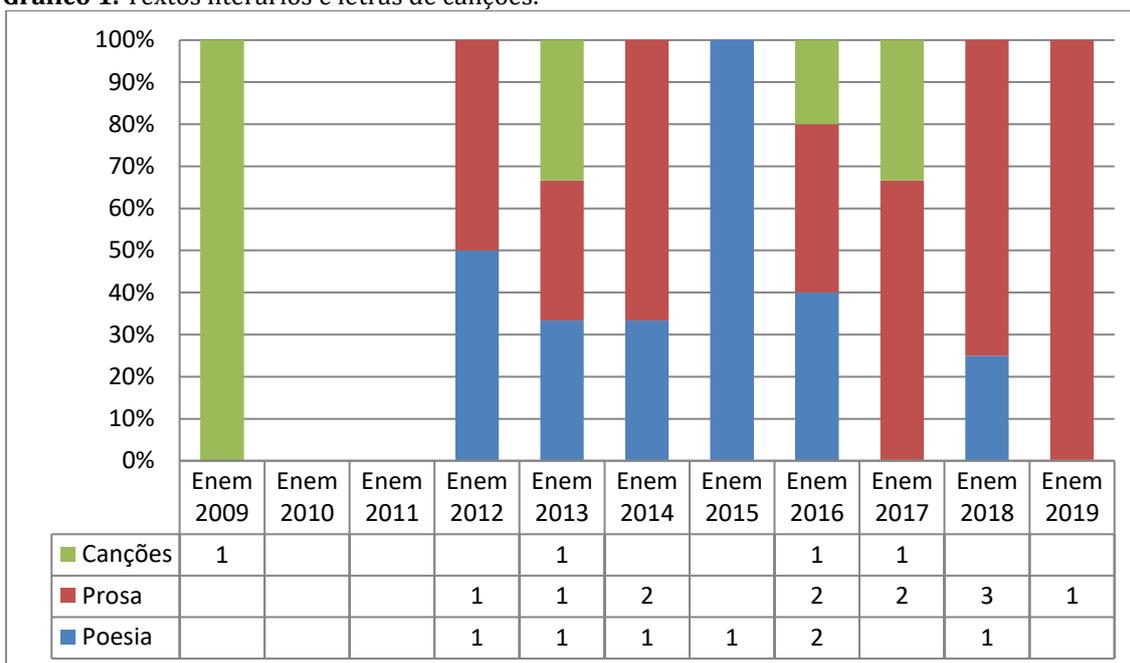
A questão destaca a leitura do fragmento do romance mexicano, publicado em 1989, cobrando dos alunos a compreensão leitura que trabalhava a interpretação do ver prevalecer na obra a narração com base em elementos fantásticos, também outro tema recorrente nas Literaturas hispano-americanas.

Os temas que foram abordados no Enem até 2019, no que cumpre a escolha e as demandas das habilidades e das competências, pertinentes ao texto literário e artístico fazem alusões a duas referências fundamentais para este estudo. A primeira pode ser apreendida pelo texto se Pastor (2006) que recorda *O Marco Comum Europeu de Referência para Línguas* que orienta como referente básico para a didática de línguas estrangeiras o de um perfil de estudante que seja, ao mesmo tempo, falante instrumental, agente social e mediador intercultural. “Para este último aspecto es indispensable aproximarse a las manifestaciones culturales de la lengua no nativa. Sin lugar a dudas, el texto literario es un medio útil que constituye una inestimable fuente de información cultural” (PASTOR, 2006, p. 6).

Ainda sobre o quão é relevante o aspecto cultural e outras formas de associações intertextuais que auxiliem e corroboram para o ensino de LEM, encontram-se nas orientações dos PCNS (2000), que diz que:

É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área. Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização. (BRASIL, 2000, p. 26).

Depois dessas observações e análises das questões de Espanhol, pode-se sintetizar os conteúdos literários e canções que já vieram, em gráfico como a seguir:

**Gráfico 1.** Textos literários e letras de canções.

Fonte: Elaboração própria.

Após este estudo, o que se constata é que a prova de Espanhol, ao ser elaborada em sua maior parte por leituras e interpretação, ela se aproxima do discurso de letramento literário no que diz respeito à presença de vários elementos desse tipo de ensino organizado, por exemplo, pela leitura de mundo do aluno, além de algumas informações sobre os autores dos textos como Cortázar, Esquivel, Galeano, García Marquez, Llosa dentre outros que foram autores engajados no dizer social de Candido (2014) e que contribuem/iram para a formação crítica do leitor em Espanhol por meio de seus textos literários e das letras de reflexões críticas dos compositores e intérpretes das músicas latinas, como Sosa.

Pela observação geral das questões pertinentes ao universo da arte e da Literatura propriamente dita, cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio, percebe-se que a Literatura vem contribuir significativamente para a formação do letramento literário do aluno em Língua Espanhola, uma vez que as manifestações literárias apresentam texto e contexto como realidades indissolúveis e isso auxilia o aluno a utilizar o conhecimento cultural como estratégia de interpretação textual e, simetricamente, a leitura de textos literários como fonte de informação (PASTOR, 2006).

Nesse sentido, o texto literário hispano-americano presente no decorrer desses anos no ENEM, favoreceu para que na escola de educação básica fosse

ensinado o Espanhol, não apenas os requisitos linguísticos e gramaticais a fim de possibilitar uma maior influência na escrita e na oralidade de seus falantes em processo de aprendizagem de uma LEM, mas também como uma ferramenta e estratégia de estudo eficazes para a formação cultural, histórica dos estudantes, sobretudo do Ensino Médio.

### **Algumas notas conclusivas**

Logo, mediante ao que foi exposto nesse estudo, conclui-se que o ensino de Espanhol ao ser voltado para o ensino de arte (considerando as letras das canções) e da Literatura, está relacionado também à formação cultural do estudante brasileiro acerca da cultura hispano-americana em suas dimensões não só artísticas, mas também outros setores promovidos pela arte, pela História, pela economia, até pelos fatores linguísticos e comunicativos em que estes gêneros literários estão inseridos.

Ao fazer uso, prioritariamente do recurso da leitura e da interpretação nessas provas como usos de letramentos, no sentido de ler e colocar-se diante da ficção, como prática de reflexão social, o aluno também aprende ações humanas e solidárias nas leituras desses textos.

Compreender que o estudo de uma língua está muito além do mero ensino gramatical e das práticas meramente comunicativas, é uma função de responsabilidade social, caracterizada pelo processo de aplicação que até o ano de 2019, era condição prioritária desse certame, lógico, partindo-se da premissa de que esta investigação se fez analisando a realidade do Espanhol no Enem, particularizando os anos de 2009 a 2019.

Portanto, ao aplicar a Literatura nessas condições, ela está atrelada a este discurso social tão caro na prova do Exame Nacional do Ensino Médio, como objetivo de examinar o que o estudante do Ensino Médio compreendeu e entendeu dos aprendizados ensinados nessa fase estudantil, em direção ao Ensino Superior.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC: Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_em\\_baixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site_110518.pdf)> Acesso em: 25 junh. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2009*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2014*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2015*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2016*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2017*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2018*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_01\\_AZUL\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf)>. <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>.> Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2019*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_01\\_AZUL\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf)>. <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>.> Acesso em: 25 junh. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência Enem, 2018*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)> Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 25 junh. 2020.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R; SOUZA, R. J. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2020.

PASTOR, M. S. *Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto en La literatura en el aula de ELE*. Segunda etapa, Carabela. Madrid: SGEL, 2006. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/59/59\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf)> Acesso em 25 junh. 2020.

ZAPPONE, M. H. Y. Caminhos da Leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, V. T; MARTHA, A. Á. P. (Orgs). *Territórios da leitura: da leitura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

## A forma do medo: uma análise de *It a Coisa*, de Stephen King

### The fear's shape: *It*, by Stephen King

Priscila Finger do Prado<sup>1</sup>

Luma Miranda<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem o intuito de discutir o medo tal como está constituído na obra *It a coisa*, de Stephen King. Primeiro apresentaremos os fundamentos sobre a literatura de terror e sobre o medo no Ocidente, para depois analisar as formas do medo na narrativa de King. Sobre a literatura de terror, destacamos a perspectiva de Júlio França, de H. P. Lovecraft e do próprio Stephen King; e sobre o medo, apresentamos o estudo de Jean Delumeau. Nossa hipótese é a que a representação do medo no livro esteja atualizada com questões da sociedade hodierna.

**Palavras-chave:** Literatura; medo; *It a Coisa*, Stephen King.

**Abstract:** In this study, we aim to discuss fear in literature, specifically in *It*, by Stephen King. First, we will present horror literature's fundamentals; second, we will point some aspects of Occident's fear; third, we will analyze fear's shape in the novel. About horror literature, we highlight lectures by Júlio França, H.P. Lovecraft and Stephen King; and about fear, we present Jean Delumeau's study. Our hypothesis is that fear's representation in the book is updated with actual society's questions.

**Keywords:** Literature, fear, *It*, Stephen King.

### Introdução

Stephen King, autor de *It a Coisa*, atualmente está com 72 anos e é considerado o mestre das histórias de horror. Suas obras já ganharam um grande espaço nas livrarias e também nos cinemas. O presente artigo tem o intuito de discutir o medo tal como está constituído na obra *It a coisa* deste autor. A escolha do livro ocorreu devido ao lançamento do filme em 2017. Cumpre observar que a obra cinematográfica foi apresentada em duas partes, a primeira quando os personagens eram crianças, lançada em 2017; e a segunda com os personagens já adultos, lançada em 2019.

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

O livro *It a coisa* é apresentado com todos os personagens na faixa etária de 37 a 40 anos. Eles relembram o passado, fazendo um *flashback* do medo que os assolou e que está atormentando-os no presente da enunciação. Cada personagem tem medo de alguma coisa, e isto é usado contra eles, na narrativa, para alimentar um ser desconhecido que vive em Derry, o espaço principal do livro.

As narrativas do terrível estão presentes em cada um de nós, todo ser humano, desde a infância, tem diversos medos e os alimenta a cada dia, de modo que a literatura de terror é uma forma que temos de expurgá-los. Por isso, a temática dessa pesquisa é a construção do medo na narrativa, apresentando elementos sobre a literatura de terror, bem como sobre a história do medo no Ocidente.

## 1. A literatura de terror e as formas do medo

Para pensar a literatura de terror ou de horror, antes de tudo, é importante ter em mente o que se entende por esses termos. Neste trabalho, utilizaremos os dois termos, pois ambos estão presentes na literatura do medo. “Terror”, de acordo com o dicionário de Figueiredo (1913), significa “grande susto. Pavor. Qualidade do que é terrível” (FIGUEIREDO, 1913, p.1960); já “horror” significa “repulsão, repugnância, causada por coisa contrária a natureza, a moral ou aos sentimentos humanitários. Aversão àquilo que causa horror. Forte impressão de repulsa, acompanhada ou não de arrepio, gerada pela percepção de algo ameaçador”. (FIGUEIREDO, 1913, p.1040). Nos dois vocábulos, pois, há a ideia de algo que não é aceitável para o ser humano, que provoca sensações de susto, medo e aversão.

Segundo Stephen King, “o horror [é] essa sensação de medo que é a base do terror, uma emoção ligeiramente menos definida, por não ser inteiramente do espírito. O horror também invoca uma reação física ao nos mostrar algo que está fisicamente errado”. (KING, 2012, P.46). Ou seja, para que haja literatura de terror/horror, é preciso articular a linguagem de modo a construir situações que causem medo. Para o autor, o terror é uma arte, pois lida com representações de emoções humanas, “o desconhecido nos amedronta. Mas nós adoramos dar uma olhadinha nele às escondidas”.(KING, 2012, p.23).

Uma das características da literatura do medo é a presença do fantástico. Para isso, lançamos mão da leitura de *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov (1980). Segundo o autor, “o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (1980). Nessa relação do real com o imaginário, teríamos a construção do medo na literatura, ou seja, da literatura de terror.

Sobre a tradição de tal literatura, Júlio França, no artigo “O horror na ficção literária: reflexão sobre o ‘horrível’ como uma categoria estética” (2008), aponta que as origens da ficção do horror podem ser rastreadas desde tempos imemoriais, embora exista uma obra que sirva de marco:

A tradição literária ocidental reconhece, de modo quase unânime, *O Castelo de Otranto*, de Horace Walpole, como marco inicial do que viria a ser conhecido como literatura gótica. O romance de 1764 – combinando a descrição de um espaço físico antiquado e decadente com segredos do passado que assombram suas atormentadas personagens – estabeleceu os parâmetros de um “novo” gênero que, no século XX, passaria a ser identificado como a forma arcaica da literatura de horror (2008, p.2).

Como observa França (2008), o início da literatura de horror ocorre com a obra de Walpole, que põe o medo como fator principal da narrativa: “Walpole inaugura assim uma tradição crítica que não se privará de pensar a ficção de horror em função dos efeitos causados sobre seus leitores” (FRANÇA, 2008). Assim, é possível destacar que a literatura gótica funciona como uma forma que antecede a literatura de terror propriamente, ambas se apropriando da sensação de medo do ser humano. Depois de Walpole, surge um dos autores mais conhecidos dessa literatura: Edgar Allan Poe. De sua obra é possível destacar os contos “A queda da casa de Usher” (1839) e “O gato preto” (1843). Em ambas, teremos a mistura de elementos sobrenaturais e elementos de mistério na composição das narrativas, os quais contribuem para a construção do medo na linguagem.

Segundo França (2008), também é importante destacar o efeito de leitura como um elemento importante para caracterização da literatura gótica. Para ele, o mais afinado dos efeitos produzidos pelas narrativas sobrenaturais é o terror: “Trata-se de uma emoção gerada não por seres ou cenas que provoquem repugnância, mas sim por um processo de imaginação deflagrado pelo medo daquilo que é apenas sugerido pela

narrativa” (FRANÇA, 2008, p.06). Ou seja, a combinação de determinados signos tem o poder de causar determinados efeitos no leitor.

No livro denominado *O horror sobrenatural em Literatura* (1973), H. P. Lovecraft, ao apresentar aspectos da literatura que se constrói sobre o medo, destaca que a sensação de medo seria a mais antiga e intensa emoção experimentada pelo ser humano, sendo que sua forma mais antiga e intensa seria a do medo do desconhecido (LOVECRAFT, 1973 p. 12). A leitura do clássico de Lovecraft confirma, pois, a de França, ao destacar o efeito do medo no leitor como característica essencial da literatura de terror.

Para a construção do medo nas narrativas literárias, podem ser destacados como principais combustíveis a dúvida e a ameaça pelo desconhecido. A linguagem é capaz de produzir medo no leitor, já que “o que é desconhecido acaba sendo visto como uma fonte de possibilidades perigosas e malévolas” (FRANÇA, 2008, p.03). O acordo entre a curiosidade, a sensação do perigo, a apreensão do mal e a infalível atração do admirável teria uma vitalidade inerente à própria raça humana: “Por essa razão, a literatura que consegue despertar aquilo que Lovecraft chamou de “cosmic fear” sempre existiu e sempre existirá” (FRANÇA, 2008, p.03).

Ao apresentarmos o conceito de literatura de terror e suas principais características, temos por objetivo indicar como o medo é construído na narrativa de *It a Coisa*, de Stephen King. Por se tratar de um livro contemporâneo, o medo é representado em suas formas mais cotidianas e atuais. Com isso, é possível perceber que existem elementos que permanecem no imaginário de terror das pessoas e outros que são atualizados com o tempo. Assim, se fará necessário também um inventário da constituição do medo na história do ser humano, o que faremos a partir da leitura de Jean Delumeau, em seu livro *A história do medo no Ocidente* (2009).

Para a construção do medo nas narrativas literárias, podem ser destacados como principais combustíveis a dúvida e a ameaça, daí a comum utilização do suspense e do mistério, ora pelo escamoteamento de informações das personagens, ora pela presença do sobrenatural, o que não pode ser explicado por nossas leis físicas. Segundo Delumeau:

O medo ou pavor, que é contrário à audácia, não é apenas uma frieza, mas também uma perturbação e um espanto da alma que lhe tiram o poder de resistir aos males que ela pensa estarem próximos[...] desse modo, não é

covardia, de assombro e de temor, o qual é sempre vicioso. E porque a principal causa do medo é a surpresa, não há nada melhor para dele inserir-se do que usar de premeditação e preparar-se para todos os acontecimentos cujo temor pode causá-lo (DELUMEAU, 2009, p.22).

Algumas situações põem em risco a existência e/ou a integridade do ser humano, por isso sua proximidade causa pavor. Sempre houve o medo “quer haja ou não em nosso tempo mais sensibilidade ao medo, este é um componente da experiência humana, a despeito dos esforços para superá-lo” (DELUMEAU, 2009, p.23). Frente à sensação de insegurança, a necessidade de segurança surge como fundamental: ‘está na base da afetividade e da moral humanas. A insegurança é o símbolo de morte, e a segurança símbolo de vida’ (DELUMEAU, 2009, p.23). O medo tem a ver, pois, com a insegurança da vida frente à mortalidade. O medo surge como uma sensação inseparável da nossa natureza: “é uma defesa essencial, uma garantia contra os perigos, um reflexo indispensável que permite ao organismo escapar provisoriamente a morte”. (DELUMEAU, 2009, p.24).

Em uma narrativa como *O castelo de Otranto*, de Horace Walpole, o medo surge no espaço de um castelo, por conta da maldição a uma família que estava no trono e que não teria continuidade de sua linhagem, mas também por conta da presença de fantasmas, fatos desconhecidos e desentendimentos, os quais geram terror e expectativas nos leitores. Assim, o medo no século XVIII tem a ver com esses espaços sombrios, e com a presença do mistério e do sobrenatural.

Já em *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, que é narrado em primeira pessoa, a história aborda a crueldade para com os animais, a morte, o sobrenatural e a culpa, mas também um problema comum na realidade da época, o alcoolismo. Por um lado, o tema do alcoolismo do protagonista faz com que não acreditemos piamente naquilo que o narrador em primeira pessoa narra; por outro, sua confissão e culpa nos fazem pensar não só no trágico que narra, mas no problema social que possibilita o terror dos que convivem com o doente. Soma-se a isso, a imagem do gato preto, que remete à superstição, uma vez que o próprio narrador diz que sua esposa acreditava que gatos pretos eram bruxas disfarçadas: “O nome do animal, Plutão (Pluto na versão original em inglês), sugere uma alusão ao deus dos mortos da mitologia romana”. O medo do leitor tem a ver com a violência que o personagem deposita sobre a mulher e seus animais, mas também aos efeitos que o alcoolismo pode ter na vida dos que sofrem da

doença e na dos que convivem com eles. Portanto, a questão de destaque aqui é menos a ruína do mundo aristocrático de castelos do que a ruína causada por hábitos destrutivos como o alcoolismo, que põem em risco a existência e/ou a integridade do ser humano.

Mas como se apresentaria a construção do medo na narrativa de Stephen King? Se, conforme afirma o autor, “todos temos um postulado enterrado fundo nas nossas mentes” (KING, 2012, p.127- 128), é possível afirmar que cada ser humano, de acordo com suas vivências, temerá coisas diferentes. Em *It a Coisa*, são apresentados diferentes personagens, com medos diversos. E é sobre esses medos que falaremos a seguir.

## 2. As formas do medo em *It a coisa*

A primeira forma do medo, em *It A coisa*, aparece com a personagem George Denbrough, uma criança de seis anos. George possui medo do porão, medo infantil que vem em parte da imaginação. Quando seu irmão mais velho pede para buscar parafina para a confecção de um barco de papel, a ideia de ir ao porão não o agrada. George não contava para ninguém, pois achava isso coisa boba, contudo, ele não gostava nem de abrir a porta do porão para ligar a luz, porque sempre pensava que “uma garra horrível pousaria de leve sobre o pulso dele... e o puxaria para baixo, para a escuridão com cheiro de terra e umidade e legumes podres” (KING, 2014, p.15). Ele sabia que essas coisas de monstros e garras não existiam, mas a ideia não saía de sua cabeça. O medo de George corrobora o estudo de Delumeau, segundo o qual “o medo nasceu com o homem na mais obscura das eras. Ele está em nós. Acompanha-nos por toda a nossa existência.” (DELUMEAU, 2009, p.23).

O medo de George tem a ver com a escuridão (falta de luz) e com um ser capaz de tirar a integridade de sua vida (morte), são medos comuns nas crianças, mas tratam de inseguranças de todos os seres humanos. Segundo o dicionário de símbolos, as “trevas” podem estar atreladas a outros elementos que causam medo, às trevas “vinculam-se fantasmas, monstros, e outros seres mais que o poder grandioso da imaginação cria” (ALVAREZ, 2013, p.72). Já o medo da podridão “com cheiro de terra”

de George tem a ver com a escuridão da noite “que oculta todos os mistérios, impregnando as águas dos rios e dos lagos, tornando-os sombrios, tristes [...]. conservam a matéria noturna, o pavor das trevas e tudo que com ela se relacione” (ALVAREZ, 2013, p.72).

A segunda forma do medo aparece com a personagem Adrian Mello, trata-se do medo da violência homofóbica. O personagem foi espancado e jogado da ponte por um grupo de garotos homofóbicos e, logo, foi destroçado pela coisa. O fato aconteceu na semana do festival que marcava o centenário da abertura do canal. Para o evento, a cidade foi toda reformada para camuflar pichações com frases de ódio como: “MATEM TODOS OS VEADOS e AIDS É DE DEUS, SEUS BICHAS DOS INFERNOS (KING, 2014, p.27). No interrogatório frente à polícia, os adolescentes (de 18, 17, 15 anos, respectivamente) que cometeram o crime afirmavam que o motivo da atrocidade se deu devido ao fato de Adrian estar usando um chapéu de papelão, no qual estava gravada a frase “Eu amo Derry”, “a tolice do chapéu aparentemente feriu o orgulho cívico de Webby ainda mais” (KING, 2014, p.29), bem como o fato de o jovem estar na companhia de Don, seu namorado. Como se depreende, a violência física se dá pelo fato de os agressores estarem em grupo, são três garotos em volta de Adrian que “parecia um coelho em uma armadilha,[...] tinha 1,65 metro e pesava apenas uns 60 quilos, estava sendo empurrado de Garton para Dubay para Unwin em uma espécie de brincadeira. O corpo dele se balançava como o corpo de uma boneca de pano”(KING, 2014, p.40). Os três bateram no jovem com socos auxiliados por anéis de metais pesados, quebrando-lhe três dentes e rasgando suas roupas, de modo que o sangue brotava da boca encharcando a sua camiseta.

Tal violência física é justificada com violência psicológica, pois os garotos completavam a agressão com xingamentos: “Essa cidade não precisa de bichas como você!” “expulsa o vagabundo”. O medo de Adrian é o medo da violência contra gays, que hoje leva o nome de “homofobia”. Segundo o Dicionário Online de Português<sup>3</sup>, “homofobia” é o nome que se dá para o “medo patológico em relação à homossexualidade e aos homossexuais, a quem se sente sexual e afetivamente atraído por pessoas do mesmo sexo”. Esse ódio direcionado aos homossexuais comumente é demonstrado através de violência física ou verbal.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/homofobia/> Acesso em 27/08/2020.

Nos Estados Unidos, país em que se passa a história de King, há um alto índice de violência homofóbica e ataques a boates gays, como o massacre no clube Pulse, em Orlando, no ano de 2016. De acordo com o site O Globo<sup>4</sup>, o número de mortos nesse crime fez do ato o pior ataque a tiros da história dos Estados Unidos. O último com proporções comparáveis foi o massacre de 2007 na Universidade Virginia Tech, que deixou 32 mortos, segundo a Reuters<sup>5</sup>. No Brasil, a homofobia também é um problema sério. Segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, o Brasil é um dos países que mais mata gays, sendo que, em 2017, foram 445 casos. Quando se trata de assassinatos de pessoas trans, o Brasil é líder absoluto, conforme matéria de O Globo<sup>6</sup>. Ou seja, se o medo da homofobia está presente nos EUA, como representa a personagem de King, no Brasil, esse medo pode ser maior.

Com isso, queremos dizer que uma das formas do medo em *It a Coisa* é um medo contemporâneo, o medo de ser morto por sua orientação sexual. Justamente a partir desse medo, a Coisa se aproveita, se alimentando desse momento de ódio e repulsa dos personagens, para incitar ainda mais a aversão, o horror e a homofobia. Assim, ele consegue se alimentar do medo, rasgando a mordidas a vítima de homofobia.

A terceira forma do medo na narrativa é o medo urbano, o medo na cidade: “uma cidade inteira pode ser assombrada? Assombrada como algumas casas em teoria são? [...] A cidade toda.[...] Um local de alimentação para animais. O que está se alimentando em Derry?” (KING, 2014, p. 133). Conforme a narrativa de *It a Coisa*, a cada vinte sete anos uma coisa sai de seu esconderijo para se alimentar, comer carne de pessoas, as quais estejam com muito medo, pois é esse medo que a alimenta. Na atualidade, o medo urbano tem sido constantemente alimentado, especialmente pela mídia. Quanto mais insegura se sente a população, mais se investe em segurança privada, de modo que o medo acaba por ser um negócio.

Se na literatura gótica, havia o medo de casas mal assombradas, antecedido pelo medo de castelos “mal assombrados”, como vemos em *O castelo de Otranto*, de Walpole, na literatura de terror contemporânea o medo pode estar na cidade inteira, como é o

---

<sup>4</sup>Disponível em: [brasil.elpais.com/brasil/2016/06/12/internacional/1465717811\\_688793.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/12/internacional/1465717811_688793.html). Acesso em: 27/08/2020.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://br.reuters.com/article/topNews/idBRKCN0YY0LH>. Acesso em 27/08/2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-segue-no-primeiro-lugar-do-ranking-de-assassinatos-de-transsexuais-23234780>. Acesso em 27/08/2020.

caso de Derry, cidade ficcional inventada por King, que ficaria no estado do Maine. O medo das cidades atualmente é o equivalente ao anterior medo de castelos e casas mal assombradas, o que significa que o medo da violência tem sido intensificado, a partir dos relatos de violência generalizada da mídia, especialmente contra a população marginalizada e, muitas vezes, por parte da própria polícia. Segundo artigo de Raquel do Rosário e Diego Augusto Bayer <sup>7</sup>, como o crime costuma despertar a curiosidade da população, a mídia acaba por explorar esse nicho, o que estimula a sensação de insegurança.

A violência urbana é muito expressiva no mundo todo. Os Estados Unidos, segundo o site da revista *Veja*<sup>8</sup>, “têm anualmente mais de 30.000 mortes por armas de fogo; números que colocam o país na liderança do ranking de violência entre as nações desenvolvidas”. Parte dessa tragédia é conferida por especialistas à facilidade em adquirir armas no território americano: “o país é líder mundial em número de armas per capita, com mais de 88 para cada 100 habitantes”, sendo que uma em cada três famílias possui uma ou mais armas de fogo em casa. Já o Brasil é conhecido por ser um dos países com maior índice de violência urbana no mundo. Conforme a Atlas da Violência publicado em 2018 pelo IPEA<sup>9</sup>, em 2016, houve o registro de 62.517 homicídios, chegando a uma proporção de 30,3 mortos a cada 100 mil habitantes. Desses números, em 2016, 71,5% das pessoas assassinadas são negras. Dessa forma, se em *It* há uma figura que potencializa a violência na cidade, marcando-a como perigosa para se viver, na vida real, a violência urbana depende da ação das pessoas e aumenta significativamente quando aumenta a desigualdade social advinda do nosso sistema de produção.

A quarta forma do medo na narrativa tem a ver com a violência infantil, no caso da morte de uma criança de quatro anos chamada Dorsey, que foi espancada pelo padrasto com um martelo. O menino levou repetidos golpes, que quebraram seus ossos, estando muito ferido quando foi levado ao hospital, onde foi deixado para morrer. Os pais alegavam que o menino tinha caído, mas os ferimentos no crânio iam

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.justificando.com/2014/12/12/a-formacao-de-uma-sociedade-do-medo-atraves-da-influencia-da-midia/> Acesso em 27/08/2020.

<sup>8</sup> Disponível em: [www.veja.abril.com.br/especiais/o-mapa-da-violencia-armada-nos-eua/](http://www.veja.abril.com.br/especiais/o-mapa-da-violencia-armada-nos-eua/) Acesso em 27/08/2020.

<sup>9</sup> Disponível em: [www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018](http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018) Acesso em 27/08/2020.

além de uma simples queda. Esse garoto tinha um irmão mais velho que, logo após a morte do irmão, começou a receber as surras em dobro do padrasto, o que ocasionou sua fuga de casa. Passando os dias na praça, acabou por ser devorado pela coisa, a qual se utilizou de Dorsey para assustá-lo, agarrando-o e destroçando numa noite escura. Tal personagem era uma vítima perfeita para a Coisa, já que sentia medo e não se sentia segura em nenhuma parte. Segundo King, “não é a aberração em si, seja ela física ou mental, que nos horroriza, mas, em vez disso, a desordem que tais aberrações parecem implicar” (KING, 2014, p.71). No caso da narrativa, essa desordem vem da violência autorizada dos pais, da impunidade em relação a esse tipo de violência e da possibilidade de essas ações violentas se repetirem.

Com tais casos apresentados na narrativa, é possível destacar o poder da cultura opressiva e violenta como fator gerador de medo, até porque o que sofre a violência e sobrevive se transforma num violento em potencial. De acordo com Delumeau, “o vazio de poder é um fenômeno ambíguo, deixa livre o caminho de forças que permaneciam comprimidas enquanto a autoridade era sólida. Abre um período de permissividade. Desemboca [...] apenas o medo (DELUMEAU, 2009, p.242). Assim, temos na obra o poder da coisa:

Mas há um problema: as crianças crescem. Na igreja, o poder é perpetuado e renovado por atos ritualistas periódicos. Em Derry, o poder parece ser perpetuado e renovado por atos ritualistas periódicos também. Seria possível que a Coisa se proteja pelo simples fato de que, quando as crianças crescem e viram adultos, se tornem ou incapazes de atos de fé, ou aleijadas por uma espécie de artrite espiritual e da imaginação? Sim. Acho que é esse o segredo aqui. E, se eu fizer as ligações, o quanto eles vão lembrar? O quanto vão acreditar? O bastante para encerrar esse horror de uma vez por todas, ou o bastante só para fazer com que sejam mortos? Eles estão sendo chamados, disso eu sei. Cada assassinato nesse novo ciclo foi um chamado. Quase matamos a Coisa duas vezes, e no final fomos fundo na rede de túneis e aposentos fedidos dela debaixo da cidade. Mas acho que a Coisa sabe de outro segredo: apesar de a Coisa poder ser imortal (ou quase), nós não somos (KING, 2014, p.71).

Essa citação traz a questão do amadurecer como problemática, porque o adulto tende a ter sua imaginação trocada por costume e obediência, o que aumenta a dificuldade de os personagens que enfrentaram a Coisa quando pequenos tornarem a enfrentá-la. As instituições e a idade adulta são vistas como elementos que garantem a manutenção do medo. Para King, a “maioria das crianças lida com seus medos muito bem. A sua imaginação modifica-se tão amplamente, de um modo tão

maravilhosamente variado” (KING, 2014, p.179). Contudo, quando as crianças crescem, o processo de socialização alimenta os costumes e deixa de alimentar a imaginação. A coisa tem mais poder com o público adulto, pelo fato de não haver mais fantasia na vida adulta: “a maioria das pessoas não é escritor de fantasia, naturalmente, mas quase todo mundo reconhece a necessidade de alimentar a imaginação com algumas coisas, vez por outra. [...] a fantasia é o sal para a mente” (KING, 2014, p.181).

A questão do herói, da fé e da coragem enfatizam o poder da imaginação, pois que é preciso ter fé que se é capaz para conseguir matar os monstros, tal seria a fonte de poder. Por isso a coisa tinha um período de hibernação de vinte e sete anos, período no qual a fé na magia dos personagens desaparecia. Depois de vinte e sete anos, a coisa volta a ser capaz de desafiar suas vítimas: “Voltem, vamos terminar nosso assunto em Derry. [...] Voltem e vamos ver se vocês se lembram da coisa mais simples de todas: como é ser criança, segura na crença e, portanto, com medo do escuro (KING, 2014, p. 777).

A infância é retomada pela coisa, porque carrega os medos mais primitivos do ser humano, como o medo da escuridão e do mal. Para Delumeau, o medo da noite de “fantasmas, tempestades, lobos e malefícios tinham muitas vezes a noite por cúmplice. Era o lugar onde os inimigos do homem tramavam sua perda, no físico e na moral” (DELUMEAU, 2009, p. 138). As trevas surgem, portanto, como o espaço ideal do medo. Então, se o monstro se alimenta do medo, estarão em jogo a falta de luz e a vulnerabilidade do corpo:

A Coisa descobriu uma profundidade de imaginação aqui que era quase nova, quase digna de atenção. Essa qualidade de imaginação deixava os alimentos muito suculentos. **Os dentes da Coisa destroçavam carne dura de tantos terrores exóticos e medos voluptuosos:** eles sonhavam com animais noturnos e lamas em movimento; contra a própria vontade, eles contemplavam abismos infinitos. Com esse alimento suculento, a Coisa existia em um ciclo simples de acordar para comer e dormir para sonhar. Ela criou um local em sua própria imagem, e olhava para esse lugar com carinho pelos postigos que eram seus olhos. Derry era seu abatedouro, as pessoas de Derry eram as ovelhas. As coisas seguiram em frente (KING, 2014, p. 870, grifo nosso).

O personagem da Coisa provoca medo, pois um dos grandes medos que temos é o medo da morte e da perda da integridade física. A Coisa ocasiona nos outros personagens esse medo, levando-os para um cenário de trevas e destruição, utilizando-se do cotidiano: “no plano do devaneio espectador, tudo causa medo; no plano da

imaginação ativista” (2014, p. 85). Aqui também se destaca a literatura de terror como a representação de algo que pertence a todos “os contos são medos de criança que se concretizam”. (2014, p. 61). O medo dos perigos noturnos que se mantêm ao longo da humanidade, como cita Delumeau (2009) e o medo da escuridão existem por “razões mais internas que se prendem a nossa condição. A visão do homem é mais aguda do que a de muitos animais, [...] desse modo, as trevas deixam-no mais desamparados” (2009, p. 142).

A quinta forma do medo na narrativa é a da violência contra a mulher e o feminicídio. Tal medo, de perder a vida ou sua integridade física e psicológica, aparece na personagem Beverly, que está casada com Tom. Este, de início, interfere no seu hábito de fumar, na primeira vez fica zangado, dizendo que não queria que ela fumasse perto dele. Numa outra ocasião, Beverly esquece-se desse pedido e fuma ao entrar no carro. Tom, assim que a vê, fecha sua mão, dando-lhe uma pancada na bochecha, com força suficiente para fazer a palma da mão formigar. Ele fica esperando a reação dela, se vai acabar com tudo, mas ele sabe que ela é fraca. Viu nela apenas uma criança sentada com as pernas cruzadas e a cabeça baixa, chorando e se perguntando pelo qual motivo ele tinha feito aquilo, fazendo com que ela se sentisse culpada, reforçando que era ele quem mandava no relacionamento, e se ela não conseguia viver com isso era para ir embora.

Passados alguns meses, depois duma ligação, Beverly acende um cigarro e começa a arrumar uma mala. Vendo essa cena seu marido se lembra dela dizendo “um dia você vai me matar, Tom. Você sabe disso? Um dia você vai longe demais e esse vai ser o fim. Você vai surtar. Ele respondeu: Faça as coisas do meu jeito, Bev, e esse dia nunca vai chegar” (KING, 2014, p. 108), mas agora, com a fúria bloqueando tudo, ele se pergunta se esse dia não tinha finalmente chegado. Ele partiu para cima dela, com um cinto dizendo que ia dar-lhe uma surra: “Ele queria ver aquela expressão nos olhos dela, aquela expressão de medo e pavor e vergonha, aquela expressão que dizia Sim, você está certo, eu mereci” (KING, 2014, p. 109), mas ela fez algo que nunca tinha feito, se defendeu, de modo que ele “ficou tão atônito com esse ato inesperado de insubordinação” (KING, 2014, p. 110). Dizendo que tinha que ir, “ele bateu nela com o cinto, afastando-a da porta pela parede do quarto. Dobrou o braço, bateu nela, dobrou o braço, bateu nela, dobrou o braço, bateu nela”. (KING, 2014, p. 110). As mãos dela

estavam levantadas para proteger o rosto, porém tinha o caminho livre para o resto do corpo. O cinto fazia estalos enfadonhos de chicote. Mas ela “não gritou, como às vezes fazia, e não implorou para que ele parasse, como costumava fazer. Pior de tudo, ela não chorou, como sempre fazia.” (KING, 2014, p. 110). Ele estranhou o fato de que ela não ficou num canto com medo como uma criança, mas, pelo contrário, se defendeu e o atingiu com vários objetos, partindo para a sua cidade natal.

Como se depreende, essa é a representação do medo de muitas mulheres, que estão à mercê de relacionamentos abusivos. Esse medo não é somente de mulheres que estão dividindo a vida com alguém, e sim da insegurança presente na sociedade contemporânea. De acordo com Delumeau “nada é mais difícil de analisar do que o medo, e a dificuldade aumenta ainda mais quando se trata de passar do individual ao coletivo” (DELUMEAU, 2009, p. 29). O medo das mulheres é um medo coletivo, assim como o medo de crianças e gays, em uma sociedade em que a violência não só não é suficiente punida, quanto acaba por ser alimentada pela cultura. Assim, novamente King atualiza o medo na narrativa, expondo toda uma engrenagem social que se alimenta da insegurança, assim como o que acontece na fictícia Derry, em que a cidade alimenta a Coisa.

O que une todas as formas do medo é a figura do monstro. O medo de monstro é exibido na narrativa pela apresentação de características que o afastam do humano, mesmo que tais monstros sejam humanos. No caso de *It a Coisa*, o “monstro” é o palhaço Pennywise, que é caracterizado por ter linhas fundas, a pele como um quadro de rugas bochechas despedaçadas, carne corroída. Sua pele estava machucada, porém não tinha sangue. A ação do palhaço é atacar os pontos vulneráveis de suas vítimas, como quando fala com Ben: “Ben se deu conta com **horror** renovado de que ele tinha chegado à ponte, mas **seu medo não era miragem**” (2014, p. 190, grifo nosso). A presença da figura monstruosa aumenta a sensação de medo que, por sua vez, alimenta o monstro, num círculo vicioso. Dessa forma, pode-se entender que, embora o monstro catalise os medos das personagens, ele está ali como um símbolo, já que o medo está espalhado na sociedade, nas várias formas que se encontra para manter uma estrutura social que privilegia uns poucos e oprime uns tantos.

Com a análise, pudemos observar que as características das narrativas de terror se atualizam em *It a Coisa* (2014). Se os espaços diferenciam o medo nas obras de

Walpole (1764), Poe (1843) e King (2014), o caráter universal do medo, destacado por Lovecraft (1973), Delumeau (2009) e pelo próprio King (2012), aproximam essas obras. No caso de King, os medos comuns ao nosso tempo, como o medo da violência a pessoas em situação de vulnerabilidade “conversa” com o leitor hodierno, de modo que o monstro em si (It, na forma do palhaço Pennywise) funciona como um catalizador do medo na narrativa. E é através do monstro que temos a presença do sobrenatural, tal como estudado por Todorov (1980).

Além disso, é possível dizer que narrativa de King está de acordo com sua reflexão crítica, pois, para o autor: “a tarefa de se criar terror é bem semelhante a se paralisar um oponente nas artes marciais- é questão de se encontrar pontos vulneráveis e aí aplicar a força” (KING, 2014, p. 108). Em *It a Coisa*, é a partir do medo de cada personagem que a Coisa se transforma, a fim de produzir horror em suas vítimas, medos que advêm de situações diferentes, mas que, no fundo, abarcam o temor universal pela vida e sua integridade.

### **Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi analisar a construção do medo na narrativa de *It a coisa*, de Stephen King. Para tanto, primeiramente apresentamos elementos sobre a literatura de terror, a qual, como vimos, se desenvolve pela representação de situações que causem medo, a partir da ferramenta da linguagem. Para tanto, foram pontuados alguns autores como H. P. Lovecraft (1973), Jean Delumeau, (2009), além da menção a leituras literárias como *O Castelo de Otranto*, de Horace Walpole, *O gato negro* e *A queda da casa de Usher*, de Edgar Allan Poe e, claro, a análise de *It a Coisa*, de Stephen King, os quais produziram, em três séculos diferentes, diferentes realizações no gênero terror e horror.

Pudemos observar cinco formas do medo na narrativa de King, o medo do escuro, o medo da violência homofobia, o medo da violência urbana, o medo da violência infantil e o medo da violência contra a mulher, todos eles catalisados pela figura do monstro, a Coisa que se alimenta do medo para viver. Vimos que o medo do monstro é exposto na narrativa, como uma figura que se diferencia do humano, ele é

representado pelo palhaço Pennywise, que se alimenta dos personagens, destroçando-os vivos, pois aquela cidade é seu abatedouro. Contudo, pudemos observar também que os seres violentos também podem adquirir uma feição que os diferencia do humano. A condição que possibilita os medos apresentados na narrativa são fruto não da Coisa, em si, como da estrutura social que alimenta desigualdades de poder, sendo que uns grupos acabam por ter mais medo do que outros, como no caso de gays, mulheres e crianças. Assim, podemos depreender que a literatura produzida por King nos permite pensar na existência, desde os medos mais primitivos, como os mais atuais, preservando o efeito do terror mais primitivo, ao mesmo tempo que atualiza a forma de fazê-lo.

## Referências

ALVAREZ FERREIRA, A. E. *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos* [livro eletrônico]/Agripina Encarnación Alvarez Ferreira. Londrina: Eduel, 2013.

DELUMEAU, J. *História do medo no ocidente 1300-1800 Uma cidade sitiada*. Tradução: Maria Lucia Machado. – São Paulo Companhia de bolso. 2009.

FIGUEIREDO, C de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Nova edição, 1913.

FRANÇA, J. O horror na ficção literária; reflexão sobre o "horrível" como uma categoria estética. *Anais do XI Congresso Internacional da Abralic*. São Paulo, 2008.

KING, S. *Dança macabra: o fenômeno do horror no cinema e na literatura dissecado pelo mestre do gênero*. Tradução de Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KING, S. *It: a coisa* [recurso eletrônico] / Stephen King; tradução Regiane Winarski. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

LOVECRAFT, H. P. *Supernatural Horror in Literature*. New York: Dover, 1973.

NESTAREZ, O. *Poe e Lovecraft: um ensaio sobre o medo na literatura*. São Paulo: Livrus Editora, 2013.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

## A expressão do medo na adaptação cinematográfica do conto *O Chamado de Cthulhu*, de H. P. Lovecraft

The expression of fear in the film adaptation of the tale  
*The Call of Cthulhu*, by H. P. Lovecraft

Wesley Ferreira Araujo<sup>1</sup>

Tiago Marques Luiz<sup>2</sup>

**Resumo:** Aclamado como um dos mais importantes escritores de horror da história, é possível ver, em todo o cinema do gênero, influências do trabalho de H. P. Lovecraft. No entanto, é comum se deparar com afirmações de que seu trabalho seja inadaptável, sendo adaptações diretas de sua obra relegadas a filmes independentes ou de baixo orçamento, depreciando a qualidade estética das produções. Tomando como ponto de partida a correlação entre literatura e cinema, o objetivo deste trabalho é analisar dois *frames* do filme independente de 2005 *O Chamado de Cthulhu*, adaptação homônima do conto mais popular do autor, buscando observar como se deu a correspondência entre a palavra e a imagem em movimento no tocante ao tema do medo e se é possível confirmar a inadaptabilidade da obra lovecraftiana. É preciso demonstrar que literatura e cinema são linguagens distintas e, no que diz respeito à cinematografia da literatura, não significa que o valor da palavra escrita seja maior que o da imagem em movimento, mas pontuar que essa produção “incapaz” é o resultado de um projeto do diretor.

**Palavras-chave:** H. P. Lovecraft; *O chamado de Cthulhu*; adaptação cinematográfica.

**Abstract:** Considered as one of the most important horror writers in history, it is possible to see influences from H. P. Lovecraft's work. However, it is common to come across claims that his work is unadaptable, being direct adaptations of his work relegated to independent or low-budget films, depreciating the productions' aesthetic quality. Taking as a starting point the correlation between literature and cinema, the aim of this paper is to analyze two frames from the 2005 independent film *The Call of Cthulhu*, homonymous adaptation of the author's most popular tale, seeking to observe how the correspondence between word and the moving image with regard to the theme of fear occurred and whether it is possible to confirm the unadaptability of the lovecraftian work. It is necessary to demonstrate that literature and cinema are different languages and, with regard to literature's cinematography, it does not mean that the value of the written word is greater than that of the moving image, but to point out that this “incapable” production is the result of the director's project.

**Keywords:** H. P. Lovecraft; *The call of Cthulhu*; film adaptation.

<sup>1</sup> Graduado em Letras hab. Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduando em Tradução pela UNIASSELVI e pós-graduando em Ensino de Inglês e Literatura Inglesa e Norte-americana pelo Centro Universitário Claretiano.

## Considerações iniciais

No início do século XX, H. P. Lovecraft revolucionou o gênero literário do horror com seus contos repletos de criaturas alienígenas gigantes, cuja mera existência era capaz de comprometer a sanidade mental do ser humano. O *horror cósmico*, como ficou conhecido o subgênero criado pelo autor, combinava elementos de horror, ficção científica e filosofia, buscando questionar o lugar do homem no universo – mas passaram-se anos para que suas obras ganhassem reconhecimento. Hoje, sua influência se estende aos mais diversos meios de comunicação, a tal ponto que os mitos criados pelo autor superaram sua própria obra, transcendendo-a.

No cinema, vemos inspirações em seu trabalho desde os clássicos como *O Enigma de outro Mundo* (1981), de John Carpenter, a filmes mais recentes como *Aniquilação* (2018), de Alex Garland. No entanto, embora vários filmes *inspirados em* sua obra tenham recebido aclamações por parte da crítica e público, poucas adaptações diretas alcançaram o mesmo resultado.

Nas palavras de Gilles Menegaldo, as narrativas lovecraftianas, por se basearem no que o pesquisador denomina *retórica do indizível*, tendem a oferecer “resistência ao processo de adaptação, mesmo em um tempo em que imagens digitais e sofisticados efeitos especiais permitem uma representação dos cenários e criaturas nascidos de sua imaginação” (MENEGALDO, 2019, p. 78, tradução nossa<sup>3</sup>).

A partir de uma discussão baseada nos métodos transpositivos/intersemióticos da adaptação de obras literárias para o cinema, buscaremos demonstrar as diversas dificuldades encontradas pelo aparato cinematográfico em codificar a obra de Lovecraft em obra audiovisual, devido à questões referentes à própria estruturação diegética lovecraftiana, a partir do filme independente de 2005 *The call of Cthulhu*, adaptação homônima do conto mais popular do autor, dirigida por Andrew Leman, tentando observar como a palavra e a imagem em movimento se correspondiam no que tange ao tema do medo.

O instrumental teórico se baseia nas reflexões de Christiane Nord (2016), Linda Hutcheon (2013), Emilio Soares Ribeiro (2018), entre outros. Sobre a obra em questão,

---

<sup>3</sup> No original: “resistance to the adaptation process, even at a time when digital images and sophisticated special effects enable a more convincing representation of the settings and the creatures born from his imagination”.

usamos as considerações de Gilles Menegaldo (2019), Vivian Ralickas (2008) e do próprio Lovecraft (2013; 2017).

## 1. A teoria da adaptação

Desde seus primórdios, a indústria cinematográfica tem utilizado a literatura como fonte de produção cinematográfica e vice-versa. A literatura usa cada vez mais as técnicas de narração de filmes. Muitos escritores contemporâneos, principalmente os mais populares, já escrevem na expectativa de uma possível adaptação de suas obras ao cinema. Não é incomum que livros e filmes sejam produzidos quase simultaneamente (FARIA, 2019, p. 176).

Além do caráter re-estruturador do texto de partida, as adaptações têm servido como um meio para que o receptor do conteúdo venha a conhecer a obra na qual o filme se baseou. Nesse entrelaçamento entre a tela e o livro, é possível encontrarmos o próprio filme transformado em livro, como forma de divulgação e atendendo à recepção do público.

Sobre essa correspondência entre texto e tela, permanece o questionamento do motivo de continuarem sendo vistas de forma tão depreciativas nos dias de hoje. Linda Hutcheon aponta que, para alguns, há uma superioridade axiomática da literatura sobre todas as outras formas de arte por ser a mais antiga, enquanto outros se sentem contrariados ao ver suas obras tão queridas adaptadas de forma não fiel (HUTCHEON, 2013, p. 24). Há uma dialética de que uma obra tem um status consagrado no tempo e no espaço e que essa reverência à palavra fez com que diretores astutos não se engajassem na releitura audiovisual daquele texto. De acordo com a teórica, adaptações cinematográficas são tão atraentes por conta do prazer vindo da repetição com variação: “o reconhecimento e a lembrança são parte do prazer (e do risco) de experienciar uma adaptação; o mesmo vale para a mudança” (HUTCHEON, 2013, p. 25).

Para considerar uma adaptação como tal é preciso levar em consideração sua dupla natureza; ela é tanto uma obra independente quanto uma obra assombrada pelo texto adaptado (HUTCHEON, 2013, p. 27). Dessa forma, o princípio mais utilizado para se analisar uma adaptação, a fidelidade, acaba se tornando superficial, uma vez que é

evidente a gama de possibilidades existentes no ato de adaptar uma obra, dentre as quais estão “o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar homenagem, copiando-o” (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Em meados dos anos 50, Roman Jakobson (1959) propôs a famosa divisão do ofício da tradução em intralinguística, interlinguística e intersemiótica, as quais podemos assim definir: a primeira consiste na chamada *reformulação*, ou seja, são usados os signos verbais da mesma língua, como quando se traduz um texto do inglês medieval para o inglês contemporâneo. A segunda divisão é a noção clássica, em que um idioma é transposto para outro código linguístico, como do inglês ao português. Já a terceira corresponde ao redimensionamento de um conteúdo verbal para um não verbal, como é o caso do objeto presente trabalho, em que um conteúdo verbal – no caso, a palavra escrita de Lovecraft – é redimensionado para a linguagem não verbal – no caso, o cinema mudo, *corpus* de pesquisa desse texto.

Linda Hutcheon compara o processo de adaptação com a tradução, principalmente com teorias mais recentes que tratam o ato de traduzir como “um ato de comunicação tanto intercultural quanto intertemporal” (HUTCHEON, 2013, p. 40). Contrastando a teoria da tradução com a teoria da adaptação, vamos ao encontro das reflexões de Hutcheon, que postulam que a primeira postula um texto, que “não é uma versão de algum significado não textual fixo que deva ser copiado, parafraseado ou reproduzido” e que, na nossa contemporaneidade, a tradução pressupõe uma das possíveis leituras do texto-base. A adaptação, enquanto operação intersistêmica, vai remeter às “recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos (palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo)” (HUTCHEON, 2013, p. 40).

Fazendo breve consideração acerca desses temas, podemos considerar a tradução uma operação que tem como propósito se aproximar do texto-base em sua totalidade, respeitando a sua estrutura original, como mescla de prosa e verso, ou apenas prosa ou somente verso, ao passo que a adaptação consiste em uma concisão do conteúdo-base para melhor atender a um projeto editorial, cênico ou audiovisual, pensando aqui sua expressão no cinema, teatro ou televisão ou qualquer outra linguagem que demande a imagem em movimento.

Sobre esse tema, Christiane Nord argumenta que “é quase impossível reproduzir ‘fielmente’ ao mesmo tempo e com a mesma intensidade todos os ângulos e todas as características de um modelo”, não apenas pelas especificidades de cada meio (literatura e cinema nesse caso), como também porque quem vai reproduzir o modelo possui sua própria visão sobre ele, que dificilmente será a mesma de outras pessoas, o que torna a fidelidade que tanto se almeja alcançar algo inalcançável (NORD, 2016, p. 10). Tanto Nord como Hutcheon baseiam suas reflexões na maneira como o leitor/espectador recebe o texto adaptado, e ele, enquanto indivíduo dotado de bagagem de leitura, irá conferir certo grau de aproximação ou distanciamento do texto-base e somente ele poderá dizer *em que medida* a adaptação cinematográfica soube realizar essa façanha.

Sobre a correspondência entre a literatura e o cinema, Faria (2019) argumenta que a tomada de cena *não pode ser equivalente* a uma palavra, pois aquela exprime em seu bojo o cenário, a iluminação, o ângulo de visão, a cor, trilha sonora, etc, dado o fato de que as palavras impressas “são sempre as mesmas graficamente, mas a imagem na tela muda continuamente. Pela riqueza de informações nela contidas, nunca a mesma tomada de cena será exatamente igual” (FARIA, 2019, p. 181).

Essa relatividade quanto à recepção de cada leitor para um mesmo texto torna-se ainda mais visível em se tratando de um conjunto que trata de/abarca um universo com elementos fantásticos, uma vez que este depende ainda mais da imaginação de cada leitor. Nesse sentido, o que seria então essa “fidelidade”?

Para Nord, o conceito de fidelidade, nesse caso, se equipara ao conceito de equivalência, em que a hipotética comparação entre obra adaptada e a adaptação, de acordo com a autora – e com a qual concordamos –, parece precipitada, uma vez que equivalência é um dos “conceitos mais mutantes e mais interpretados (ou interpretáveis) nos Estudos de Tradução” e, não obstante, nos Estudos de Adaptação (NORD, 2016, p. 11).

A recriação do conto em filme confere grau de autonomia ao cinema e seus princípios teóricos ao dialogar com o texto de partida, não apenas para mostrar um zelo para com o autor adaptado, mas também com o seu próprio aparato estético ao trabalhar o texto de determinado autor. Como bem colocam os autores, a criação artística propõe um diálogo com o passado, de modo que esse passado seja reafirmado

ou contestado, uma vez que cada adaptação segue um projeto do diretor e seus agentes em relação ao texto-base.

Adaptar literatura denota imensuráveis modificações do enredo por parte dos agentes do cinema, como o diretor, roteirista, cinegrafista, figurinista, entre outros. Cada um interpreta e faz um trabalho criativo na transferência do escrito para o audiovisual, em que pesem questões de ordem cultural, social, comercial, pessoal e, até mesmo, financeira. Por fim, Ribeiro conclui que tal como os textos são traduzidos durante séculos, as adaptações de obras literárias para o cinema surgem quando um indivíduo os quer conferir certo grau de sentido ou ressignificá-las, o que significa dizer que há um “caráter autoral das tarefas desempenhadas por todos os participantes de uma adaptação fílmica e a imprevisibilidade das relações que se estabelecem quando da união dessas tarefas” (RIBEIRO, 2018, p. 45).

Em nosso resumo, questionamos o teor de adaptabilidade da obra lovecraftiana, uma vez que o horror cósmico que permeia sua escrita pode (ou não) ser traduzido para a tela, conjugando a idiosincrasia da palavra escrita com a imagem em movimento, ou seja, uma “associação entre a construção de monstros incógnitos pela literatura de horror e o caráter audiovisual do cinema, que tradicionalmente tende a traduzir em imagens o monstro lovecraftiano” (RIBEIRO, 2018, p. 17). Tentaremos comprovar que existe possibilidade de adaptação da obra, e que esse engajamento é intrínseco ao projeto do diretor responsável por redimensionar o conteúdo escrito na tela.

## **2. O horror cósmico e *O Chamado de Cthulhu***

De acordo com Ribeiro (2018), a estética do horror cósmico postula a ideia da incompreensão da vida pelo homem, uma vez que os chamados *mitos de Cthulhu* “promovem não apenas medo, mas insegurança em relação ao passado e ao futuro da humanidade, algo que se explica pelo próprio contexto em que se inserem” (RIBEIRO, 2018, p. 16). Portanto, a produção literária lovecraftiana reflete o anseio do homem em “proteger sua própria terra de perigos que ameaçariam o seu povo, por meio, por exemplo, da invasão sociocultural ou da miscigenação” (idem, p. 16).

Nascido em 1890 no seio de uma típica família classe média alta em Providence, Rhode Island, desde jovem Lovecraft era fascinado por astronomia, o que viria a constituir parte central de sua obra: o desconhecido que vem do espaço (JOSHI, 2001; LOVECRAFT, 2013). Nota-se que, ao contrário do que propõe Joseph Campbell (1990) em *O poder do mito*, os cultos praticados a Cthulhu e a outras criaturas que compõem seu *mythos*<sup>4</sup> são de natureza totalmente contrária às religiões tradicionais: pregam pelo retorno dessa entidade para proporcionar o caos e a destruição, em vez de recorrer à fé para ser alguém melhor ou clamar por uma intervenção em determinada situação delicada. De acordo com Joshi: “Cada religião e mitologia estabeleceu algumas conexões vitais entre deuses e seres humanos, e é exatamente essa conexão que Lovecraft quer subverter com sua pseudomitologia” (JOSHI, 2014, p. 283).

Ramon Mapa da Silva, em sua tradução dos contos lovecraftianos, pontua que há discordâncias entre os estudiosos do autor quanto ao fato das criaturas lovecraftianas serem ou não uma alegoria aos imigrantes, negros e judeus, povos esses que, na visão de Lovecraft, estavam invadindo os Estados Unidos naquele momento (LOVECRAFT, 2017, p. 67). As obras lovecraftianas trazem temas e espaços incompreensíveis, como cemitérios, cidades submersas e tumbas, residência de um mal adormecido, cujo despertar incidirá numa catástrofe a quem o provocar. Para Schultz (2011), o escritor nos faz sair da zona de conforto da tradição humanocêntrica e nos faz adentrar uma perspectiva cósmica, corroborando com a impressão de que Lovecraft, por meio de suas narrativas, expõe “a insignificância do ser humano frente a entidades alienígenas e as proporções imensuráveis do que pode haver em todo o universo” (RIBEIRO, 2018, p. 3).

Ainda que o autor apresentasse explicitamente uma visão racista e xenofóbica dentro e fora de seus contos, é difícil afirmar que qualquer um dos lados nessa discussão está certo. Nas palavras de J.R.R. Tolkien, nenhum autor pode permanecer totalmente imune à sua experiência ao escrever, no entanto,

os modos como o germe de uma história usa o solo da experiência são extremamente complexos, e tentativas de definir o processo são, no máximo conjecturas a partir de evidências inadequadas e ambíguas. Também é falso, apesar de naturalmente atraente, quando as vidas do autor e do crítico se

---

<sup>4</sup> O termo foi cunhado por August Derleth, amigo do escritor, para remeter ao panteão das criaturas lovecraftianas, em que Cthulhu ocupa uma posição inferior em relação às demais, mas que não deixa de ser devastador quanto.

sobrepuseram, supor que os movimentos do pensar ou os eventos do tempo comum a ambos foram necessariamente as influências mais poderosas (TOLKIEN, 2019, p. 34).

Na obra de Lovecraft, suas criaturas propõem uma ambivalência: ou são veneradas como entidades divinas ou são temidas pelo caráter demoníaco que lhes é atribuído, dado o fato de que essa ambivalência foge à compreensão e razão humana, propondo uma dupla e contraditória percepção das criaturas e dos humanos: ambos são alheios um ao outro. As criaturas poderiam representar todas as suas fobias contra quaisquer grupos que fizessem parte de minorias sociais que tanto o horrorizavam, ou poderiam apenas ser fruto da fascinação do autor quanto ao cosmos, ou talvez ambos, ou até mesmo nenhum. Há argumentos para defender qualquer uma das hipóteses e, no entanto, no fim elas não passariam disso: hipóteses.

A descrição inicial de Cthulhu é feita por meio de imagens (em um pedaço esculpido de barro) descritas como antropomórficas: uma mistura de gigante, polvo e dragão, com tentáculos em sua cabeça, torso elástico e escamoso, asas de morcego e garras nas mãos e pés (LOVECRAFT, 2017).

Ao contrário de Cthulhu, no entanto, as criaturas lovecraftianas recebiam descrições vagas que, na verdade, pouco descreviam. Esses seres alienígenas, por terem evoluído em outros planetas, possuem formas completamente estranhas à compreensão humana; em *Dagon*, o narrador descreve a criatura apenas como vasta, horrenda, com gigantescos braços escamosos e uma cabeça hedionda (LOVECRAFT, 2017, p. 26) e, com o tempo, essas descrições vão ficando ainda mais vagas com adjetivos como “inominável” e “blasfemo” se tornando descrições recorrentes de suas criaturas.

Sobre esses termos linguísticos, Berruti (2005) pontua que nós, seres humanos, não somos capazes de dar nome a esses elementos desconhecidos, pois em nossa formação, fomos ensinados àquilo que nos é familiar e convivemos com o que é conhecido, por conta da nossa racionalidade. Em Lovecraft, esses adjetivos fazem jus ao ambiente ou à criatura que foge de nossa compreensão e juízo, impossibilitando-nos de nomeá-las devido ao seu caráter efêmero. Em outras palavras, Lovecraft nos faz lidar com um aspecto totalmente externo à natureza humana.

Essa descrição de seres de características inomináveis, cuja mera existência é blasfema a tudo aquilo em que nós acreditamos, é possível justamente graças à mídia

utilizada pelo autor: *a palavra*. A vagueza das descrições deixa a cargo do próprio leitor preencher as lacunas e construir a imagem das criaturas ou até mesmo locais por meio do pouco que é descrito pelo autor.

Em sua novela de 1936, *Nas montanhas da loucura*, o horror que leva um dos personagens à loucura é o que o narrador descreve como a miragem de uma cidade morta, temida pelas colossais criaturas apresentadas ao longo da narrativa:

Danforth apenas sugeriu que o último horror fora uma miragem. Não era, declarou ele, nada ligado aos cubos e cavernas dos ecoantes, vaporosos e vermiformes alvéolos das montanhas da loucura que atravessamos; mas um único fantástico e demoníaco vislumbre, entre as turbulentas nuvens de zênite, do que jazia lá atrás [...]. É bem provável que a coisa tenha sido uma simples ilusão nascida da angústia que havíamos experimentado [...]; mas era tão real para Danforth que ele ainda sofre seus efeitos (LOVECRAFT, 2017, p. 280).

A partir dessa passagem, é possível inferir a intenção de Lovecraft em “simular a remoção dos *limites naturais da percepção humana*, com o propósito de providenciar uma visão completa do cosmos (naturalista) horrivelmente vazio” (PRICE, 2011, p. 260, grifo original, tradução nossa<sup>5</sup>). Lovecraft evidencia em sua obra que o descobrimento e o conhecimento do mistério que circundam os personagens os levam a dois fins: a morte ou a loucura. O *mythos* não se permite compreender, tanto pela sua imensidão como pela sua natureza ambivalente.

Para Vivian Ralickas (2008), o horror cósmico de Lovecraft é baseado em algo ainda mais assustador do que a morte: a descoberta da irrelevância humana e que sua contística sobre a terra e os seres humanos parte do princípio de que crenças, conquistas culturais e relações sociais não são “apenas irrelevantes se consideradas de fora do limitado escopo de questões humanas, mas são baseadas em um falso entendimento do cosmos e de nosso lugar nele” (RALICKAS, 2008, p. 298, tradução nossa<sup>6</sup>).

Portanto, a verdade sobre o lugar da humanidade antes do universo terá consequências terríveis para ela quando se aproximar o dia em que a reunião dos aspectos extrínsecos à humanidade “revelará paisagens tão terríveis da nossa realidade

---

<sup>5</sup> No original: “to simulate the removal of the natural limits on human perception so as to provide a full view of the horribly empty (naturalistic) cosmos”

<sup>6</sup> No original: “only irrelevant if considered from outside the limited scope of human affairs, but are based upon a false understanding of the cosmos and of our place in it”.

e de nossa posição nela que ou enlouqueceremos com a revelação ou fugiremos da luz mortífera em direção à paz e segurança de uma nova era das trevas” (LOVECRAFT, 2017, p. 118).

No conto *O chamado de Cthulhu*, lemos o que pode ser considerado um trabalho científico do antropólogo Francis Wayland Thurston, cujo manuscrito estava entre os pertences do cientista falecido. No conto, Thurston relata retrospectivamente todo o seu trabalho investigativo em o “Culto de Cthulhu”.

O estudioso entra em contato com a seita depois de se tornar herdeiro de seu tio-avô Robert Angell, professor de línguas semíticas. O relato é dividido em três partes: na primeira, intitulada *O horror no barro*, Thurston conta como Angell conheceu o culto graças ao jovem artista Henry Wilcox, que lhe trouxe uma escultura feita por ele de seus sonhos de escrituras em uma linguagem misteriosa que ele esperava que o professor pudesse traduzir. A escultura retratava uma criatura com uma cabeça carnuda e com tentáculos, equipada com asas de dragão em um corpo humano escamoso que mais tarde seria revelado como Cthulhu, tornando-se a criatura lovecraftiana com uma descrição mais concreta de todo o *mythos*.

Angell fica obcecado com os sonhos de Wilcox, e quando esse não aparece nas reuniões como de costume, o professor procura por ele e o encontra inconsciente, cuja causa é desconhecida pelos médicos. Poucos dias depois, o jovem acorda sem nenhuma lembrança dos sonhos, e a investigação do professor revela que a mesma doença que o deixou naquele estado, afetou várias pessoas ao redor do mundo.

Na segunda parte, *O relato do inspetor Degrasse*, é revelado porque Angell ficou tão obcecado com os relatos do jovem artista. Anos antes, durante uma conferência de arqueólogos da qual participava, um inspetor de polícia procura ajuda dos estudiosos para identificar uma escultura esculpida em uma misteriosa pedra verde-escura que não parece ser nenhuma formação rochosa conhecida. A escultura lembra a de Wilcox, inclusive as misteriosas palavras em uma desconhecida língua.

O inspetor revela que conseguiu a escultura por meio de denúncias informando que um culto estava sequestrando mulheres e crianças da cidade de Nova Orleans; um grupo de policiais vai investigar o ritual em um pântano, e após presenciarem estranhas criaturas, os policiais matam alguns membros do culto e prendem outros, e recuperam corpos dos moradores mutilados e a escultura. Um membro do culto, Castro, revela que

eles cultuam os Grandes Antigos e que a figura esculpida retrata Cthulhu, o grande sacerdote. Quanto à misteriosa escritura na figura, essa poderia ser traduzida como “Em sua casa, em R’lyeh, Cthulhu, morto, aguarda sonhando”. De acordo com Castro, esses deuses, cuja “forma não era feita de matéria”, teriam vindo do espaço trazendo consigo suas figuras e estariam adormecidos, podendo ser despertados quando as estrelas estivessem alinhadas. Por fim, Thurston revela suas suspeitas de que seu tio-avô tenha sido morto pelo culto (LOVECRAFT, 2017, p. 135).

Na terceira parte, *A loucura vinda do mar*, o antropólogo revela um artigo de jornal que conta a história de um marinheiro que foi encontrado extremamente perturbado e agarrado à uma escultura de 30 centímetros de Cthulhu. O marinheiro revela que tripulava outra embarcação que fora destruída em um ataque pirata. Após derrotar os bandidos, os oito marinheiros sobreviventes, cujo navio fora danificado, tomaram o iate dos adversários e seguiram a rota da navegação até chegarem em uma ilha, em que dizem que seis dos outros homens teriam morrido na costa. O marinheiro afirmava não lembrar mais nada, nem como o sétimo homem encontrado no iate morreu.

Thurston viaja até Oslo, cidade onde mora a viúva do marinheiro, o qual o narrador acredita ter sido morto pelo culto, no entanto, a mulher lhe entrega um manuscrito, revelando-lhe o que aconteceu na ilha. Os oito marinheiros encontram o que o narrador acredita ser R’lyeh, a submersa cidade onde dormiria Cthulhu, não submersa nesse ponto. Lá, as formas eram anormais e não euclidianas. Adentrando o espaço, os marinheiros encontram um portal que desafiava todas as regras da matéria e perspectiva. Ao escorregar, um marinheiro acaba libertando aquilo que se presume ser Cthulhu, a monstruosa criatura, que os persegue e mata seis dos marinheiros.

Os dois sobreviventes, que conseguem chegar ao iate, vendo que a criatura está muito perto, decidem virar o barco em sua direção e acertá-la na cabeça. Ao escapar, o marinheiro vê a criatura se *recombinando*, dando-lhes tempo para escapar. O segundo marinheiro morre antes de ser salvo, em decorrência da experiência traumática, e a ilha nunca foi encontrada. Thurston comenta que sabe demais e que o culto virá atrás dele – e, o que é pior: Cthulhu está à espreita, sonhando.

### 3. A adaptação cinematográfica: o cotejo da narrativa literária com a cinematográfica

Na adaptação *The call of Cthulhu*, de 2005, a reelaboração da narrativa por meio do jogo entre claro e escuro tem como propósito provocar e mostrar o medo que cada personagem traz. Em outras palavras, estudar uma adaptação de Lovecraft baseia-se nos “recursos e estratégias utilizadas na tradução do monstro lovecraftiano e na forma como este [o cinema] se relaciona ao horror cósmico das obras escritas”, como também acentuar esse sentimento do medo extremo e a atmosfera adjacente, e a reconstrução do monstro Cthulhu na contemporaneidade (RIBEIRO, 2018, p. 19, colchetes nossos).

A referida adaptação, dirigida por Andrew Leman, optou pela utilização do chamado *Mythoscope*, uma combinação de tecnologia moderna e antiga para criar, em pleno século XXI, um filme aparentemente produzido no início do século XX, época em que o conto foi escrito. Como resultado, seu projeto enfatizou o medo cósmico dos personagens e na atmosfera gótica da produção, que se volta menos para a caracterização do monstro, e mais para o efeito de suas manifestações sobre os indivíduos, nos quais a câmera exerce um papel importante no filme. A análise mostra que a utilização de recursos como o *close-up* ou o direcionamento do olhar do protagonista leva o espectador a se voltar mais para representações do medo sentido pelos personagens do que para a trama propriamente dita. Somado a isso, Ribeiro acrescenta que o filme é marcado pelo contraste entre preto e branco, com gesticulação exagerada dos atores, cuja maquiagem delineia os olhos com uma sombra negra, conferindo-lhes um tom dramático.

A trilha sonora ficou a cargo de Troy Sterling Nies, Ben Holbrook, Nicholas Pavkovic e Chad Fifer, sendo “composta de acordes de alta tensão, o que inclui notas diminutas e menores com sétimas aumentadas. O caráter de “cinema mudo” e o estilo vintage proporcionam ao espectador uma atmosfera opressiva e sombria” (RIBEIRO, 2018, p. 113)

A adaptação, com pouco menos de uma hora de duração, foi produzida como filme mudo, visando baratear a produção, fazendo com que fosse considerado contemporâneo ao conto que lhe serviu de base. O filme segue a mesma história do conto, no entanto, há algumas mudanças, duas das quais serão analisadas, pois cada

mídia narra cada qual à sua maneira. Em outras palavras, as adaptações não se resumem somente a “referendar os elementos literários, e que leva em conta as mudanças pelas quais os sentidos passam ao serem representados em outras formas e por outra mídia” (RIBEIRO, 2018, p. 111). Como o conto, o filme se divide em três partes e usa o recurso de *flashback* para representar as memórias de Thurston sobre o culto e a existência do monstro.

Ao tratar do processo de adaptação, Hutcheon apresenta três tipos de engajamentos que o consumidor pode ter com uma história: o contar, o mostrar e o interagir. O primeiro é relacionado à literatura, o segundo a peças e filmes e o terceiro a *videogames*. Segundo a autora, no modo contar, o “engajamento começa no campo da imaginação, que é simultaneamente controlado pelas palavras selecionadas, que conduzem o texto, e liberado dos limites impostos pelo auditivo ou visual” (HUTCHEON, 2013, p. 48), já o modo mostrar ensina que a palavra escrita não é a única forma de expressar significado.

Nas palavras da autora, adentramos ao domínio da percepção direta, em que detalhe e foco são mais visíveis, no entanto, aquilo que é mostrado torna-se dessemelhante ao que é contado, pois essa facilidade do contar é uma riqueza que provem da narrativa em prosa, mesclando narração, descrição e explicação. Para a teórica, narrar “uma história em palavras, seja oralmente ou no papel, nunca é o mesmo que mostrá-la visual ou auditivamente em quaisquer das várias mídias performativas disponíveis” (HUTCHEON, 2013, p. 48-49).

Embora, enquanto literatura, predomine na obra o modo contar, a narrativa lovecraftiana flerta também com o modo mostrar, em especial com as descrições da distorcida R'lyeh, a qual o narrador descreve longamente buscando evidenciar como nada nela faz sentido sob as perspectivas humanas:

Os demais foram ao seu encontro e então fitaram curiosamente a imensa porta entalhada com o agora familiar baixo-relevo da lula-dragão; e todos eles supunham ser uma porta em virtude de seu lintel ornamentado, soleira e batentes ao redor, embora não conseguissem decidir se era plana como uma porta de alçapão ou inclinada como uma porta de adega. Como dissera Wilcox, a geometria do lugar era toda errada. Não se podia ter certeza se o mar e o chão eram horizontais, pois a posição relativa de tudo o mais parecia espectralmente variável (LOVECRAFT, 2017, p. 149).

A descrição das esculturas de Cthulhu também contribui para isso, embora a própria criação seja vagamente descrita como realmente aparece, assim como o fato de

que, tendo se tornado uma figura famosa com milhões de ilustrações na Internet, é provável que os leitores já se achem à história com a imagem mental anterior Cthulhu.

*O chamado de Cthulhu* é um conto narrado em primeira pessoa, escrito como um trabalho jornalístico ou acadêmico. O leitor exerce o papel de leitor desse artigo enquanto Thurston narra em retrospecto a história para nós, fazendo com que nos sintamos personagens dessa história. O filme, por sua vez acrescenta dois elementos à narração: a ambientação em que a história é narrada e o personagem a quem a história é narrada.

O filme começa com dois personagens sentados em uma mesa, cuja sala se revela, ao final, uma sala de consultas em um hospital psiquiátrico. Podemos atribuir esse acréscimo a dois motivos: i. Thurston teria motivo para expor a história e, ii. com a revelação final de que ele está em um hospital psiquiátrico, o filme proporcionaria uma exposição visual de como suas descobertas o abalaram psicologicamente (Fig. 1).

**Figura 1.** Thurston é levado embora por enfermeira no final do filme.



Fonte: LEMAN, 2005, 44' 08".

O personagem adicionado é creditado como *The Listener* (*O Ouvinte*, em tradução livre), cuja presença muda a maneira como o espectador se envolve com a história. O narrador permanece o mesmo, mas o que muda é *para quem* a história é contada, ou seja, *O Ouvinte* assume o papel do leitor, obrigando-nos a ver o filme através de sua lente, sendo o primeiro e último personagem a aparecer no filme.

De acordo com Lovecraft, não se pode esperar que todas as histórias de terror “se conformem à perfeição com algum modelo teórico. As mentes criativas são desiguais, e o melhor dos tecidos tem seus pontos frouxos” (LOVECRAFT, 2013, p. 17, tradução nossa<sup>7</sup>). Por tecido, podemos considerar qualquer adaptação, sempre sujeita a perdas e ganhos, e sobre essa adaptação em especial, as perdas e ganhos estão mais relacionadas às mídias em que cada versão da história é transmitida, posto que o filme precisa buscar formas de transmitir de maneira visual aquilo que não foi originalmente criado como algo visual.

O maior atrativo é a atmosfera, que dá à narrativa o efeito que ele que deseja que o leitor assimile: o sentimento de medo. Os próprios personagens servem apenas como suporte à construção da atmosfera; em suas próprias palavras,

O herói de tal história nunca é uma pessoa, mas um fenômeno ou condição – o soco ou clímax não é o que acontece com alguém, mas a percepção de que alguma condição contrária às leis atuais como as entendemos tinha (ficcionalmente) um breve momento de existência (LOVECRAFT, 1976 apud MENEGALDO, 2019, p. 58, tradução nossa<sup>8</sup>).

Isso, por si só, dificulta não apenas essa como qualquer adaptação dos contos do autor. O filme se vale da trilha sonora e da cinematografia para construir uma atmosfera de tensão, temos os personagens não como suporte à atmosfera, mas a atmosfera como suporte à narrativa, um meio de construir o horror no filme, e torna-los secundários à atmosfera - no cinema - não é tão simples como é na literatura, pois o concreto tende a ser mais valorizado que o abstrato.

O conhecimento adquirido sobre Cthulhu e suas adjacências fez com que Thurston beirasse à escuridão, signo que exprime o medo, o espanto e um sofrimento inevitável, por não ser capaz de não esquecer o monstro – ou a sua representação – na sua mente, como um tormento que desencadeou sua loucura. Essa adaptação do conto lovecraftiano não descreve a criatura, contudo, o empenho de Leman e sua equipe reside no “medo cósmico dos personagens perante as incertezas sobre aquilo que para

---

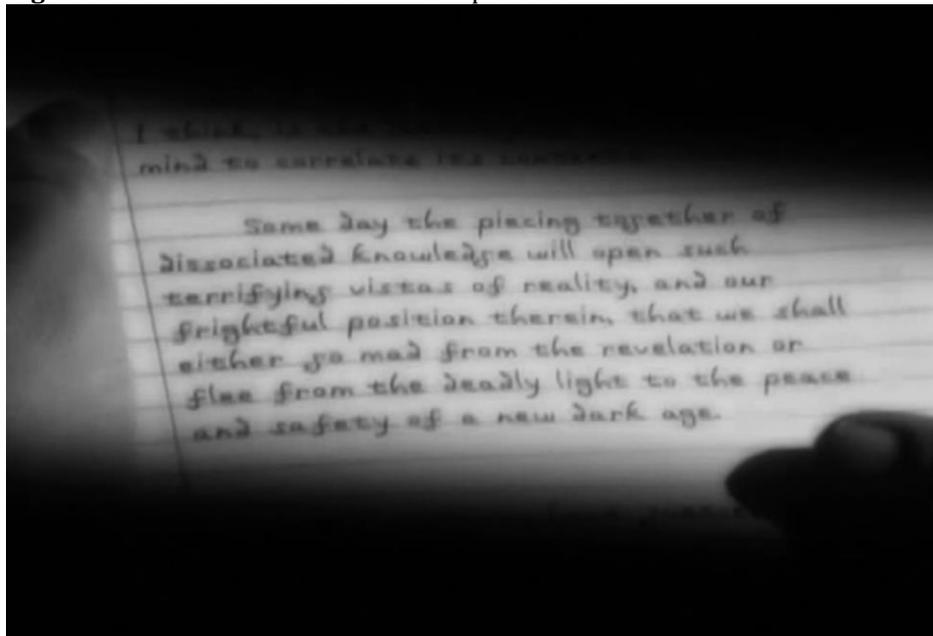
<sup>7</sup> No original: “cannot expect all weird tales to conform absolutely to any theoretical model. Creative minds are uneven, and the best of fabrics have their dull spots”.

<sup>8</sup> No original: “The hero of such a story is never a person, but always a phenomenon or condition – the punch or climax is not what happens to anybody, but the realization that some condition contrary to actual law as we understand it has (fictionally) had a brief moment of existence”.

eles é inusitado, na atmosfera da produção, e menos em Cthulhu em si” (RIBEIRO, 2018, p. 130).

O horror do conto não está na criatura em si, mas nas implicações provenientes de sua existência. A forma que o filme encontrou de adaptar isso foi encerrar mostrando o primeiro parágrafo do conto adaptado, em que Thurston comenta o que a descoberta da verdade seria capaz de fazer com a humanidade (Fig. 2).

**Figura 2.** Trecho do manuscrito<sup>9</sup> escrito por Thurston<sup>10</sup>



Fonte: LEMAN, 2005, 44' 58".

Produzido de forma a emular outros lançamentos da década de 1920-30, *The call of Cthulhu* busca inspiração justamente no Expressionismo Alemão, cujo apogeu no cinema acontece nessa mesma época, para compor a identidade visual do filme uma vez que a distorção de cenários e paisagens como tradução visual dos estados de ansiedade - sentimento predominante no horror lovecraftiano - é uma das principais características desse movimento estético. Segundo Arnheim (1957), o contraste entre luz e sombra e as cores antitéticas proporcionam a tensão dramática:

<sup>9</sup> No original: “Someday, the placing together of dissociated knowledge will open such terrifying vistas of reality, and our frightful position therein, that we will either go mad from the revelation or flee from the deadly light to the peace and safety of a new dark age.”

<sup>10</sup> Em tradução livre: “Algum dia, a união do conhecimento dissociado abrirá perspectivas tão aterrorizantes da realidade e nossa posição assustadora nela, que ficaremos loucos com a revelação ou fugiremos da luz mortal para a paz e segurança de uma nova era das trevas”.

A redução dos valores da cor real a uma série de tons de cinza (que variam do branco puro ao negro absoluto) consiste em uma bem sucedida divergência do natural que torna possível a realização de significativas e belas imagens utilizando luz e sombra (ARNHEIM, 1957, p. 66, tradução nossa<sup>11</sup>).

Ao descrever *O gabinete do Dr. Caligari*, importante representante do movimento, Silva aponta características que parecem ser aquilo que o diretor buscava com a reprodução do lar de Cthulhu: “A visão de perspectivas falseadas e imprevisíveis, de formas distorcidas, a consciente intenção de evitar linhas verticais e horizontais despertam no espectador os sentimentos de insegurança, inquietude e desconforto” (SILVA, 2006, p. 7). O contraste na representação de luz e sombra indica a natureza incomum do ambiente e definitivamente coloca a influência do medo no personagem e talvez, em primeiro lugar, no espectador.

A imagem acima remete a outra característica: o jogo de contraste entre luz e sombras, aqui trazido, não apenas visualmente, mas também através do próprio texto, com “day” e “light” em contraste com “terrifying”, “deadly”, “dark age”. Temos o substantivo “luz” diretamente associado com o adjetivo “mortal”, reiterando a ideia da verdade – a luz – como algo ruim, subvertendo as próprias características do Expressionismo Alemão, onde luz e sombras não se contrapõem, se completam. Em *O chamado de Cthulhu*, a utilização de ângulos holandeses, cujo efeito é o de uma entortada na tela, permite ao espectador visualizar de “modo a reforçar a sensação de desconforto e de abalo psicológico dos personagens” (RIBEIRO, 2018, p. 125).

O jogo contrastivo entre luz e escuridão, além de uma trilha sonora que aguça a sensação de medo perante o desconhecido, com uso de técnicas como o close-up ou o ângulo holandês são eficazes em “excitar, no espectador, o medo sentido pelo personagem. Assim, a adaptação não enfatiza a trama em si ou aspectos do enredo, mas busca, assim como o cinema em seus primeiros anos, provocar reações” (RIBEIRO, 2018, p. 130), o que nos permite inferir que a referida adaptação de 2005 expõe o humano enquanto um ser frágil diante “da existência de monstruosidades desconhecidas e incompreensíveis em um mundo contemporâneo insólito” (RIBEIRO, 2018, p. 131).

---

<sup>11</sup> No original: The reduction of actual color values to a one-dimensional gray series (ranging from pure white to dead black) is a welcome divergence from nature which renders possible the making of significant and decorative pictures by means of light and shade.

Para Vanoye e Goliot-Lété (2008), uma análise fragmentada do filme, microestrutural, por assim dizer, ao nosso ver, não desmerece o conteúdo macro, ou seja, o filme completo, no entanto, cabe ao analista e pesquisador se colocar como espectador e tentar depreender o deslumbre dos *takes* por ele elencados e analisados criticamente. Em nosso trabalho, elencamos o início e o final do filme, não por desmerecer o filme como um todo, mas porque foram estas cenas que nos chamaram a atenção e fizeram com que esses *takes* isolados “se associassem e se tornassem cúmplices para fazer surgir um todo significante: reconstruir o filme ou o fragmento”, permitindo que nós, enquanto espectadores e analistas, contribuíssemos para a existência e a legitimidade do filme enquanto um processo criativo, pois à medida que tecemos um comentário sobre ele, estabelecemos um profícuo diálogo que convalida ambos filme e texto-base (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 15).

Dessa maneira, fazemos jus às palavras de Vanoye e Goliot-Lété (2008) sobre a análise fílmica; segundo esses teóricos franceses, é preciso partir do princípio de haverão sempre nuances no filme que não foram contempladas e que devemos deixar a análise “seguir seu curso e sobretudo deixar o filme executar seu trabalho, pois parte do trabalho é incumbência dele” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 19).

### **Considerações finais**

O cinema e a literatura mantêm uma relação conjugal quase tão antiga quanto a história do próprio cinema. No momento em que essa mídia audiovisual se deu conta de sua potência para narrar uma história, buscou amparo e inspiração na literatura, que soube desfrutar também do seu modo de ler uma história, incorporando e experimentando a narratividade do cinema em seu núcleo verbal, permitindo ao leitor uma melhor visualização dos espaços, dos movimentos dos personagens e a própria tensão do enredo.

Adaptar o trabalho de Lovecraft requer criatividade para lidar com sua linguagem, marcada por poucas descrições concretas, o que não necessariamente o torna inadaptável. Para Smith (2005), nenhuma produção lovecraftiana foi capaz de captar o teor do autor a respeito do universo e sua imensidão perante a “pequenez e

insignificância da humanidade em face do vasto e indiferente universo. Apenas alguns filmes inspirados por Lovecraft, mas não diretamente baseados em seus escritos, o fizeram (por exemplo, *The Thing* [1982])” (SMITH, 2006, p. 120, tradução nossa<sup>12</sup>). A partir de Smith, é visível que as críticas feitas às produções partem da aporia da fidelidade, ponto bastante obsoleto para juízo de valor de uma adaptação.

Para Andrew (1992), há um indício de que a adaptação cinematográfica é uma reprodução exata do texto base, mas o espectador fica frustrado com o conteúdo veiculado, pois ele não atinge o seu horizonte de expectativa, devido ao pensamento de que o texto-adaptado *tem que ser* fiel à letra e ao espírito do texto do autor, como um precedente legal. As adaptações de Lovecraft não fogem à regra, até porque sua imagística, ritmo e tom são estilisticamente complexos para uma leitura visual.

É preciso concordar que cada adaptação é uma intuição artística e um esforço do cineasta em apresentar as páginas de Lovecraft, cabendo ao espectador *postergar* o grau de proximidade ao texto escrito, sem assumir a fidelidade total<sup>13</sup>. Em todo caso, se o analista não quer ser exposto a erros ou interrogatórios constantes, deve estar bem instrumentalizado para observar o filme e, desde o início do processo de análise até o momento em que o público deixa de ser um público "comum", é necessário aprender a registrar e fornecer registros para fixar e organizar a rede de observação de acordo com o eixo de coordenadas selecionado, conforme argumenta Vanoye e Goliot-Lété (2008).

A adaptação de 2005 de *O chamado de Cthulhu* é um filme independente e os cinegrafistas reconhecem isso, buscando formas de contornar suas próprias limitações. O diretor sabe utilizar as técnicas às quais se propõe, não apenas homenageando o cinema da década de 1920, como também subvertendo seus tropos; e, é possível que, se tivesse sido lançado naquela década, seria hoje considerado um dos clássicos do Expressionismo Alemão e do gênero de horror em geral.

No entanto, é também um claro exemplo do porquê a obra de H. P. Lovecraft ser tão difícil de ser levada para o cinema: a maior limitação ao adaptar-se um conto do autor está na mídia utilizada. Esse parece ser o principal motivo de *filmes inspirados* em

---

<sup>12</sup> No original: “humanity’s smallness and insignificance in the face of the vast, indifferent universe. Only a few films inspired by Lovecraft, but not directly based on his writings, have done so (e.g. *The Thing* [1982])”.

<sup>13</sup> Diversos filmes inspirados na obra do autor se tornaram grandes sucessos, tais como *O enigma de outro mundo* e *Aniquilação* que, recebendo o mesmo cuidado de adaptações diretas, foram capazes de atingir certa aclamação por parte da crítica especializada.

sua obra se tornarem adaptações melhores do que os *filmes baseados* na obra de Lovecraft.

Lovecraft criou seus contos utilizando, da melhor forma que podia, o modo contar. Para transpor suas ideias para o modo mostrar é mais fácil, utilizando os elementos criados pelo autor, criar novas histórias que efetivamente funcionem na mídia em que serão reproduzidas, do que tentar encaixar algo que não foi pensado para ser mostrado em uma mídia que se baseia completamente no mostrar.

## Referências

ANDREW, D. J. Adaptation. In: MAST, G.; COHEN, M.; BRAUDY, L. (eds). *Film theory and criticism: Introductory Readings*. New York: Oxford University Press, 1992, p. 422-428.

ARNHEIM, R. *Film as art*. Berkeley: University of California Press, 1957.

BERRUTI, M.. The unnamable in Lovecraft and the limits of rationality. 2005. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/en/document/view/11317588/the-unnamable-in-lovecraft-and-the-limits-of-rationality-for-the->>. Acesso em: 06 dez. 2020.

CAMPBELL, J.. *O poder do mito*. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

FARIA, G.. Literatura e cinema. In: FARIA, G.. *Estudos de Literatura Comparada*. Curitiba: Appris, 2019, p. 175-189.

HUTCHEON, L.. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JAKOBSON, R.. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, R. A. (ed.). *On translation*. Cambridge, Mass.: Harvard University, Press, 1959, p. 232-239.

JOSHI, S. T.. *A Dreamer and a Visionary: H. P. Lovecraft in his Time*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

JOSHI, S. T.. *A vida de H. P. Lovecraft*. Tradução Bruno Gambarotto. São Paulo: Hedra, 2014.

LOVECRAFT, H. P.. *H. P. Lovecraft: medo clássico*. Ilustrador Walter Pax. Tradução de Ramon Mapa da Silva. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

LOVECRAFT, H. P.. *Supernatural horror in literature*. Foreword by Alex Kurtagic. London: The Palingenesis Project (Wermod and Wermod Publishing Group), 2013.

MENEGALDO, G. H. P. Lovecraft on screen, a challenge for filmmakers (allusions, transpositions, rewritings). *Brumal. Revista de investigación sobre lo Fantástico*, Barcelona, vol. 7, núm. 1, p. 55-79, 2019.

NORD, C.. Lealdade em vez de fidelidade: proposta de uma tipologia funcional da tradução. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, número especial, p. 9-24, 2016.

PRICE, R. M.. Lovecraft's "Artificial Mythology". In: JOSHI, S. T.; SCHULTZ, D. E. (eds.). *An Epicure in the Terrible: A Centennial Anthology of Essays in Honor of H. P. Lovecraft*. Nova York: Hippocampus Press, 2011.

RALICKAS, V.. Art, Cosmic Horror, and the Fetishizing Gaze in the Fiction of H. P. Lovecraft. *Journal of the Fantastic in the Arts*, vol. 19, núm. 3, p. 297-316, 2008.

RIBEIRO, E. S.. *O horror cósmico e os monstros de Lovecraft: os Mitos de Cthulhu traduzidos para o cinema do século XXI*. 2018. 204f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2018.

SCHULTZ, D. E. From Microcosm to Macrocosm: The Growth of Lovecraft's Cosmic Vision. In: JOSHI, S. T.; SCHULTZ, D. E. (Ed.). *An Epicure in the Terrible: A Centennial Anthology of Essays in Honor of H. P. Lovecraft*. Nova York: Hippocampus Press, 2011.

SILVA, M.. O cinema expressionista alemão. *Revista Urutaguá*, Maringá, vol. 10, ago./set./out./nov, 2006. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/010/10silva.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SMITH, D. G.. *H. P. Lovecraft in Popular Culture: the works and their adaptations in film, television, comics, music and games*. North Carolina: McFarland & Company, 2005.

*The Call of Cthulhu*. Direção: Andrew Leman. Estados Unidos: H. P. Lovecraft Historical Society, 2005. 1 DVD (46min.).

TOLKIEN, J. R. R. *A sociedade do anel: primeira parte de O senhor dos anéis*. Tradução de Ronald Kyrmse. 1 ed. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2019.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A.. *Ensaio sobre análise fílmica*. 5ª ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2008.

## Inação e morte no teatro simbolista: Maeterlinck e Pessoa

### Inaction and death in the symbolist theater: Maeterlinck and Pessoa

Marco Aurélio Abrão Conte<sup>1</sup>

**Resumo:** Com o advento da estética simbolista no século XIX, que primava pela valorização de uma subjetividade isoladora, passiva, indiferente e por vezes hermética, em reação à objetividade de um cientificismo cada vez mais perceptível no seio da forma literária, logrou-se, no âmbito da arte dramática, questionar a própria estrutura do drama. Ensimesmadas, as personagens do teatro simbolista inviabilizam reais tensões intersubjetivas, resignadas que estão diante da morte, que ocupa todo o espaço da mimese e acaba por, formalmente, impedir a ação. Cenicamente, o efeito é potencializado por ambientes sombrios, suspensos no tempo e distantes no espaço – ao gosto dos simbolistas –, nos quais prostram-se homens e mulheres impotentes, despidos de identidade individual e convencidos da inutilidade de (inter)agir. Este trabalho busca refletir, a partir de peças do belga Maurice Maeterlinck e do português Fernando Pessoa, sobre as formas pelas quais a temática da morte, ao se precipitar em linguagem teatral amparada nos moldes do simbolismo, leva à obliteração estrutural da ação, multissecular sustentáculo do gênero, evidenciando a substituição do real pelo onírico, da afirmação pela sugestão e, enfim, do movimento pela inação do drama estático.

**Palavras-chave:** Simbolismo; teatro simbolista; drama estático; Maurice Maeterlinck; Fernando Pessoa.

**Abstract:** With the advance of symbolist aesthetics in the XIX century, that stood out for the valorization of a passive subjectivity in reaction to a objectivity from a scientism increasingly perceptible within the literary form, succeeded, within the scope of dramatic art, to question the structure of the drama. Self-absorbed, the characters of symbolist theater make real intersubjective tensions unfeasible, resigned are facing death, that takes all the space of mimeses and end up, formally, hindering the action. Scenically, the effect is enhanced by gloomy environments, suspended on time and distant in space - to the taste of the symbolists -, in which there are men and women prostrated in impotence, unclothed of individual identity and convinced of the inutility of doing. This work seeks to meditate, from plays of the belgian Maurice Maeterlinck and the portuguese Fernando Pessoa, about the forms by which the death theme, by jumping into the theater language supported by the molds of symbolism, leads to structural obliteration of action, multiseular support of the genre, highlighting the substitution of real by the oneiric, of affirmation by the suggestion and, at least, of movement by the inaction of static drama.

**Keywords:** Symbolist movement; symbolist theater; static drama; Maurice Maeterlinck; Fernando Pessoa.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Bolsista do CNPq.

*Há de haver algum lugar  
Um confuso casarão  
Onde os sonhos serão reais  
E a vida não.*

CHICO BUARQUE

## **Introdução**

Superada a revitalização enfática da subjetividade pessoal promovida pelo Romantismo, o século XIX, dado o entusiasmo em torno de novas formulações científicas, como o darwinismo e o positivismo, fez precipitar também em arte o ideal da objetividade. Com isto, escritores como Émile Zola, idealizador e maior expoente do movimento naturalista, passaram a aplicar a lógica da ciência ao fazer artístico, destarte imperiosamente subjugado ao rigor e ao método.

Por sua vez, à ênfase sobre a realidade objetiva em detrimento do mundo do ideal se contrapôs, no fim do oitocentismo, o movimento simbolista, vertente literária manejadora de uma linguagem obscura, alusiva e hermética, cujo desprezo pela objetividade se materializou na valorização de elementos como o subjetivismo isolador – que blindava o homem dos desprazeres quotidianos –, a inexatidão, a vagueza, a musicalidade, o elogio da sugestão, a penumbra que recaía sobre os ambientes e o esfacelamento da lógica científica – signos que, enfim, contribuía para a criação de um estado de percepção flutuante no leitor, deslocando-o da realidade.

No simbolismo, a propósito, a arte fora tratada como refúgio, escape ao mundo real utilitário movido pela vontade e pela ação, e é precisamente na negação do agir e no isolamento humano que se manifestará a contribuição maior desta estética ao gênero dramático, que, sustentado pela comunicação intersubjetiva desde as tragédias esquilianas, se prestará a mudanças estruturais, dado o ensimesmado da condição de suas personagens, pouco ou nada afeitas à interação concreta.

Padeceram de aclamação imediata as montagens de peças simbolistas no florescer do movimento, dado que a crítica, embora tenha identificado a falta de dinâmica acional, em vez de a considerar à luz do ideário do simbolismo, concluiu, por apego à dramática tradicional, se tratar de um empreendimento canhestro e pouco teatral, ignorando a totalidade da proposta.

Anna Balakian, contudo, propõe entender o drama simbolista não como uma manifestação essencial e unicamente dramática – perspectiva pela qual ele se revelaria,

de fato, inferior se confrontado com os paradigmas do multissecular teatro europeu –, “mas como poesia, como uma das formas – talvez a mais bem-sucedida [...] – que o movimento simbolista tomou”<sup>2</sup> (BALAKIAN, 1977, p. 124). A estudiosa mapeia traços poéticos nas obras de alguns dos importantes dramaturgos que publicaram entre o fim do XIX e o início do século seguinte para sustentar a sua afirmação. Para ela, Villiers de L’isle-Adam, Maurice Maeterlinck, Gerhart Hauptmann, Hugo Hofmannsthal e William Butler Yeats teriam sido alguns dos autores mais felizes na compreensão do palco como um espaço adequado para a configuração de uma atmosfera que causasse os efeitos desejados pela referida estética, dado que o aparato cênico possibilitaria o manejo de outros signos, além do verbal, como projeções imagéticas, acompanhamento musical e a marcação dos silêncios e pausas de forma mais impositiva por parte dos atores se comparada à mera leitura. Num palco de teatro, enfim, figurava-se mais viável incitar o público a perceber o vazio, o nada e a indiferença, temas caros aos simbolistas, como também o são o medo, a solidão e a espera resignada da morte.

Também a suspensão temporal é um elemento importante para os simbolistas, que se deslocam da realidade objetiva inclusive no tempo, como quem não reconhece como legítima nem sequer esta convenção. Isto se deve ao fato de a passagem das horas no mundo real ser incompatível com a percepção subjetiva do tempo humano – nada mais natural, sendo a subjetividade por vezes hermética um dos grandes valores do simbolismo. Recluso em si, o homem pode prescindir do tempo universal ligado ao mundo que despreza, fixando-se em seu próprio tempo. Tal distância entre os dois tempos, como se verá, estará cristalizada nas peças de Maeterlinck e do português Fernando Pessoa – ora pela presença de um relógio que avança em descompasso com o tempo da ação e o da encenação, ora pela completa ausência de quaisquer indicadores temporais.

A primazia da subjetividade resignada leva, como já dito, no plano do conteúdo, ao isolamento humano. No plano da forma, porém, o simbolismo logra substituir o dialogismo pelos silêncios vocais, reticências, constantes interrupções verbais e através da diluição do conflito na orquestração das vozes, que se completam e se confundem. Dado, porém, que a relação intersubjetiva, condição para as tensões e a

---

<sup>2</sup> No original: “but as poetry, as one of the forms – perhaps the most successful [...] – that the symbolist movement took” (BALAKIAN, 1977, p. 124).

progressão dinâmica da ação, estaria no pilar da forma dramática, os dramaturgos simbolistas acabam por questionar o próprio gênero – o que não se dá, por exemplo, com a poesia, haja vista que a base sobre a qual esta estaria erigida não depende de elementos aos quais o hermetismo simbolista rejeitou. Como aponta Balakian (1977, p. 125): “as mutações que o simbolismo alcançou na escrita do verso, com efeito, são nada se comparadas aos assaltos feitos à forma dramática”<sup>3</sup>.

Em *The symbolist movement*, Balakian (1977, p. 125) ainda afirma que, além da ação, a própria ideia de ator é neutralizada no teatro simbolista ideal, dado que ao poeta-dramaturgo aprazeria mais alguém em cena capaz de exercer uma função menos teatral que mediúnica, ou seja, que não interpretasse ou modulasse as palavras escritas através de uma entonação, mas que apenas as comunicasse em ritmo uniforme, apático e em consonância com os outros signos do (não-)espetáculo.

Da apatia interpretativa ao enfraquecimento dialógico, reforça-se constantemente a diluição do conflito dramático. Peter Szondi (2001, p. 80), em sua *Teoria do drama moderno*, ao comentar os prenúncios da crise do drama já perceptíveis no teatro estático de Maurice Maeterlinck, atenta para o fato de que isto se deve à presença incontornável da morte, que preenche a vida e o palco, diante da qual não resta ao homem senão a imobilidade, a espera e o silêncio – a inação, pois. Afinal, “por que haveria um desejo de superar obstáculos na vida, quando o maior e invencível deles é a morte?” (BALAKIAN, 1977, p. 125-126)<sup>4</sup>. Diluída a ação exterior na subjetividade passiva das personagens, afinam-se as sensibilidades destas, que abstraem o mundo real e seus conflitos em favor de seu mundo particular.

A neutralidade simbolista em relação às mensagens ideológicas tão em voga na última década do oitocentismo também desagradou parte da crítica. Sem discussões de dimensão pública ou de resolução das grandes questões universais, esta forma de teatro nem instruía, como desejava o público engajado nos movimentos político-sociais, nem divertia, como sempre aprouve às plateias menos exigentes – em suma,

---

<sup>3</sup> No original: “The mutations symbolism achieved in verse writing are in effect as nothing to the assaults that it made on dramatic form” (BALAKIAN, 1977, p. 125).

<sup>4</sup> No original: “Why should there be a desire to overcome obstacles in life, when the greatest obstacle is death, and it is unconquerable?” (BALAKIAN, 1977, p. 125-126).

“eles não cumpriam nenhum dos objetivos tradicionalmente relacionados ao teatro” (BALAKIAN, 1977, p. 126)<sup>5</sup>. Também neste aspecto se percebe que

O simbolista desliga-se da sociedade e se adentra na indiferença a ela: cultivará sua sensibilidade pessoal e única a um ponto que ultrapassa o dos românticos, mas não afirmará sua vontade pessoal – terminará por deslocar inteiramente o campo da literatura [...] do mundo objetivo para o subjetivo, da experiência partilhada com a sociedade à experiência desfrutada na solidão (WILSON, 2004, p. 260).

Em que pese o malgrado projeto de *Herodiade*, tragédia em três atos anunciada por Stéphane Mallarmé nos anos de 1860 que permaneceu inconclusa, um teatro simbolista desenvolveu-se não diretamente deste poeta, mas de seus pares, que buscavam despertar em cena os efeitos caros à estética. Para tanto, estes dramaturgos-poetas valeram-se da aproximação da interação verbal aos elementos da música, não em sua melodia, claro está, mas no seu estado de sugestão e evocação, de “comunicação não-racional, agitação da imaginação, e condução à visão subjetiva”<sup>6</sup> (BALAKIAN, 1977, p. 128).

Um dos mais reconhecidos expoentes da dramaturgia deste período, que logrou teatralizar o *éthos* do herói simbolista, fora Villiers de L'isle-Adam, escritor francês cuja obra-prima, a peça *Axel*, embora tenha sido lida como o paradigma do teatro simbolista, mostra-se, no plano da forma, eivada mais de romantismo do que dos ideais do fim do século. Balakian esclarece, a este respeito, que o misantropo encastelado representa, sim, como personagem, o homem que se recusa à vida exterior e cultiva uma existência preta exclusivamente de sonhos. Porém,

do ponto de vista da estrutura, *Axel* assemelha-se mais ao teatro romântico de Goethe, Musset e Hugo do que ao teatro simbolista da época em que fora produzido. Há exposição, crise e desfecho. Há personagens que se manifestam em diálogos diretos e claros monólogos, tanto quanto Hamlet. Os objetos ao redor de Axel [...] não têm significado ambíguo nenhum que seja capaz de produzir um estado de espírito subjetivo no espectador (BALAKIAN, 1977, p. 128-129)<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> No original: “They fulfilled none of the aims traditionally connected with the theater” (BALAKIAN, 1977, p. 126).

<sup>6</sup> No original: “non-rational communication, stirring the imagination, and conducive to subjective vision” (BALAKIAN, 1977, p. 128).

<sup>7</sup> No original: “From the point of view of structure, *Axel* resembles more the Romantic theater of Goethe, Musset and Hugo than the symbolist theater of the epoch in which it will first be produced. It has exposition, crises, and denouement. It has characters that explain themselves in direct conversation and in clear monologues, much as Hamlet does. The objects around Axël [...] have no ambiguous meaning which might promote a subjective mood in the spectator” (BALAKIAN, 1977, p. 128-129).

Sua afeição à meditação em detrimento da ação, sua preferência pela floresta, pelos pensamentos e pelo silêncio à vida em sociedade configuram, de fato, Axel como o herói simbolista paradigmático. Para percebê-lo basta que se recorra ao que deveria ser o clímax da peça, mas ao qual a apatia do protagonista impõe uma condição de anticlímax. O conde recusa a fuga do mundo pelas vias do amor e de sua realização, crendo-as ilusórias, e investe no único escape que decididamente não lhe frustraria as expectativas: a morte. Diz ele: “viver? Os servos farão isto por nós”<sup>8</sup> (VILLIERS DE L’ISLE-ADAM, 19-- , p. 260). Seu suicídio não macula o amor espiritual, irrealizado, cuja materialização no plano do real se mostraria menos sublime, porque concreta e efêmera. Como convém ao ideário simbolista, apenas o onírico está imaculado, ou, como se afirma em *O marinheiro*, de Fernando Pessoa (2011, p. 44), “de eterno e belo há apenas o sonho”.

Embora já embrionária em *Axel*, a forma simbolista se precipitará no teatro mais marcadamente pela pena de Maurice Maeterlinck, cujas peças, de menor duração, primavam por sustentar um estado de espírito tenso no espectador, deslocando a tensão da dimensão intersubjetiva para a da situação.

## 1. O drama estático de Maeterlinck

Principal expoente do teatro simbolista, Maurice Maeterlinck nasceu na Bélgica em 1862. Em suas peças, estão já consolidadas não apenas as personagens que partilham do ideário do simbolismo, mas também a precipitação deste em forma e perspectiva dramática.

Do ponto de vista do conteúdo, é a abstrata morte, e não a ação, que preenche o palco de peças como *A intrusa*, *Interior* e *Os cegos*. As mimeses dão-se de forma a evitar a localização específica, o que reforça a sensação de deslocamento do mundo real e tangível, e as personagens não fazem mais do que reagir à passagem do tempo, verbalizando entre silêncios intermitentes a sua espera muitas vezes difusa. A rubrica inicial da primeira das peças, por exemplo, situa o espectador/leitor num ambiente prototípico do simbolismo, vago e soturno:

---

<sup>8</sup> No original: “Vivre? Les serviteurs feront cela pour nous” (VILLIERS DE L’ISLE-ADAM, 19-- , p. 260).

Sala sombria de um velho castelo. Porta à direita, porta à esquerda e uma pequena porta, disfarçada, num dos ângulos. Ao fundo, janelas de vitrais em que domina a cor verde, e uma porta envidraçada que se abre para um terraço. Um grande relógio flamengo. Uma lâmpada acesa (MAETERLINCK, 1967, p. 17).

Nesta sala, uma família espera, diante de uma mesa, por alguma coisa que não se delinea claramente. As portas guardam dois cômodos em que estão, separados, um bebê e sua mãe, que padece após um complicado processo de parto. O avô, um cego, (pres)ente a aproximação de alguém a quem as outras personagens não percebem. Ao final, com o falecimento da mãe, revela-se que a intrusa é, afinal, a própria morte, que toma conta da cena e da ambientação.

Conquanto sejam várias, estas criaturas não funcionam como indivíduos, entidades separadas, haja vista que reagem à vida e à morte “como uma unidade sinfônica, modulando-se entre si, repetindo-se em suas falas e movimentos numa simples harmonia, em vez de algum conflito particular ou pessoal”<sup>9</sup> (BALAKIAN, 1977, p. 132). Destarte, dilui-se a tensão intersubjetiva e se evita a progressão de uma possível ação dramática – afinal, diante da morte, aponta Szondi (2001, p. 73), um mesmo ânimo preenche todas as personas, apagando possíveis individualidades. Por consequência, as personagens podem naturalmente ter suas falas atribuídas a outrem sem prejuízo do entendimento da peça, dado que os próprios nomes são rigorosamente arbitrários no teatro simbolista – aqui são identificadas as pessoas pelos laços familiares; em Pessoa, como se verá, os nomes sequer existem, cabendo às personagens uma marcação apenas numérica. A

divisão em várias “falas” não corresponde a uma conversação, como no drama genuíno, mas espelha unicamente a oscilação nervosa da ignorância [diante da morte]. É possível ler e ouvir sem tomar em consideração quem está falando: o essencial são as intermitências, não a referência ao eu atual (SZONDI, 2001, p. 73).

As palavras repetem-se, como refrãos, e as personagens ecoam seus pares como numa orquestração, entrecortadas por pausas e verbalizando sempre sob a égide do enigmático – eis algumas das consequências da diluição da identidade individual e da aproximação da forma musical, em seu sentido estrutural.

---

<sup>9</sup> No original: “as a symphonic unit, modulated to each other, resounding in their speech and movement to a single harmony, rather than to any particular or personal conflict” (BALAKIAN, 1977, p. 132).

Assim, visando à manutenção de um estado de espírito potencializado pela atmosfera lúgubre e misteriosa, prevalece, em detrimento da ação, a ideia de *situação*, que conduz a uma progressiva paralisia da dinâmica exterior aos homens, à internalização da causa dramática e ao isolamento humano.

Como possível instauradora do teatro estático, a espera obedece a duas demandas primordiais: de um lado, apreendida como uma metáfora da existência humana; de outro, o ato de esperar como possível ação imóvel das personagens – aparentemente tão paradoxal quanto o próprio conceito de teatro estático. [...] no drama do autor belga, a inexistência de uma relação entre as personagens anula a tensão dramática, dando lugar à tensão situacional (MOLER, 2006, p. 171-172).

Com isto, também a linguagem, eivada pelo penumbroso da atmosfera, tende à poesia e recusa a lógica, categorias inconciliáveis para o simbolismo.

Szondi (2001, p. 109) identifica na dramaturgia de Maeterlinck a representação teatral do homem em sua impotência existencial. Permanentemente, é a morte que representa o destino iminente, o que se corporifica mais incisivamente – tanto em *Os cegos*, do autor belga, quanto em *O marinheiro*, de Pessoa – na presença de um cadáver no centro do ambiente. A morte, já estabelecida, é posta como um fato consumado e não como uma ação – o que se reforça pela moldura da peça em quadros, e não em cenas, de valor mormente plástico e estático. Completamente passivo, o homem aguarda e contempla seu fim, inviabilizando todos os possíveis e inúteis esforços antes mesmo de concebê-los.

Também em *Os cegos*, peça em que um grupo de cegos espera, num bosque à noite, o retorno de seu guia, cuja morte ignoram, se dá o estabelecimento da inação completa. De saída, a longa descrição do cadáver ao centro deles impõe a morte como elemento hegemônico na cena:

No meio, [...] está sentado um sacerdote muito velho, envolto em larga capa negra. O busto e a cabeça, ligeiramente inclinados e **mortalmente imóveis**, se apoiam contra o tronco de uma azinheira enorme e cavernosa. O rosto é de imutável lividez de cera, em que se entreabrem os lábios arroxeados. Os olhos, mudos e fixos [...] parecem ensanguentados sob um grande número de dores imemoriáveis e lágrimas. Os cabelos [...] caem em tufos rígidos e escassos sobre o rosto, mais iluminado e mais cansado que tudo quanto lhe rodeia no silêncio atento do bosque sombrio. As mãos, enfraquecidas, estão rigidamente juntas sobre as coxas<sup>10</sup> (MAETERLINCK, 1913, p. 321, grifos meus).

<sup>10</sup> Na referência, em espanhol: “En medio, [...] está sentado un sacerdote muy anciano, envuelto en ancha capa negra. El busto y la cabeza, ligeiramente inclinados y [sequência no rodapé da página seguinte]

Passivos e expectantes, os cegos, a exemplo de seu guia, também sucumbem à imobilidade, impotentes que estão de realizar qualquer ação. Diz a rubrica que eles “parecem haver perdido o costume do gesto inútil”<sup>11</sup> (MAETERLINCK, 1913, p. 321). Assim, a única diferença entre os vivos e o cadáver está na capacidade de verbalização, o que reforça o valor da linguagem no teatro simbolista: é por ela que se dá a única possibilidade de manifestação da vida.

Não só pelos cenários e falas obscuras se dá a criação da situação e o despertar de um estado de espírito lúgubre no espectador, mas também pela minuciosa indicação de símbolos em cena, como visto. É o caso, por exemplo, de uma janela ao fundo dos cenários de *A intrusa* (MAETERLINCK, 1967, p.17) e do drama pessoano – sendo ela, neste último, a representação do intangível, dado que aponta para o mar, cuja dinâmica contrasta com a imobilidade das personagens e da cena, reforçando que a plenitude e a infinidade estariam apenas no longe, fora da realidade imediata.

Vê-se que os signos todos exteriorizam visões subjetivas do *éthos* simbolista, potencializando o efeito das peças. Isto indica não só que a ambientação é fundamental para a manutenção da hegemonia do situacional, mas também que “a forma do diálogo não basta para a representação” (SZONDI, 2001, p. 71), sendo a linguagem, aliás, apenas uma forma encontrada pelas personagens de suprir o silêncio, tão associado à morte, e se convencerem de sua própria existência – daí que a linguagem se torna autônoma e independente de quem a fale, o que aponta para a já citada dimensão sinfônica do drama simbolista, e reforça o sem sentido do entrechoque das subjetividades e da expressão individual.

Cara também ao teatro simbolista de Maurice Maeterlinck é a divisão entre um grupo temático e um grupo dramático (SZONDI, 2001, p. 74), sendo o primeiro composto pelas criaturas evocadas pela linguagem e que têm existência apenas no verbo das personagens em cena. Elas são imagens, dotadas de caráter irreal e, por

---

mortalmente inmóviles, se apoyan contra el tronco de una encina enorme y cavernosa. El rostro es de inmutable lividez de cera, en la cual se entreabren los labios violeta. Los ojos, mudos y fijos [...] parecen ensangrentados bajo gran número de dolores inmemoriales y de lágrimas. Los cabellos [...] caen en mechones rígidos y escasos sobre el rostro, más iluminado y más cansado que todo cuanto le rodea en el silencio atento del hosco bosque. Las manos, enflaquecidas, están rígidamente juntas sobre los muslos” (MAETERLINCK, 1913, p. 321).

<sup>11</sup> Na referência, em espanhol: “parecen haber perdido la costumbre del gesto inútil” (MAETERLINCK, 1913, p. 321).

vezes, onírico na perspectiva do leitor, da plateia e mesmo na do segundo grupo, que é quem as tece verbalmente. Em *A intrusa*, por exemplo, correspondem aos dois grupos: a mãe, o bebê, a tia, o jardineiro – grupo temático; a família em cena – grupo dramaturgico em cuja linguagem materializa-se o temático.

Inativas, prostradas diante da morte, resta às personagens apenas a linguagem, pela qual se criarão as únicas criaturas que agem de fato, porque virtuais e não expostas à finitude. Apontam Neves e Junqueira (2004, p. 189), a respeito de *O marinheiro*, que a linguagem criadora confere às personagens simbolistas certa demiurgia, dado que a única ação possível, advinda justamente da linguagem e realizada pelas figuras apenas evocadas por ela, é criada pelo verbo – isto se dá de forma radical no drama português, quando as veladoras chegam a ecoar o texto bíblico do Gênesis (PESSOA, 2011, p. 39).

Grande referência do dramaturgo Fernando Pessoa, o teatro estático de Maurice Maeterlinck, como visto, logra sobrepor ao mundo real e lógico a dimensão onírica e imaginativa não apenas no constitutivo temático, mas também na estrutura do drama, com o que o escritor belga faz precipitar em forma dramática o ideário do simbolismo, radicalizando os procedimentos criativos do *Axel* de Villiers de L'isle-Adam.

## 2. O elogio da inação – *O marinheiro* de Fernando Pessoa

*Escolher modos de não agir foi sempre  
o escrúpulo da minha vida.*

FERNANDO PESSOA, *O livro do desassossego*

Grande expoente do modernismo português, o escritor Fernando Pessoa, em que pese sua preferência pela forma poética, manifestou agudo interesse pelo teatro. Em *Transfigurações de Axel*, importante estudo sobre o drama moderno em Portugal, Renata Junqueira (2013, p. 87) aponta que o ano de 1913 concentrou alguns dos esforços do poeta acerca da arte dramática, como as críticas por ele publicadas na revista *Teatro* e, em outubro, a composição de *O marinheiro*, sua única peça concluída, que seria dada à estampa dois anos depois na primeira edição da Revista *Orpheu*. Seu

fascínio pelo teatro culminaria, em 1914, no procedimento literário reconhecido como uma das maiores inovações da poesia moderna portuguesa: a heteronímia pessoana.

Com efeito, parece mesmo ter procedido de uma reflexão sobre teatro a mais admirável façanha do modernismo português: a heteronímia de Fernando Pessoa, fenômeno a que ele chamou “drama em gente” e que teve o seu princípio, já como sistema de criação poética, no célebre [...] março de 1914 (JUNQUEIRA, 2013, p. 88).

Tendo composto dezenas de poemas que integrariam o volume *O guardador de rebanhos*, do heterônimo Alberto Caeiro, Fernando Pessoa inicia o seu processo de desdobramento em outras personalidades, para as quais, diga-se, compôs biografias inteiras.

Junqueira (2013, p. 97) sustenta que as três veladoras de *O marinheiro*, escrito um ano antes da emersão literária dos heterônimos, estariam prenhes de incipientes manifestações de Álvaro de Campos, Alberto Caeiro e Ricardo Reis. Deve-se ter em mente, porém, que isto não se dá de forma individualizada – dado que se assim o fosse, passaria ao largo da reflexão a subscrição plena de Pessoa aos termos do drama estático de Maeterlinck, segundo os quais a expressão pessoal sucumbe, passiva, diante da morte, diluindo os contrastes e conflitos intersubjetivos –, ou seja, embora o fenômeno heteronímico esteja, sim, já presente nas personagens da peça, não se pode associar diretamente a personalidade de quaisquer heterônimos a uma específica veladora, pois estas não delineiam claramente fronteiras entre si, ao contrário do que acontece com Reis, Campos e Caeiro.

Em termos complementares, Lopes afirma, atendo-se ao processo e não às personas resultantes da heteronímia, que na peça se percebe “anunciado o procedimento de criação dramática que está na origem das *Ficções do interlúdio*. *O Marinheiro* faz-nos assistir à gestação de um personagem [...] inteiramente criado diante dos nossos olhos pelo poder do sonho e do verbo poético” (LOPES apud JUNQUEIRA, 2013, p. 97). Destarte, como aponta Szondi (2001, p. 74) a respeito do escritor belga, percebe-se a separação entre o grupo temático, aqui personificado pelo marinheiro que dá título à peça, e o grupo dramático, representado pelas veladoras que o criam através de um verbo demiurgo.

Assentadas as semelhanças entre os dois procedimentos, o poético e o dramático, ambas as estudiosas localizam na autonomia da ficção heteronímica em

relação ao autor a diferença entre ambos, dado que na peça “testemunhamos a coexistência do plano da realidade e do plano da ficção, ou, noutros termos, do plano das criadoras [...] e do plano da criatura [...], no fenômeno da heteronímia, ao contrário, podemos observar que [...] a ficção tende a evoluir sozinha” (JUNQUEIRA, 2013, p. 97). Essa autonomia não se dá no drama, haja vista que é pelo verbo das veladoras que o marinheiro se materializa, não podendo dele prescindir.

*O marinheiro* fora composto sobre a seara pavimentada pela noção do drama estático de Maurice Maeterlinck, sendo, como as peças deste e em linha com o simbolismo, a expressão de um entusiasmo radical pela inação, duplamente reforçada pelo próprio subtítulo da peça: “*drama estático em um quadro*” (PESSOA, 2011, p. 23) – não um ato, mas um quadro, de valor plástico e não acional. Enfim, “a única movimentação intensa [...] será a da imaginação das personagens” (JUNQUEIRA, 2013, p. 90), numa reiteração da substituição do mundo real pelo mundo dos sonhos.

Algumas anotações de Fernando Pessoa lançam luz sobre as suas intenções com esta peça. Diz o poeta que:

Chamo teatro estático aquele cujo enredo dramático não constitui ação – isto é, onde as figuras não só não agem, porque nem se deslocam nem dialogam sobre deslocarem-se, mas nem sequer têm sentidos capazes de produzir uma ação: onde não há conflito nem perfeito enredo. [...] O teatro tende a teatro meramente lírico e [...] o enredo do teatro é não a ação nem a progressão e consequência da ação – mas, mais abrangentemente, a revelação das almas através das palavras trocadas e a criação de situações. Pode haver revelação de almas sem ação, e pode haver criação de situações de inércia, momentos de alma sem janelas ou portas para a realidade (PESSOA, 2011, p. 67).

Comparar a visão de Pessoa àquela expressa por Maurice Maeterlinck em *A intrusa* e *Os cegos*, por exemplo, permite concluir que o poeta português a um só tempo subscreve os preceitos do drama estático do escritor belga e radicaliza sua proposta ao eliminar até mesmo as intenções de movimento – presentes em *A intrusa*, por exemplo. A ênfase sobre a inação e a situação prevalece, o ambiente soturno e deslocado do mundo real também, e a própria linguagem, conquanto note-se a divisão das falas entre as três veladoras, revela a unidade dos ânimos que afetam as personagens diante da morte e deixa entrever a homogeneização do discurso, diluindo o dialogismo.

*O marinheiro* tem como único pilar a linguagem “sensivelmente poética, capaz de sugerir com eficácia o universo onírico das protagonistas” (JUNQUEIRA, 2013, p. 90) ante o qual a realidade e a lógica são insignificantes. Mesmo a comunicação real mostra-

se enfraquecida, eivada que está pelas pausas. O silêncio chega a ser sufocante, configurando uma luta entre a energia vital que agoniza e a irremediável presença da morte, haja vista que o único sinal de vida, que difere as veladoras da donzela a quem velam e do irreal marinheiro a quem criam pelo verbo, é justamente a linguagem – como acontece também em *Os cegos* – pela qual elas buscam resistir ao silêncio que se impõe e também se convencer da materialidade de sua própria existência: “ah, falemos, minhas irmãs, falemos alto, falemos todas juntas” (PESSOA, 2011, p. 29), “falai-me [...] para que eu saiba que estou aqui ante vós” (PESSOA, 2011, p. 41).

Como convém à estética simbolista, a partir de dado momento as palavras passam a se destacar menos por sua dimensão semântica que por sua musicalidade, a qual se impõe como resposta e solução, mesmo que injustificável logicamente. Questiona a primeira veladora: “para que é que havemos de falar?... É melhor cantar, não sei por quê...” (PESSOA, 2011, p. 34). A percepção das veladoras adentra-se paulatina e crescentemente na ênfase ao elemento sonoro, abstraindo a função discursiva da linguagem de suas interlocutoras. A primazia da musicalidade – “a música da vossa voz, que escutei mais que as vossas palavras” (PESSOA, 2011, p. 43) – em detrimento da lógica reforça não só o desprezo do simbolismo ao que remete diretamente ao mundo real concreto, mas também o caráter sugestivo da linguagem simbolista.

Tempo e espaço também são elementos importantes para a criação da situação lúgubre em *O marinheiro*. Pessoa, que em seu *Livro do desassossego* afirma (2016, p. 56) que “o ambiente é a alma das coisas”, lança mão de um obscuro castelo, isolado do mundo exterior, para situar as três mulheres que velam o cadáver da jovem no caixão que ocupa o centro do palco, signo que, por sua vez, coloca a morte como o aspecto central inclusive no plano ótico. A penumbra é reforçada, como em *A intrusa*, pela existência de apenas quatro tochas (PESSOA, 2011, p. 25), frágeis e inconstantes como metáfora da vida humana, que servem para manter o estado de percepção flutuante, em linha com a estética simbolista, dado que “com a luz os sonhos adormecem” (PESSOA, 2011, p. 29). Única abertura para o mundo exterior, há uma janela no cômodo, por onde se pode ver, entre montes, o distante mar. Em seu já citado apontamento sobre o drama estático, Fernando Pessoa afirma (2011, p. 67) poder prescindir de metafóricas “janelas ou portas para a realidade”, do que se pode

depreender que a janela do espaço simbolizaria uma abertura não só ao dinamismo inviável na realidade imediata do cômodo mas também ao mundo dos sonhos, que reforça o caráter onírico da água em sua fluidez contrastante com a rigidez do ambiente. Sendo a realidade exterior forçosamente limitada, resta ao homem aventurar-se nos interiores de sua alma. A janela, aliás, diz a indicação, fica “à direita, quase em frente a quem **imagina** o quarto” (PESSOA, 2011, p. 25, grifo meu). Desta forma, a própria encenação assume o caráter de sonho, e o espectador é posto como um imaginador, um sonhador – um velador, como as três personagens em cena.

A respeito do tempo, a exemplo de *Os cegos* – em que se responde “ninguém sabe”<sup>12</sup> (MAETERLINCK, 1913, p. 335) às perguntas a respeito das horas – e de *A intrusa* – em que as horas, repita-se, avançam de forma descompassada em relação ao tempo subjetivo e ao tempo da encenação –, também em *O marinheiro* percebe-se a supressão temporal, que cede espaço à “intersecção entre a Dúvida e o Sonho” (PESSOA, 2011, p. 73): “talvez eu nunca fosse” (PESSOA, 2011, p. 27).

Com isto, a inação, tão elogiada no *Livro do desassossego*, do semi-heterônimo Bernardo Soares<sup>13</sup>, por blindar o homem dos infortúnios da vida real, também aqui prepondera. Estabelece-se em *O marinheiro*, em detrimento da realidade, o onírico e o desprezo pela ação, já previamente reconhecida como inútil: “Só viver é que faz mal [...] cada gesto interrompe um sonho” (PESSOA, 2011, p. 29). Se, como afirmado por Soares, “mover-se é viver” (PESSOA, 2016, p. 29), é natural que num ambiente eivado pela presença total da morte sejam nulos os movimentos. Esta tendência ao estado de espírito já delineado em *Axel* reforça a superioridade do sonho, imaculado quando de sua manutenção na idealidade, em relação ao real, efêmero e imperfeito.

O sonho da segunda veladora, responsável pela vida virtual do marinheiro criada pela linguagem, diz respeito a um homem que, sobrevivente de um naufrágio, passou a viver sozinho numa ilha, em que, a fim de evitar as saudades de seu torrão natal, concebe em imaginação uma nova pátria a qual, por fim, substitui sua memória, diluída na fantasia. O sonho do marinheiro – a rigor, um sonho dentro do sonho – faz

<sup>12</sup> Na referência, em espanhol: “Nadie lo sabe” (MAETERLINCK, 1913, p. 335).

<sup>13</sup> À guisa de exemplos: “a inação consola de tudo. Não agir dá-nos tudo. Imaginar é tudo, desde que não tenda para agir.” (PESSOA, 2016, p. 140); “Só a abstenção é nobre e alta, porque ela é a que reconhece que a realização é sempre inferior” (PESSOA, 2016, p. 239); “A ação é uma doença do pensamento, um cancro da imaginação. [...] Toda a ação é incompleta e imperfeita. O poema que eu sonho não tem falhas senão quando tento realizá-lo” (PESSOA, 2016, p. 261).

sobressair a fluidez e a liberdade da dimensão onírica, que confere mais estatismo à rigidez do plano cênico em que se vela uma donzela. O ato de velar, a propósito, funciona como uma metáfora da própria vida, cujos movimentos e atribuições perdem sentido na iminência da morte. Diz-se no *Livro do desassossego* que

A vida, para a maioria dos homens, é uma maçada passada sem se dar por isso, uma coisa triste composta de intervalos alegres, qualquer coisa como os momentos de anedotas que contam os veladores de mortos, para passar o sossego da noite e a obrigação de velar (PESSOA, 2016, p. 318).

Velar, pois, seria um ato compulsório diante do tédio de existir, o que reforça o caráter metafórico da peça como representação da própria vida.

Por fim, uma das veladoras cogita a possibilidade mesma de serem elas próprias frutos da imaginação do marinheiro, e não o contrário: “por que não será a única coisa real nisto tudo o marinheiro, e nós e tudo isto aqui apenas um sonho dele?” (PESSOA, 2011, p. 45), o que consoa com um apontamento de Bernardo Soares, qual seja, o de que “as figuras imaginárias têm mais relevo e verdade que as reais” (PESSOA, 2016, p. 326). Desta forma, o poeta português compõe um drama em que não só sugere que também as veladoras possam ser talvez apenas sonhos – repita-se que a rubrica inicial sugere ser o palco apenas imaginado –, como a própria encenação o sonho de um espectador que, deslocado do espaço ordinário e suspenso do tempo cotidiano, imerja numa atmosfera que lhe situa o estado de espírito na vagueza obscura do sentir simbolista.

Convenientemente, o final da mimese é o amanhecer, prenhe do silêncio derradeiro e da imobilidade total, agora também do verbo. Se “com a luz os sonhos adormecem” (PESSOA, 2011, p. 29), como aponta a veladora, interseccionam-se as noções de vida, sonho e, enfim, teatro, dado que também a peça se acaba com a emersão da claridade solar, com o que pode o espectador acordar de seu sonho estruturado em várias camadas.

Diante do exposto, pretendeu-se refletir acerca da maneira pela qual a morte, como tema, precipitada em forma dramática no final do século XIX, com o estabelecimento da estética simbolista, levou a própria forma dramática, sustentada pela ação, a questionar-se. Num período em que a sociedade industrial parecia reservar pouco ou nenhum espaço para o poeta, este resolve dela evadir-se, encastelando-se e recusando todos os elementos constitutivos do mundo que o rejeita e ao qual despreza,

como a lógica e a ação. Maurice Maeterlinck e Fernando Pessoa, por ele influenciado, vazam em linguagem poético-dramática os dilemas humanos de criaturas deslocadas do mundo real, cuja própria individualidade se dilui na iminência de um estado definitivo materializado pela morte, que lhes condena à passividade, à resignação e, enfim, à inação, sedimentando, sob a égide de um oximoro, o do teatro estático, caminhos para algumas das mais importantes manifestações do teatro moderno no século XX.

## Referências

- BALAKIAN, A. *The symbolist movement*. New York: New York University Press, 1977.
- JUNQUEIRA, R. S. *Transfigurações de Axel: leituras de teatro moderno em Portugal*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- MAETERLINCK, M. *A intrusa*. Tradução de Guilhermino Cesar. Porto Alegre: Centro de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1967.
- MAETERLINCK, M. *La princesa Malena; La intrusa; Los ciegos*. Madrid: Renacimiento, 1913.
- MOLER, L. B. *Da palavra ao silêncio: o teatro simbolista de Maurice Maeterlinck*. 2006. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NEVES, M. H. de M.; JUNQUEIRA, R. S. *O estatuto da linguagem n' O Marinheiro de Fernando Pessoa*. Revista Scripta, Minas Gerais, v.7, p. 183-201, 2004.
- PESSOA, F. *O marinheiro*. São Paulo: Babel, 2011.
- PESSOA, F. *Livro do desassossego*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2016. (Coleção Folha Grandes nomes da literatura, v.24).
- SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.
- VILLIERS DE L'ISLE-ADAM, A. *Axél*. Paris: J.M. Dent et fils, 19--.
- WILSON, E. *O castelo de Axel: estudo sobre a literatura imaginativa de 1870 a 1930*. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## A telecolaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: desafios e possibilidades

### Telecollaboration in teaching and learning foreign languages: challenges and possibilities

Gabriella Toaldo Buzatto<sup>1</sup>

Gabriel Ortiz Nunes<sup>2</sup>

Claudia Beatriz Monte Jorge Martins<sup>3</sup>

**Resumo:** O campo CALL (*Computer Assisted Language Learning*) estuda a relação do ensino de línguas com a tecnologia e possui diversos subcampos, dentre eles a Telecolaboração. A Telecolaboração envolve o engajamento de grupos de alunos em interações interculturais online e projetos colaborativos com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas. Contribui para o desenvolvimento das competências tanto da língua estrangeira quanto intercultural e eletrônica dos estudantes e oferece possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de internacionalização das universidades. Contudo, a atividade continua relativamente periférica e ainda não é realizada por um número grande de educadores. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de projetos telecolaborativos no Brasil. Todos os artigos encontrados focam o modelo Tandem/Teletandem, nenhum envolvendo a colaboração entre turmas e/ou sites/plataformas específicos. Algumas das soluções/informações encontradas, no entanto, podem ser úteis para os outros tipos de projetos telecolaborativos. Os resultados contribuem também para o campo ao mostrar a prevalência do Tandem/Teletandem no Brasil.

**Palavras-chave:** Telecolaboração; CALL; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

**Abstract:** CALL (Computer Assisted Language Learning) is the field that studies the relationship between language teaching and technology. It has several subfields, among them Telecollaboration. Telecollaboration is the engagement of groups of students in intercultural online interactions and collaborative projects with partners from other cultural contexts or geographic locations. It contributes to the development of students' foreign language, intercultural and electronic competences and offers universities possibilities for the development of internationalization strategies. However, the activity remains relatively peripheral and it is still not carried out by many educators. This article presents the results of a bibliographic research on the use of telecollaborative projects in Brazil. All articles found focus on the Tandem / Teletandem model, none involving collaboration between classes and / or specific sites / platforms. Some of the solutions / information found, however, may be useful for other types of telecollaborative projects. The results also contribute to the field by showing the prevalence of Tandem / Teletandem in Brazil.

**Keywords:** Telecollaboration; CALL; foreign languages teaching and learning.

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

<sup>2</sup> Graduando em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

<sup>3</sup> Doutora em Tecnologia e Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

## Introdução

O campo *Computer Assisted Language Learning* (CALL) se encontra dentro dos estudos da Aquisição de Segunda Língua (BLAKE, 2008), conseqüentemente, é um ramo da Linguística Aplicada (BEATTY, 2010). É a área que estuda a relação do ensino de línguas com a tecnologia (MARTINS; MOREIRA, 2012). CALL recebe influências de diversos campos e disciplinas, pois segue a linha de um campo interdisciplinar (LEVY, 1997). Os estudos conduzidos são variados e essa multiplicidade de perspectivas é consequência dos rápidos desenvolvimentos da tecnologia (MARTINS, 2015). Dentre as áreas temáticas prevalentes tem-se *Computer-Mediated Communication* (CMC), *Mobile Learning*, *Game-based Language Learning*, e muitas outras (HUBBARD, 2020). Um dos temas que tem se destacado é a Telecolaboração que pode ser considerada um subcampo do CALL (HELM, 2015; O'DOWD, 2016).

De acordo com O'Dowd (2018), a Telecolaboração é o engajamento de um grupo de aprendizes em interações interculturais on-line e projetos em colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou especialistas. São muitas, no entanto, as definições e O'Dowd (2018) explica que as diferentes terminologias e abordagens trazem desafios para a promoção e disseminação de tal atividade entre educadores e legisladores que não estão familiarizados com o conceito.

Segundo Costa, Salomão e Zakir (2018), os projetos telecolaborativos no ensino têm como objetivo desenvolver aspectos afetivos (positivos), tais como, redução da ansiedade, aumento de motivação, facilitação do desenvolvimento de atitudes positivas frente a aprendizagem em geral, fomento à autoestima, assim como apoio a distintos estilos de aprendizagem, uma vez que os aprendizes se beneficiam da ajuda dos colegas e o professor não se coloca como detentor de todo o saber. Assim, o diferencial dessas atividades é modificar a visão de que apenas o professor pode ser a figura central de ensino. Costa; Salomão; e Zakir (2018, p. 9) ressaltam que “propostas de ensino centrado no aluno e não somente na figura do professor ganharam espaço na área de ensino e aprendizagem de línguas a partir da década de 1980, por meio de atividades para promover a interação e negociação de significados.”

A Telecolaboração também oferece possibilidades para que as universidades desenvolvam suas estratégias de internacionalização, ao globalizar seus currículos e engajar os estudantes em diálogos com seus parceiros das mais diferentes partes do mundo (HELM, 2015). Nos últimos anos a política de internacionalização de universidades em todo o mundo tem o aumento da mobilidade estudantil internacional como um de seus principais temas (O'DOWD, 2013a). No Brasil, a internacionalização também tem sido o processo adotado pelas universidades como estratégia para se adequarem aos desafios da globalização (GIRI, 2016).

Essa busca pela mobilidade estudantil “está claramente relacionada à preparação dos estudantes para o mercado globalizado, ao desenvolvimento da tolerância e da compreensão intercultural, bem como ao estabelecimento de vínculos mais produtivos entre instituições de ensino superior” (O'DOWD, 2013b, p. 1). Todo o potencial que a telecolaboração tem para o desenvolvimento das políticas de internacionalização, no entanto, ainda precisa ser materializado, já que ainda não está integrada ao ensino superior (HELM, 2015). O'Dowd (2013a) também afirma que apesar de as pesquisas sobre Telecolaboração confirmarem sua contribuição para o desenvolvimento das competências tanto da língua estrangeira quanto intercultural e eletrônica dos estudantes, a atividade continua a ser de natureza relativamente periférica e ainda não é realizada por um número significativo de educadores universitários. (O'DOWD, 2013a).

Considerando o contexto acima e os benefícios apontados, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou analisar o uso de projetos telecolaborativos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. O foco eram os projetos envolvendo grupos/turmas de alunos de países diferentes e/ou que fizessem uso de sites/plataformas específicos para se apresentar os principais desafios enfrentados pelos professores/pesquisadores que os desenvolvem e descrever as possíveis soluções encontradas no contexto brasileiro. Para isso, optou-se pela pesquisa bibliográfica a partir de um levantamento conduzido no Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Levando em conta que atualmente um dos focos das universidades é a internacionalização e a política linguística que reforça a comunicação na língua estrangeira, os projetos telecolaborativos surgem como estratégia que deveria ser

amplamente adotada pelo ensino superior. Mas, como O'Dowd (2013a) e Helm (2015) explicitam isso não acontece, apesar das vantagens de aprender e se comunicar em uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, conhecer uma nova cultura. Entender como esses projetos acontecem pode contribuir para a área ao trazer os desafios encontrados e como podem ser superados. Esse é um tema que precisa de mais estudos e divulgação entre os educadores do ensino superior.

Este artigo apresenta inicialmente conceitos básicos de Telecolaboração e na sequência os procedimentos metodológicos adotados na condução da pesquisa. Finaliza com a análise e discussão dos resultados obtidos.

## 1. Telecolaboração: conceitos básicos

O termo Telecolaboração é comumente utilizado no ensino de línguas estrangeiras (DOOLY; O'DOWD, 2018). Atualmente "intercâmbio virtual" também está sendo usado de modo intercambiável e é considerado um termo guarda-chuva que engloba projetos de diversas áreas da educação (O'DOWD, 2018). Neste artigo optou-se por Telecolaboração por ser essa a nomenclatura da área de línguas.

Segundo Dooly e O'Dowd (2018), a Telecolaboração não é um conceito novo na área da educação, acontecendo desde o final dos anos de 1800 e início de 1900. Sua aplicação inicialmente acontecia por meio de cartas, tendo como objetivo a colaboração entre estudantes geograficamente distantes. Dooly e O'Dowd (2018) explicam que até meados dos anos 2000, não havia muitos estudos sobre Telecolaboração. Em suma, por não ser um tema popular, os autores destacam que havia dificuldade em encontrar materiais para pesquisa. No entanto, com o surgimento da internet esses projetos se tornaram mais frequentes e passaram a suscitar mais interesse principalmente na área de línguas, mas não exclusivamente. Dez anos depois, Dooly e O'Dowd (2018) se surpreendem com a quantidade de material relacionado ao tema e citam uma diversidade de novas definições relacionadas a Telecolaboração, como: *virtual connections*, *teletandem*, *globally-networked learning*, *online interaction and exchange* ou OIE, entre várias outras.

Esses projetos possuem abordagens telecolaborativas e, também são de vários tipos (síncronos, assíncronos etc.); cada um tem um propósito pedagógico, atendem demandas diferentes e com isso surgiram muitas definições (O'DOWD, 2018).

Dooly e O'Dowd (2018) explicam que a Telecolaboração envolve o engajamento de aprendizes geograficamente distribuídos com o objetivo de comunicação para a construção de conhecimento de alguma área. Os autores partem do princípio de que o conhecimento é feito por redes de conexões entre múltiplos indivíduos, contextos, normas socialmente construídas, e muitos outros fatores, ambos tangíveis e intangíveis. Esse tipo de conhecimento é bastante presente em projetos telecolaborativos, pois os aprendizes que participam desse tipo de abordagem interagem localmente com seus colegas e globalmente com colegas on-line, por exemplo.

Uma das principais colaborações da internet para o ensino de língua estrangeira tem sido o seu potencial de oferecer aos estudantes de línguas um contato virtual com membros de outras culturas e com falantes de outra língua. (O'DOWD, 2013b). Logo, a aprendizagem de língua estrangeira através de projetos telecolaborativos, pode ser uma das soluções para inserir o aluno, mesmo que de forma virtual, a realidade intercultural da língua alvo, além de estimular a aprendizagem de uma forma mais completa, tentando incluir mais de uma habilidade para a aprendizagem da língua desejada. Através disso, pode-se verificar a importância da utilização da tecnologia de forma adequada para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Para Dooly, (2017) Telecolaboração é

o processo de se comunicar e trabalhar em conjunto com outras pessoas ou grupos de diferentes locais por meio de ferramentas de comunicação online ou digitais (por exemplo, computadores, tablets, telefones celulares) para coproduzir um resultado desejado. A telecolaboração pode ser realizada em uma variedade de ambientes (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos esses componentes com foco na aprendizagem, interação social, diálogo, intercâmbio intercultural e comunicação, todos os quais são aspectos especialmente importantes da telecolaboração na educação linguística. (p. 169-170, tradução nossa).

Como demonstrado pela autora a Telecolaboração possui características específicas e pode ser usada por professores de línguas estrangeiras com diversos propósitos pedagógicos.

Conforme visto anteriormente, uma das formas de se trabalhar com a Telecolaboração é a aprendizagem em Teletandem. Esse termo foi criado por Telles (2006) quando desenvolveu o projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. A proposta utiliza recursos tecnológicos para desenvolver a aprendizagem em Tandem. Segundo Souza (2003, p. 76) a aprendizagem em Tandem promove “parcerias entre aprendizes falantes nativos de diferentes línguas, ambos interessados em aprender a língua do outro como L2.” O autor explica ainda que é

uma proposta de aprendizagem colaborativa, sendo essa dimensão explicitada na metáfora que lhe dá nome: tandem é a palavra inglesa usada para denominar bicicletas de dois assentos (tandem bicycles), ou seja, bicicletas nas quais é o esforço conjunto dos dois ciclistas que as colocam em movimento. (SOUZA, 2003, p. 76).

Vassallo e Telles (2006) explicam que essa percepção de aprendizagem teve início na Alemanha nos anos 60. Brammerts (1996) comenta que apenas na década de 1970, na Espanha, que o nome Tandem teve seu uso como definição para essa modalidade de aprendizagem de línguas. No Brasil a prática da modalidade face a face do Tandem era escassa por causa da dificuldade de encontros entre falantes (nativos) de diferentes línguas e de mobilidade por diferentes países. Com a expansão do uso da internet e do e-mail a aprendizagem colaborativa em Tandem passou a acontecer por meio de ferramentas digitais na internet, aplicativos para comunicação online, contendo áudio, vídeo e chat (COSTA; SALOMÃO; ZAKIR, 2018).

Esses são alguns conceitos básicos do termo telecolaboração para uma compreensão geral, no entanto, existem outras terminologias/definições dependendo do contexto educacional e enfoque pedagógico dos praticantes. Para mais aprofundamento sobre a terminologia ver O’Dowd (2018).

## **2. Procedimentos metodológicos**

O presente trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi feita uma busca por artigos exclusivamente pelo Portal de Periódicos da CAPES, “uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional (CAPES, 2020, online)”. A escolha desse repositório se deu porque ele

tem um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo de diversas bases de dados internacionais e nacionais. Para acessar o portal basta entrar no endereço <http://www.periodicos.capes.gov.br>. É possível fazer uma busca de várias formas: assunto, periódico, livro ou base, conforme mostra a Figura 1, a seguir:

**Figura 1.** Busca no portal de periódicos da CAPES

Fonte: autoria própria (2020)

A busca pode ser feita acessando o conteúdo gratuito do Portal ou o conteúdo assinado pelas instituições de ensino superior, que fornece mais resultados por ter acesso aos periódicos pagos. Para o presente levantamento, os pesquisadores usaram o IP da instituição a qual estão vinculados. A busca foi feita no dia 01.10.2020, usando apenas a palavra-chave “Telecolaboração”, uma vez que o objetivo deste estudo é o contexto brasileiro. O resultado foram 10 estudos que estão apresentados no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1.** Relação dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES

DATA DE PUBLICAÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NOME DO PERIÓDICO
2003	Ricardo Augusto de Souza	<i>Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras</i>	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
2013	Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva,	<i>A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais</i>	Revista Brasileira de Pós-graduação
2015	Natalia Ansejo Zapata Anita Ferreira Cabrera	<i>Mejoramiento de la comprension auditiva en portuges como LE en contextos comunicativos mediados por la tecnologia.</i>	Estudios pedagógicos
2015	João Antonio Telles	<i>Teletandem e performatividade</i>	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
2015	João Antonio Telles	<i>Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies</i>	DELTA: Documentação de Estudos em

			Linguística Teórica e Aplicada
2017	Juanita C. Aristizábal Patrick McDermott Welch	<i>Rio de Janeiro to Claremont: Promoting Intercultural Competence Through Student-driven Online Intercultural Exchanges</i>	Hispania
2018	Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho	<i>Portuguese and Spanish teletandem: the role of mediators</i>	Colombian Applied Linguistics Journal
2019	Bruna da Silva Campos Ana Cristina Biondo Salomão	<i>Estratégias de aprendizagem no Teletandem</i>	Horizontes de Linguística Aplicada
2019	Laura Rampazzo Solange Aranha	<i>Revisitar o conceito de comunidade para discutir sua aplicação a contextos telecolaborativos</i>	Alfa: Revista de Linguística
2020	Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos	<i>Aspectos comparativos em contextos de telecolaboração: teletandem português e espanhol</i>	Caracol

Fonte: Autoria própria (2020)

Apesar de a busca ter sido feita usando uma palavra em português os resultados retornaram trabalhos em outras línguas como pode ser visto no Quadro 1 acima.

Como o resultado obtido retornou apenas 10 trabalhos, fez-se uma busca também em inglês usando a palavra “Telecollaboration” e o retorno foi de 881 estudos. Em função do tempo limitado para a pesquisa decidiu-se ficar apenas com os resultados obtidos com a busca em português porque não haveria tempo de verificar se dentre os 881 trabalhos haveria estudos sobre o contexto brasileiro. A diferença de resultados surpreendeu e pode sugerir que o tema não é do interesse dos pesquisadores brasileiros, mas para fazer tal afirmação é necessário fazer um estudo mais aprofundado sobre a questão.

Em seguida, foi iniciada a fase de leitura do material, seleção e organização dos dados de acordo com o objetivo. Os resultados estão na próxima seção.

### 3. Análise e discussão dos resultados

A presente pesquisa buscou entender os projetos telecolaborativos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro a partir da busca por respostas sobre os desafios da Telecolaboração, assim como as possíveis soluções.

O levantamento no Portal de Periódicos da CAPES/MEC na versão institucional obteve 10 trabalhos, conforme visto na seção anterior. Dos 10 resultados, um dos artigos, *Mejoramiento de la comprensión auditiva en portugués como LE en contextos comunicativos mediados por la tecnología*, está em espanhol, tendo apenas o título e resumos em português e inglês. Esse artigo não trata do tema Telecolaboração e provavelmente apareceu no levantamento porque tem na sua lista de referências um trabalho com a palavra Telecolaboração. Além disso, por estar em espanhol não seria possível fazer a sua análise já que essa língua estrangeira não é do domínio dos pesquisadores. Ele, portanto, não foi incluído na análise.

Em função do tempo limitado para a pesquisa, os trabalhos foram analisados a partir das técnicas de *skimming*<sup>4</sup> e *scanning*<sup>5</sup>. A princípio foram lidos os resumos e a partir disso foi feita uma busca com as palavras-chaves: “desafios”, “princípios”, “estratégias”, “dificuldades”, “vantagens”, “desvantagens”, entre outras, para buscar responder os objetivos deste estudo. Na sequência cada artigo será apresentado e discutido cronologicamente do mais antigo ao mais atual.

O artigo de Souza (2003) *Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras* é um relato de uma experiência de aprendizagem de português-inglês em Tandem envolvendo alunos no Brasil e na Austrália. A proposta do artigo é a de que um dos desafios encontrados por estudantes de línguas estrangeiras em projetos telecolaborativos está ligado ao manejo das divergências entre seus contextos de aprendizagem e o de seus colaboradores. O artigo é de 2003 e está dividido em seis partes: (1) Na Introdução o autor mostra como o advento da internet facilitou o desenvolvimento de projetos colaborativos de aprendizagem de línguas caracterizados pelo distanciamento geográfico dos integrantes e também o surgimento de teorias que corroboram que a linguagem humana é um fenômeno construído socialmente o que apoia esses projetos. (2) A segunda parte explica o que é a aprendizagem em Tandem. (3) Nesta parte o autor discute os aspectos teóricos da aprendizagem de línguas articulados com o modelo de Telecolaboração estudado – Tandem. (4) Aqui o autor descreve a experiência de

---

<sup>4</sup> Leitura rápida. Técnica que ajuda o leitor a identificar rapidamente a ideia principal do texto.

<sup>5</sup> Leitura específica. Técnica que ajuda o leitor a obter informação de um texto sem ter que lê-lo integralmente ao procurar pelas palavras principais, frases específicas etc.

aprendizagem como foco do artigo. (5) A quinta parte apresenta algumas observações dessa experiência. (6) Esta última parte tem as considerações finais sobre a Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Este primeiro artigo é uma síntese da tese de doutorado do autor e apesar de já ter mais de 17 anos traz importantes informações sobre Tandem, um dos tipos mais antigos de projeto telecolaborativo. Souza (2003) fala das dificuldades enfrentadas, como a falta de familiaridade por parte de um dos professores com a aprendizagem mediada por computador, a necessidade de alterações nas atividades para atender o calendário da instituição de fora, omissão de uma das tarefas por perceberem depois que seria trabalhosa e difícil, atraso no início do projeto em função da greve iminente na instituição brasileira, desistências de participantes, falta de interesse e motivação de alguns estudantes, entre outras. O autor também reconhece que projetos telecolaborativos em aprendizagem de línguas estrangeiras trazem possibilidades sem precedentes para que sejam estabelecidos contatos com aspectos das mais diversas culturas. Entretanto, um projeto de Telecolaboração faz com que os envolvidos se defrontem com as diferenças resultantes das vivências dos parceiros em realidades de línguas diferentes e para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos é necessário contorná-las. Segundo o autor, o ideal é que um projeto telecolaborativo deva incluir

o reconhecimento, a reflexão e a descoberta das realidades e ambientes de aprendizagem dos participantes envolvidos por parte de professores e alunos, transformando-os em potenciais etnógrafos. Certamente, esse seria um objetivo educacional condizente com o ensino de línguas estrangeiras através da adoção de tecnologias de comunicação pela internet, uma vez que dele surge com especial força a possibilidade da comunicação intercultural. Afinal, o encontro com as mais diversas contingências além das paredes das salas de aula e a aprendizagem da convivência com as divergências parecem ser a vocação da adoção para a aprendizagem de línguas estrangeiras da tecnologia que tem ajudado a tornar o mundo menor (SOUZA, 2003, p. 21).

Apesar de a tecnologia adotada para o projeto quase não ser mais usada, os relatos e as conclusões feitos pelo autor contribuem para a descrição da história dos projetos telecolaborativos e mostram a evolução da área.

O artigo de título *A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais* é escrito por Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (2013). A autora apresenta um panorama geral das pesquisas sobre linguagem e tecnologia no período

de 2000 e 2012 na Universidade Federal de Minas Gerais, e também uma breve descrição da pesquisa sobre literatura e tecnologia. Apesar de aparecer no levantamento feito, ele traz apenas uma rápida menção à temática da Telecolaboração. A autora cita dois trabalhos: uma tese e uma dissertação que pesquisam a Telecolaboração entre aprendizes de português no exterior trabalhando em duplas com estudantes de inglês no Brasil. A autora explica que um dos autores “priorizou as questões da autonomia e da colaboração observadas em um projeto teletandem entre aprendizes de português na Austrália e de inglês no Brasil” (PAIVA, 2013, p. 929) e o outro autor “investigou autonomia e estratégias de aprendizagem (sociais e de compensação) utilizadas por aprendizes americanos e brasileiros aprendendo, respectivamente, português e inglês, também em um projeto teletandem.” (PAIVA, 2013, p. 929). Este artigo, portanto, não atende os objetivos da presente pesquisa. Traz, no entanto, dois estudos que podem ser usados em pesquisas futuras. O que se percebe aqui é que novamente o tema da Telecolaboração no Brasil aparece vinculado ao Teletandem.

O artigo analisado subsequentemente tem por título *Teletandem and performativity* escrito por João Antonio Telles (2015a). O artigo traz apenas o título (*Teletandem e performatividade*), o resumo e as palavras-chave em português. O autor busca por meio da Teoria da Performatividade esclarecer a construção da identidade de dois estudantes de línguas estrangeiras que colaboram entre si por meio da interação cultural e linguística. Isso é feito ao comparar os contrastes entre seus dois países por meio de sessões de Teletandem.

Telles (2015a) detalha também o que é Teletandem e explica alguns problemas que podem acontecer nesse tipo de projeto. Um deles é o essencialismo nas conversações. Para promover uma compreensão mais profunda e crítica e a apreciação das diferenças é necessário acessar esses essencialismos por meio de abordagens críticas ao discurso e à comunicação intercultural (TELLES, 2015a). Para que essa desconstrução dos essencialismos culturais aconteça é necessária a mediação adequada do professor de língua estrangeira. Só assim a compreensão dinâmica e diversa da cultura dos alunos acontecerá. O autor, enfatiza, assim, o papel dos professores para o processo de implementação do Teletandem. Outro ponto destacado por Telles (2015a) sobre conversas online é a presença de câmeras que fazem com que

a própria pessoa se veja enquanto fala, o que não acontece em conversas face a face. A pessoa ganha assim controle sobre a sua aparência e suas reações transmitidas ao parceiro fazendo com que sua imagem seja uma construção discursiva. Isso deve ser considerado quando do desenvolvimento de projetos telecolaborativos. A conclusão do autor é que esse tipo de projeto oferece oportunidades para a expressão de subjetividades ou ideologias, mas que passarão despercebidas se não forem apropriadamente trabalhadas pelos professores responsáveis pelas sessões de mediações. Essas sessões de mediação devem ser cuidadosamente planejadas, especialmente com o professor do outro país. Os resultados deste estudo podem servir para apoiar estudos e reflexões posteriores de professores encarregados de sessões de mediação Teletandem ou que pretendam utilizar o Teletandem ou outro projeto telecolaborativo nas suas aulas.

O artigo *Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies* de Telles (2015b) é um artigo também escrito em língua inglesa, tendo apenas o título (*Aprendendo línguas estrangeiras em teletandem: Recursos e estratégias*), resumo e palavras-chave em português e discorre sobre o Teletandem e seus recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de webcam). O artigo apresenta a visão dos alunos sobre o contexto Teletandem, o que aprendem nesse processo e os recursos, atividades e estratégias de aprendizagem que usam ao estudarem em Teletandem. O autor esclarece que esses pontos estão circunscritos aos domínios linguísticos e de relacionamento com o parceiro durante as sessões de orientação e mediação do Teletandem, e que não foram tratadas as esferas cultural e subjetiva em que os contatos interculturais online acontecem.

Na primeira parte do artigo constam explicações sobre o que é Teletandem (conceitos básicos, tipos) e sobre o projeto *Teletandem Brasil: Foreign languages for all*. Telles (2015b) explica como o projeto surgiu, os estudos conduzidos a partir dele, a importância do papel dos professores, o que são sessões de orientação e mediação, as estratégias de aprendizagem e aspectos linguísticos e culturais que emergem das conversações para as sessões de mediação. Relata também a necessidade de o professor ter conhecimento sobre contatos, discursos e comunicação interculturais. Essas informações iniciais ajudam aqueles que não têm conhecimento sobre o tema, mas não há detalhes sobre os desafios enfrentados para a implementação desse tipo de

projeto. É provável que estudos anteriores sobre o projeto *Teletandem Brasil* tenham essas informações, mas tais estudos não apareceram no levantamento feito no portal da CAPES.

Os resultados obtidos sobre o contexto Teletandem mostram que os alunos apreciam esse tipo de projeto, e que dificuldades com os parceiros podem acontecer e interferir no desempenho da dupla (diferença muito grande de proficiência, timidez, entre outras, por exemplo) (TELLES, 2015b). O princípio da reciprocidade pode ser afetado pela diferença de proficiência. O autor organizou uma tabela com as qualidades de um bom parceiro de Teletandem e o que ele/ela deve fazer, segundo os alunos. Isso pode servir de guia para integrantes desse tipo de projeto, mas sempre considerando esse tipo de contexto e as realidades envolvidas.

Quanto ao conteúdo aprendido, Telles (2015b) reporta que os alunos consideram primeiramente o aprendizado de vocabulário novo, informações culturais e prática / compreensão oral e muitos também acreditam que desenvolveram mais confiança para falar na língua-alvo. Os principais recursos usados pelos alunos no contexto Teletandem são: o uso das imagens das webcams e os espaços de chat provavelmente por serem de fácil acesso. Além disso citaram Facebook, Google tradutor, YouTube, expressões faciais, gestos e mímicas, compartilhamento de tela, filmes e documentários, Whatsapp, IphoneApp, notas no celular. Dentre as atividades favoritas estão conversas sobre temas que surgem espontaneamente, filmes, exploração de páginas da internet, tradução e conversação sobre temas pré-estabelecidos (TELLES, 2015b).

Essas informações podem ser úteis para pesquisadores e instrutores implementar um projeto institucional de Teletandem e melhor preparar seus alunos para tirarem o máximo proveito desse contato intercultural online. O contexto online do Teletandem tem potencial para promover a autonomia dos alunos, mas a participação do professor nas sessões de orientação e mediação são fundamentais para o seu sucesso e não devem ser unilaterais, os envolvidos nos dois países devem ter esse preparo.

O próximo artigo é intitulado *Rio de Janeiro to Claremont: Promoting Intercultural Competence Through Student-driven Online Intercultural Exchanges* e foi escrito por Juanita C. Aristizábal e Patrick McDermott Welch em 2017. Esse artigo

descreve o processo pelo qual os autores criaram uma Comunidade Virtual de Aprendizagem para intercâmbio cultural e linguístico entre estudantes universitários de português nos Estados Unidos e estudantes de graduação e pós-graduação de inglês no Brasil. Os dois autores não são brasileiros, mas a interação envolve uma universidade brasileira só que a partir do ponto de vista do professor americano que estava atuando como assistente de inglês. Por essa razão foi mantida a análise deste artigo.

Além de descrever a forma como o chamado modelo Tandem para telecolaboração foi adaptado aos contextos e motivações acadêmicas dos alunos, o artigo aborda o processo, os desafios e alguns dos resultados do projeto usando dados coletados antes, durante e após o programa. Os autores explicam que optaram pelo modelo Tandem para as interações porque um contato envolvendo as duas turmas não seria possível em função das dificuldades: calendários acadêmicos diferentes, fuso horário, barreiras institucionais, por exemplo. Aqui se tem, portanto, alguns dos desafios que projetos telecolaborativos enfrentam quando em outros modelos. E pode ser uma explicação para o levantamento desta pesquisa ter encontrado apenas resultados de artigos sobre projetos telecolaborativos nos modelos Tandem e Teletandem no contexto brasileiro.

Os autores reportaram que os participantes gostaram de participar do projeto e muitos continuaram mesmo depois de ter finalizado oficialmente. Os professores prepararam colaborativamente um programa para servir de estímulo para as discussões dos alunos, mas eles não eram obrigados a segui-lo. Para aumentar a autonomia dos alunos durante o projeto, foram criados grupos privados no Facebook para os alunos compartilharem notícias e eles também foram incentivados a compartilharem contatos por meio do aplicativo virtual WhatsApp, entretanto, é preciso pesquisas futuras que comprovem a eficácia de grupos privados em redes sociais no engajamento dos alunos.

Dentre os desafios encontrados, Aristizábal e Welch (2017) apontam os seguintes: criar oportunidades aos alunos para obter envolvimento regular com as comunidades de língua portuguesa; desafios logísticos que acompanham os processos de gerenciar a comunicação entre dois países; realizar a intermediação entre os alunos para apoiar diferentes motivos que geram a sua desmotivação no contexto acadêmico.

O último desafio envolve o estereótipo que brasileiros tinham como preconceito a respeito de nativos residentes nos Estados Unidos da América.

A conclusão dos autores é que ainda é necessário realizar pesquisas futuras sobre como entregar conteúdo significativo por meio do Tandem sem que os alunos acabem sobrecarregados. Explicam ainda que uma possibilidade levantada pelo estudo é que os assistentes de ensino de inglês da Fulbright são parceiros potenciais para intercâmbios semelhantes envolvendo línguas comumente ensinadas e menos comumente ensinadas nos Estados Unidos.

O próximo artigo disponibilizado pelo portal de periódicos da CAPES é escrito por Ramos e Carvalho (2018) e tem como título *Portuguese and Spanish teletandem: the role of mediators*. Este artigo está em inglês e tem como objetivo descrever o papel do mediador e o processo de mediação no Teletandem português e espanhol. As autoras observam que a prática do Teletandem no contexto de línguas muito próximas, como o português e o espanhol, apresenta alguma especificidade inerente relacionada com a possibilidade natural de certa intercomunicação entre os interagentes. Para isso, foi observado o processo de mediação mais de perto e considerada a relevância dos aspectos culturais e linguísticos. A reflexão corrobora o fato de que o desenvolvimento do processo depende do envolvimento do mediador em diferentes papéis e sugere que os princípios de autonomia e reciprocidade estão diretamente relacionados ao processo de mediação e podem contribuir para um contexto colaborativo efetivo de aprendizagem de línguas.

Em sua conclusão Ramos e Carvalho (2018) apontam resultados que demonstram que o processo de mediação por Teletandem está intrinsecamente relacionado ao envolvimento dos mediadores em diferentes procedimentos, que se iniciam na primeira negociação, seguem até a organização e supervisão e na avaliação. No que diz respeito às línguas que são próximas, Ramos e Carvalho (2018), destacam a importância do processo de mediação no que se refere à atenção dada aos aspectos linguísticos discursivos que emergem neste contexto específico, especialmente quando se pretende que os alunos se tornem capazes de identificar as diferenças entre línguas muito próximas para conseguir proficiência linguística. Nesse sentido, a mediação por Teletandem é essencial para monitorar o desenvolvimento dos interagentes, visando a consciência crítica, percepção e reflexão, não só sobre a realidade linguística, mas

também sobre os aspectos interculturais. Por essa razão, as autoras comentam a necessidade de que mais parcerias interinstitucionais e pesquisas são necessárias.

O artigo *Estratégias de aprendizagem no Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender nesse contexto?* de Campos e Salomão (2019) é uma pesquisa qualitativa que investiga quais estratégias de aprendizagem são utilizadas por participantes de um projeto de Teletandem nas suas interações e como essas estratégias ajudam na aprendizagem. As autoras explicam que estratégias de aprendizagem são ações escolhidas pelos alunos para aprender de maneira mais fácil e rápida e são também procedimentos que realizam para estudar um conteúdo específico (CAMPOS; SALOMÃO, 2019). Há uma diversidade de estratégias descritas no artigo: Cognitiva, Compensação, Metacognitiva, Social e Memória.

Campos e Salomão (2019) utilizaram três instrumentos de pesquisa para identificar as estratégias de aprendizagem usadas por 14 estudantes brasileiros. Os resultados mostraram que as estratégias cognitivas, de compensação, metacognitivas, sociais e de memória foram mencionadas pelos participantes como aspectos que os ajudam nas sessões de Teletandem. As estratégias sociais e meta cognitivas foram as mais mencionadas pelos integrantes. As autoras concluem que isso pode ter ocorrido devido ao fato de que essas estratégias se relacionam a dois princípios do Teletandem: reciprocidade e autonomia. Outra conclusão das autoras é a importância da função do mediador para que o mesmo conheça as estratégias utilizadas pelos participantes, para melhor ajudá-los a propor reflexões sobre a aprendizagem no contexto de Teletandem.

O artigo escrito por Rampazzo e Aranha (2019), *Revisitar o conceito de comunidade para discutir sua aplicação a contextos telecolaborativos*, é um artigo escrito em inglês (*Revisiting the concept of community to foster its applicability to telecollaboration*) e português. Tem como objetivo “discutir o conceito de comunidade discursiva em contextos multimodais, multiculturais e telecolaborativos, especificamente, o contexto de Teletandem” (RAMPAZZO; ARANHA, 2019, p. 374). O artigo inicia com uma definição do que são projetos telecolaborativos e mostra na sequência como no Brasil surgiu o projeto telecolaborativo Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) desde 2006.

As autoras afirmam que os participantes de práticas de Teletandem têm como objetivos comuns a “prática de línguas, melhoria de oportunidades pedagógicas, trocas culturais e pesquisa” (RAMPAZZO; ARANHA, 2019, p. 374). Mostram assim, alguns benefícios que tais projetos trazem para seus integrantes. Descrevem também o contexto de Teletandem na UNESP explicando como acontecem, os tipos de tarefas desenvolvidas e a busca pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Esse detalhamento pode ser usado como base para projetos semelhantes, mas ele não mostra os desafios encontrados, uma vez que esse não é o foco do artigo. Todavia, pode-se inferir que esses modelos são o resultado decorrente de práticas anteriores, são as soluções encontradas. Os projetos de Teletandem têm suas especificidades que diferem dos projetos telecolaborativos gerais, e, portanto, não serão apresentados aqui esses modelos, mas indica-se o trabalho para projetos similares. Rampazzo e Aranha (2019) explicam ainda que as práticas telecolaborativas estão em constante mudança uma vez que se apoiam em ferramentas tecnológicas e também podem assumir dinâmicas organizacionais específicas. Isso mostra que os estudos sobre essa temática devem ser continuamente conduzidos.

Já o artigo *Aspectos comparativos em contextos de telecolaboração: teletandem português e espanhol* escrito pelas autoras Carvalho e Ramos (2020) discute os aspectos comparativos que surgem durante as interações em Teletandem português e espanhol e suas relações com o ensino e aprendizagem dessas línguas como língua estrangeira nesse contexto. O artigo não traz um apanhado especificamente sobre o desenvolvimento de projetos telecolaborativos que possa contribuir para a presente pesquisa. Ele parte do princípio de que os leitores conhecem o tema e apresenta brevemente uma definição de Teletandem. Entretanto, o trabalho enfatiza que para que os princípios do Teletandem estejam presentes, é preciso que os integrantes dos projetos tenham objetivos de aprendizagem que os diferenciem de um bate-papo informal. Ou seja, percebe-se que essa é uma dificuldade encontrada pelas autoras nesse tipo de projeto: a falta de objetivos de aprendizagem.

A partir desses resultados, a próxima seção trará algumas considerações finais com respeito à pesquisa, retomando a metodologia, o objetivo proposto e verificando se o mesmo foi alcançado.

## Considerações Finais

A pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivo compreender o uso de projetos telecolaborativos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, verificando os principais desafios enfrentados pelos professores/pesquisadores. A busca era por projetos envolvendo turmas de alunos e/ou que fizessem uso de sites/plataformas específicos para essa atividade. A opção foi pela condução de uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódico da CAPES a partir da palavra-chave “Telecolaboração”. O retorno foi de apenas 10 artigos, sendo que um deles não se encaixava no objetivo da pesquisa.

A análise mostrou que todos os nove artigos encontrados focam em Tandem ou Teletandem, que são tipos de projetos colaborativos, mas que não envolvem o trabalho com turmas. As interações são entre dois falantes nativos que objetivam aprender a língua/cultura um do outro, com encontros divididos igualmente. Os resultados encontrados mostram desafios como: falta de experiência do professor ao mediar as atividades, atrasos, diferenças de calendário, desistência e/ou falta de interesse dos estudantes, entre outras. Os autores também destacam a importância dos professores/mediadores, a necessidade de entregar conteúdo significativo sem sobrecarregar os alunos e a possibilidade sem precedentes de estabelecer contato com diversas culturas.

O levantamento bibliográfico respondeu, portanto, parcialmente os objetivos desta pesquisa, uma vez que não foram encontrados estudos sobre projetos telecolaborativos gerais, envolvendo a colaboração entre turmas, e/ou usando sites/plataformas específicos. Algumas das soluções/informações encontradas nos artigos sobre projetos de Tandem/Teletandem, no entanto, podem ser úteis para projetos gerais. Cabe também buscar uma explicação de porque foram encontrados apenas esses modelos na busca em português. O uso de outras bases de dados, como Google Acadêmico, Catálogo de teses e dissertações da CAPES, Researchgate, Academia, entre outras, pode confirmar se isso realmente é uma tendência no Brasil, se existem outros tipos de projetos telecolaborativos e talvez assim se encontre uma explicação de porque não aparecem no Portal de Periódicos da CAPES.

A diferença no número de resultados obtidos com as buscas em português (“Telecolaboração” = 10 artigos) e inglês (“*Telecollaboration*” = 881 artigos) que tiveram o mesmo princípio, buscando por apenas uma palavra, foi também uma descoberta interessante e que demanda aprofundamento. Dos 10 artigos em português dois são do mesmo autor: Telles, que sugere que ele é um especialista sobre o tema, o que se confirma nas inúmeras citações nos demais textos analisados. É importante enfatizar também que a leitura dos artigos encontrados neste levantamento pode ajudar o leitor sem conhecimento algum sobre Teletandem (ou Tandem) a adquirir noções básicas sobre esse modelo colaborativo, pois todos os artigos conversam entre si levando o leitor a uma compreensão geral sobre o tema.

Uma das limitações desta pesquisa foi o tempo escasso que não permitiu uma busca mais ampla. Estudos futuros podem incluir mais bases de dados/ repositórios e o uso de outras palavras-chave, além de resultados em língua inglesa.

Esta pesquisa buscou compreender o papel da Telecolaboração para o ensino de línguas no contexto brasileiro e mesmo com resultados de pequena escala e atingindo parcialmente o objetivo esperado, contribui para o campo CALL ao mostrar a possível prevalência do Tandem/Teletandem no Brasil e ao suscitar novos questionamentos. Mais estudos na área precisam ser feitos para que se compreenda melhor a situação da Telecolaboração no Brasil, atividade que se mostra cada vez mais importante para o ensino de línguas estrangeiras.

## Referências

ARISTIZÁBAL, J. C.; WELCH, P. M. Rio de Janeiro to Claremont: promoting intercultural competence through student-driven online intercultural exchanges. *Hispania*, [s.l.], v. 100, n. 1, p. 225-238, 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26387776?seq=1>. Acesso em: 18 out. 2020.

BEATTY, K. *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. 2nd. ed. New York: Longman, 2010.

BLAKE, Robert J. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D. C: Georgetown University Press, 2008.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, David.; BRAMMERTS, Helmut. (eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper No. 46, 1996, p. 9-22. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED399789>. Acesso em 12 jan. 2021.

CAMPOS, B. S; SALOMÃO, A. C. B. Estratégias de aprendizagem no Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender nesse contexto? *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [s. l], v. 1, n. 18, p. 133-160, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25100>. Acesso em: 10 set. 2020.

CAPES - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Missão e objetivos: o portal de periódicos da capes. *O Portal de Periódicos da Capes*. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109). Acesso em: 9 nov. 2020.

CARVALHO, K. C. H. P.; RAMOS, K. A. H. P. Aspectos comparativos em contextos de telecolaboração: teletandem português e espanhol. *Caracol*, [s.l.], n. 19, p. 536-563, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/161943>. Acesso em: 7 nov. 2020

COSTA, L. M. G.; SALOMÃO, A. C. B.; ZAKIR, M A. Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios. *Revista do Gel*, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 9-25, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2433>. Acesso em: 10 set. 2020

DOOLY, M. Telecollaboration. In: CHAPELLE, Carol A.; SAURO, Shannon (ed.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. Cap. 12. p. 169-183.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: a review of its origins and its application to language teaching practice. In: DOOLY, Melinda; O'DOWD, Robert (ed.). *In This Together: teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*. Bern: Peter Lang, 2018. Cap. 1. p. 11-34. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/id/653e7677-d422-463b-8c0f-6f6eb31c91e6/1003364.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

GIRI, M. M. *Os Processos Formativos do Professor de Língua Inglesa no Curso de Letras da UTFPR e no Programa Idiomas sem Fronteiras: a questão da internacionalização do ensino superior*. 2016. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português - Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/8930/1/CT\\_COLET\\_2016\\_2\\_04.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/8930/1/CT_COLET_2016_2_04.pdf) Acesso em: 12 jan. 2021.

HELM, F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning and Technology*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 197-217, jun. 2015. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/2910>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HUBBARD, P. *An invitation to CALL*. 2020. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~efs/callcourse2/index.htm>. Acesso em: 17 set. 2020.

LEVY, M. *Computer-Assisted Language Learning: context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

MARTINS, C. B. M. J. *A integração da tecnologia nos cursos de licenciatura em Letras do estado do Paraná a partir da perspectiva dos professores: um estudo de métodos mistos*. 2015. 404 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1164>. Acesso em: 10 set. 2020

MARTINS, C. B.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. *Calidoscópio*, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 247-255, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254>. Acesso em: 10 set. 2020.

O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: overcoming barriers to integration. *The Internet and Higher Education*, [s.l.], v. 18, p. 47-53, jul. 2013a.

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, Michael; REINDERS, Hayo; WARSCHAUER, Mark (ed.). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, 2013b. p. 123-139.

O'DOWD, R. Learning from the Past and Looking to the Future of Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim (ed.). *Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice*. London: Routledge, 2016. Cap. 17. p. 273-294.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of Unicollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, [s.l.], v. 1, p. 1-23, 24 abr. 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [s.l.], v. 10, n. 22, p. 921-941, 1 abr. 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/457/373>. Acesso em: 10 out. 2020.

RAMOS, Karin Adriane H. P.; CARVALHO, Kelly Cristiane H. P. de. Portuguese and Spanish Teletandem: the role of mediators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 35-48, 16 fev. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/160438>. Acesso em: 12 ago. 2020.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Revisitar o conceito de comunidade para discutir sua aplicação a contextos telecolaborativos. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), [s.l.], v. 63, n. 2, p. 373-396, set. 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942019000200373&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942019000200373&tlng=pt). Acesso em: 05 ago. 2020.

SOUZA, R. A. de. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-6398200300020004&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398200300020004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 02 ago. 2020.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil - Línguas Estrangeiras para todos - ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2006.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 1-30, mar. 2015a. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-6398201500010001&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398201500010001&lang=pt). Acesso em: 05 jul. 2020.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: resources and strategies. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [s.l.], v. 31, n. 3, p. 603-632, dez. 2015b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000400603&script=sci\\_abstr](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000400603&script=sci_abstr). Acesso em: 11 jul. 2020.

ZAPATA, N. A.; CABRERA, A. F. Mejoramiento de la comprensión auditiva en portugués como LE en contextos comunicativos mediados por la tecnología. *Estudios Pedagógicos*, [s.l.], v. 41, n. 1, p. 27-44, 2015. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-0705201500010002&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-0705201500010002&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 10 out. 2020.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendizagem de Línguas Estrangeiras In-Tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *The Specialist*, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117/4438>. Acesso em: 25 out. 2020.

## **Dispersões teóricas sobre leitura e escrita em contextos multimodais: o trabalho com a linguagem em sala de aula - do planejamento de ensino à avaliação da aprendizagem**

*Theoretical dispersions about reading and writing in multimodal contexts: working with language in the classroom - from teaching planning to learning assessment*

Fancisco Renato Lima<sup>1</sup>

Helenilson Ferreira de Sousa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta uma discussão sobre leitura e escrita em contextos multimodais, enfocando os desafios e as possibilidades sobre como essas práticas se apresentam na atualidade. Sem comprometer-se em trazer respostas ou dados novos à questão, ainda assim, o texto evoca conceitos e concepções sempre caras de serem revistas e revisitadas no âmbito dos estudos da educação e da linguagem, estimulando à reflexão sobre as inúmeras possibilidades de leitura, escrita e construção de sentido em contextos multimodais. Em prol desse trabalho efetivo com a linguagem em sala de aula, aponta-se, brevemente, para a importância do planejamento e da avaliação como elos constitutivos da ação pedagógica e da compreensão ativa e responsiva com e pela linguagem, por meio das diversas manifestações do texto na sociedade letrada.

**Palavras-chaves:** leitura; escrita; textos multimodais; planejamento; avaliação.

**Abstract:** This text presents a discussion on reading and writing in multimodal contexts, focusing on the challenges and possibilities on how these practices are presented today. Without committing to bringing new answers or data to the question, the text nevertheless evokes concepts and concepts that are always expensive to be reviewed and revisited in the context of education and language studies, stimulating reflection on the countless possibilities of reading, writing and construction of meaning in multimodal contexts. In favor of this effective work with language in the classroom, we briefly point to the importance of planning and evaluation as constitutive links of pedagogical action and active and responsive understanding with and through language, through the various manifestations of text in the literate society.

**Keywords:** Reading; writing; multimodal texts; planning; evaluation.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

<sup>2</sup> Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP). Professor da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Tapuio-PI (SME).

## Considerações iniciais

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos tecem sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos agora tecem, trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentido e não produção de sentido; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tessitura do mesmo e outro bordado.

(GERALDI, 1997a, p. 166)

Toma-se das palavras de Geraldi (1997a), alimento e fôlego para, neste texto, apresentar uma reflexão sobre leitura e escrita em contextos multimodais. Tal empreendimento, de natureza teórica, bibliográfica e de abordagem qualitativa, vale-se da premissa de que, atualmente, convive-se com uma enorme variedade de informações advindas de textos de natureza multimodal, exigindo um novo perfil do leitor, na capacidade de ler, escrever, interpretar e compreender textos em formatos e disposições leitoras diversas.

Esses textos estão presentes em todas as esferas de circulação e atuação humana, nos termos de Bakhtin (2011), seja em ambientes domésticos, em contextos profissionais formais e informais, nas ruas, nas praças e, como não poderia ser diferente, na escola, espaço por excelência de letramentos, onde circulam e são produzidos diferentes tipos de textos. No entanto, o que chama atenção nesse aspecto é que, a escola privilegia determinados tipos de textos (ou gêneros), advindos de um cânone clássico instaurado na cultura letrada erudita (dos grandes autores e bons escritores de literatura consagrada). E, em detrimento disso, despreza textos considerados marginais (produzidos por sujeitos e em circunstâncias não privilegiadas socialmente). Nisso, respectivamente, tem-se bem delineados, os dois modelos antagônicos de letramento, propostos por Street (1984; 1995): o autônomo, que considera o letramento apenas relacionado às práticas de uso da escrita na escola; e o ideológico, que considera os usos históricos, ideológicos e culturais da escrita, independente da interferência da escola. Nas palavras de Street (2001, p. 07),

[...] o 'modelo autônomo de letramento' funciona a partir do pressuposto de que o letramento 'per se' - autonomamente - terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.

### Já o modelo ideológico de letramento:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003a, p. 77).

Numa tentativa de ampliar e conciliar melhor a discussão, a partir de uma revisão dos conceitos, situando-os na esteira dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) (NLS), como prática social, Street (2003b, p. 09) ressalta que:

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo "autônomo" é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

É nessa dimensão histórica, cultural, ideológica e situada, que se percebe o fenômeno da leitura e da escrita aqui tratado. A discussão parte de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória sobre o tema.

## **1. Leitura e escrita em espaços multimodais de interação: reflexões teóricas**

Especialmente no contexto escolar, grande parte dos alunos vivenciam experiências de leitura e escrita para além dos ditames do currículo escolar. No

contexto da cibercultura e da multimodalidade inerente aos diversos tipos de textos, eles são produtores e têm conhecimentos variados sobre o mundo da leitura e da escrita, entretanto, o que preocupa os docentes, é o fato de os adolescentes ao darem início ao processo de aprendizagem escolarizada da gramática normativa (a língua padrão, instruída no ambiente escolar), logo farão uso da linguagem cibernética em suas escritas, quebrando assim, como o 'previsto' pela tradição acerca do ensino da língua na escola. Ou seja, os alunos possuem letramentos ideológicos diversos; e a escola, muitas vezes, ainda resiste em reconhecer e legitimar esses letramentos, tentando, a todo custo, impor um modelo de língua, de fala, de escrita, enfim, de comportamento linguístico, pelo viés normativo, gramatical e doutrinário, que se alinha ao modelo autônomo de letramento.

No entanto, a insistência com essa prática é luta vencida, uma vez que lidar com textos de natureza e cultura diversas é inevitável, sobretudo, por conta do avanço da internet, que constitui uma grande rede de aproximação cultural e cognitiva, da qual não se pode fugir. Logo, é preciso que a escola entenda essa lição e passe a adotá-la como porta para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e enriquecedoras do currículo, propiciando que os discentes produzam textos com diferentes temáticas e apreciem mais as leituras no campo do virtual e do midiático, que configuram a natureza fluída e dinâmica do ciberespaço (LÉVY, 2010), local onde a interatividade e a capacidade de criar, recriar, socializar, compartilhar e gerenciar informações, de modo colaborativo torna-se a grande onda do universo dos letramentos digitais e dos multiletramentos, que, para além da cultura do impresso, ressignificam novas formas de lidar com o caráter digital, midiático, virtual e multimodal das práticas de linguagem, pelo florescimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que trouxeram “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de prender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Apesar disso, lamentavelmente, muitos docentes utilizam as TDIC de forma equivocada, simplistas e reducionistas, apenas para transmissão vertical de informações. Freire (1983) alerta para esse tipo de prática, e os riscos da utilização de novos métodos apenas como extensão de conteúdos e práticas alternativas, criando

assim, uma falsa ilusão de que houve uma mudança paradigmática – em termos práticos – no contexto educacional.

Sobre a tarefa básica da educação, Saviani (2011, p. 13) alerta para o fato de que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A relação entre o trabalho educativo e a linguagem é muito próxima, uma vez que é por meio da linguagem que são realizadas ações educativas, de caráter intencional e pedagógico. Koch (2012) diz que a linguagem é vista como um modo de ação social. É o elemento de mediação necessária entre o homem e a sua realidade. Nesse sentido, é lugar de conflito, de confronto dialógico, em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade.

Portanto, trazendo essa concepção de linguagem para o trabalho em sala de aula (nas suas múltiplas manifestações), cabe recorrer a Bezerra (2010, p. 293-294) *apud* Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 43), ao ressaltarem que:

A formação de um professor de língua, materna ou estrangeira, incluirá, necessariamente, o estudo da língua como objeto heterogêneo, dos gêneros e textos como multifacetado e flexíveis e das estruturas linguísticas como formas adequadas aos gêneros textuais produzidos socialmente.

Esse “estudo da língua” exige, hoje, obrigatoriamente do professor, uma noção mínima sobre linguagem verbal, não verbal, textos visuais, sonoros, entre outros, que constituem o painel de um cenário de leitura e escrita em formato multimodal. Tal fato decorre da expansão das TDIC na esfera social, especialmente, a partir do início do século XXI, quando, de maneira decisiva, não apenas mais o tradicional Livro Didático (LD) passou a ser o único (considerando-se todas as polêmicas e controvérsias em torno dele) objeto/recurso de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os conteúdos, outrora presos às suas páginas, saltaram para os cadernos dos jornais, as matérias e capas das revistas, os quadros e murais de anúncios, as embalagens, os *outdoors* e, principalmente, para os espaços virtuais, tecnológicos e digitais, que favorecem uma interação ilimitada entre os sujeitos da linguagem.

Ademais, as intensas mudanças ocorridas na contemporaneidade, em meio às novas forças de comunicação, contribuíram para surgimento de outros modelos de linguagem que passaram a dominar o campo das TDIC e o espaço escolar. Nisso, a necessidade de reconhecimento e utilização crítica e reflexiva dos textos multimodais ocorre diante dos novos formatos e modelos de leitura e interpretação de mundo, configurando-se como uma nova realidade de leitura e, por consequência, de leitores.

Esses fatores possibilitaram a transformação dos textos multimodais, que antes eram estagnados nos livros, para a sua utilização em redes sociais e suportes virtuais e móveis de leitura, como, por exemplo, *Whatsapp, Twitter, Facebook, Instagram, Outdoors, Smartphones, Tablets*, dentre outros. Nesses espaços, Dionísio (2006, p. 132) ressalta que:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Esses diferentes recursos, mídias e textos são campos férteis para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, explorando o caráter multimodal presentes nos textos e que garantem a vivacidade a língua em uso. Trabalhar com os novos formatos de multimodalidade textual é possibilitar a discussão de inúmeros fatores que estão justapostos a imagens verbais e não verbais, de modo que a função dos recursos imagéticos nos textos seja a de reafirmar e integrar o conteúdo que está sendo proposto. Neste sentido, Faheina (2008, p. 46) afirma que:

Quando incorporadas ao campo pedagógico, as imagens geram um novo significado à atividade a ser realizada. Assim, empregá-las como recurso mediador da aprendizagem dá sentido ao ato educativo, pois, para toda atividade educativa, deve haver uma intencionalidade e um plano a ser seguido.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa (LP), estudos demonstram que uso de textos multimodais tem implicações positivas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Com relação a isso, a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Richard Mayer, afirma que o ser humano aprende melhor e de

maneira mais significativa pela associação entre o verbal e o visual. Ao fazerem uma leitura dessa teoria, Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 34) apontam que:

Estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual.

Essa teoria justifica a necessidade de o professor utilizar e explorar os recursos não verbais, a fim de possibilitar uma reaproximação entre o texto verbal e o propósito explícito ou implícito, de modo que leve os alunos a questionarem sobre o que é lido, garantindo, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem, a partir dos objetivos definidos para cada aula.

Para que esse processo de leitura e compreensão ocorra de maneira significativa é preciso saber lidar com as mudanças decorrentes da inclusão das tecnologias na vida dos sujeitos. Se, por um lado, isso representa uma preocupação (por razões de exclusão social, invasão de privacidade, crimes virtuais, entre outros, que não cabe entrar neste texto, no mérito da discussão); por outro lado, essas inovações permitiram novas formas que atraíram a atenção do público para dentro do universo da leitura e escrita, dentro e fora de sala de aula

A diferença entre a leitura interpretativa de uma imagem fora da sala de aula e dentro desta, está no modo ou processo como ocorre essa análise, o que envolve tanto os aspectos de textualidade, os propósitos comunicativos, como também, os valores explícitos e implícitos trazidos por ela. Segundo Santaella (2012, p. 132), “a leitura das relações entre texto e imagem, sob variados pontos de vista que ela implica é uma tarefa que requer cuidado e morosidade”. Em sintonia com esse entendimento, Orlandi (2012, p. 49) afirma que:

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

A habilidade de leitura deve considerar as novas formas de junção entre texto e representação, imagem ou vídeo, com o propósito estabelecido, pois, uma vez desconsiderados esses elementos, é possível comprometer a compreensão e os

sentidos do texto. Mas, para que a leitura torne-se eficiente na prática, necessita-se de conhecimentos prévios, chamados de “bagagem de leituras”, “leituras de mundo” ou “conhecimentos prévios”, termos bastante utilizados no campo da Linguística Cognitiva, da Linguística Textual, da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística, entre outras correntes teóricas que se comprometem a enxergar o ato de ler como uma atividade interativa e cognitiva.

Em vista das possibilidades de interpretação de um texto imagético, é necessário que haja incentivo de distintos gestos interpretativos, porque, assim, haverá multiplicidades de sentidos, de acordo com a singularidade de cada leitor. Isso acontecerá, dependendo de como as leituras serão realizadas e das suas condições de produção. Sampaio (2017, p. 105) acrescenta que:

Os elementos multimodais presentes no texto ampliam a capacidade de significação, pois o texto é tratado como uma espécie de compêndio social que tem funções diversas e, ao entrar em contato com o universo social, cultural e histórico do leitor, ganhará novos sentidos. A pluralidade de informações exige do leitor mais habilidades no momento da leitura, expandindo a sua capacidade de interpretação e comunicação a partir de vários gêneros expostos num só texto.

Ao tocar no aspecto social que circunda o leitor, a autora provoca uma inquietação: a utilização dos recursos didáticos para os trabalhos interativos com os educandos parte do princípio que nem todas as escolas brasileiras são atendidas pelos aparatos tecnológicos, ou seja, nem todos os alunos vivem uma realidade familiar/doméstica de acesso franco a textos de natureza multimodal, frutos da cultura digital. E, até mesmo nas escolas públicas, essa lacuna, muitas vezes, não é suprida/preenchida, visto que, em muitas delas, os recursos disponíveis para a produção e circulação de textos de caráter multimodal é escassa. Por exemplo, o Brasil está repleto de salas de Informática trancadas, com computadores subutilizados ou mesmo, não utilizados pelos alunos. Isso, inevitavelmente, representa um muro que distancia os sujeitos da possibilidade de interação com o mundo, por meio de variados tipos e formatos de textos. Por isso, Resende (2007, p. 156) chama a atenção para o fato essencial de que é preciso

Conhecer as condições materiais da construção do texto e nelas intervir é ter a consciência de que o texto demanda uma consistência interna – no que se refere à sua estruturação linguística – e uma consistência externa – no que se refere aos domínios da interlocução e à função social. Essa consciência

confere ao texto uma dimensão dialética, em que o repetível e a diferença, o mesmo e o novo interagem. Dessa interação emerge o fato de que o texto não é somente a estrutura linguístico-textual prévia; o texto também é construção engajada com o momento. O texto também é história.

Nisso, não se está pensando apenas no processo de natureza interna de construção do texto, nos seus elementos de textualidade, mas atenta-se para os aspectos externos, de natureza mais sociocultural, econômica e estrutural, que também, estão em voga quando se pensa o processo de leitura, produção e compreensão do texto, em sua relação direta com a sociedade.

É a partir desse ponto complexo, que se pensa no papel do professor nessa tarefa. O que ele pode fazer? Por onde começar? Como fazer? Quando e como avaliar o andamento do processo? Essas, entre tantas outras questões, devem perseguir o trabalho do professor. Fernandes (2009, p. 59) afirma que um de seus papéis é:

Organizar todo o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos alunos; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar suas estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.

## **2. A organização do trabalho pedagógico com a linguagem em sala de aula: do planejamento de ensino a avaliação da aprendizagem**

A leitura é um momento que implica dos sujeitos bem mais que uma simples compreensão textual, porque é um processo que começa com o produtor (autor do texto), envolve várias condições de produção, até chegar ao leitor. Esse processo interativo envolve tanto a produção do texto verbal, como do texto imagético, exigindo do leitor (aluno), o desenvolvimento de competências leitoras, em situações reais que possam ser simuladas pelas instituições de ensino e pelo trabalho efetivo e intencional do professor de LP.

Assim, trabalhar a leitura e escrita através da utilização de recursos verbais e não verbais requer uma pré-leitura e pré-seleção. A escolha entre um modo e outro de ler deve ser auxiliada pelo professor, o qual tende a ser a figura primordial na seleção e na análise de textos que possam ser discutidos em sala de aula. Daí, direcionar a

discussão para a importância do trabalho professor, no tocante ao planejamento e da avaliação de aprendizagem nesse percurso.

Ao professor, de modo geral, cabe inúmeras responsabilidades. Ele é responsável pelo gerenciamento de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar, com destaque para o *feedback* das ações realizadas e a transparência delas. Isso porque, tanto o planejamento, como a avaliação, devem ser transparentes, visando alcançar os objetivos de aprendizagens.

Lima e Silva (2019, p. 37), acerca do planejamento educacional, enfatizam que:

[...] o planejamento requer uma articulação entre a teoria e a prática docente, como pressuposto para que o processo de ensino e aprendizagem constitua-se um ato democrático de construção coletiva e colaborativa do conhecimento escolarizado. Nessa compreensão, planejar torna-se um desafio, por ser uma atividade dinâmica e criativa, tendo em vista, a possibilidade de mobilização de saberes, respeito às potencialidades dos alunos, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, atitudes/valores, a partir do contexto sociocultural.

Thomazi e Asinelli (2009) também apontam para o planejamento como uma relação de ações conjuntas ou individuais. As autoras agruparam, destacam três categorias de professores: os que planejam individualmente por opção; os docentes que planejam sem apoio nenhum; e os que planejam coletivamente.

Enquanto elemento norteador da prática pedagógica, o planejamento é uma das ações primeiras na organização do ensino, em qualquer área do conhecimento. E, em especial, na área de LP, considerando a demanda e a complexidade do ensino que envolve esse componente curricular. Ele é o início de um processo sistemático, que se concretiza com avaliação. Em linhas gerais, Rafael (2019, p. 23) encara o:

[...] *planejamento de ensino de língua portuguesa* na educação básica como uma expressão definidora de natureza referencial, uma vez que, quando enunciada, nos remete, cognitivamente e historicamente, a algo de um mundo conhecido e, por isso, assim, nomeado. Como uma espécie de relação de supra ordenação, são percebidos dois grandes componentes ou eixos de conhecimentos: a *educação* e a *língua*, aos quais se interligam os demais: ensino, básica e planejamento; referentes a *educação*, e *portuguesa*; a *língua*. (Grifos no original)

Ou seja, toda prática docente no ensino de LP, explícita ou implicitamente, enverga uma determinada concepção de educação e de língua. O fazer pedagógico de sala de aula, mediado pelas interações entre professor e aluno, depende de princípios e de abordagens conceituais, em que os aspectos linguísticos são delineados com base

em uma ou outra proposta de ensino; assim, “os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho” (ANTUNES, 2003, p. 36). Do ponto de vista educacional, nos termos de Bruner (2001, p. 67), “uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem”, portanto, carregada de ideologias e de valores.

Na área de LP, em particular, como bem ensina Geraldi (2012 [1984], p. 40), dar aulas implica em uma tomada de decisões ideológicas, pois “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”, assim como “uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação” (p. 41) (Grifos do autor), ou seja, uma “concepção de linguagem [...] assume uma estreita relação com as tendências pedagógicas que orientam o proceder didático em sala de aula” (LIMA, 2018, p. 01), a partir de uma determinada visão ideológica e cultural de educação. Esta, que segundo Freire e Shor (1986, p. 146), “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”, capaz de provocar mudanças e transformações sociais, a serviço da libertação ou da alienação dos sujeitos.

Ainda pensando por esse ângulo, Rafael (2019, p. 32), acrescenta:

Para o planejamento de ensino, esse componente, portanto, aponta objetivos de ensino que estão na ordem do individual, ou seja, para o desenvolvimento de capacidades de percepção e de compreensão, o que requererá, do ponto de vista da formação, apoio teórico de concepções de língua, de linguagem, de processamento psicolinguístico e de construção de sentido e significação, mas, do ponto de vista didático, é preciso ter clareza quanto a que finalidades nós, seres humanos, destinamos nossas ações de leitura no mundo: de modo geral, os objetivos de ensino de leitura, basicamente, devem se destinar a contribuir para o desenvolvimento da relação do sujeito (o aluno) com o material verbal em processo de leitura, fazendo acionar dois tipos de conhecimentos: a finalidade mesma da leitura e o objeto da percepção [...].

Na percepção de Vasconcellos (2000, p. 79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”, ou seja, é calcular, mensurar, ponderar sobre as variáveis, as possibilidades, as dificuldades, as necessidades de desvios de rotas que possam ocorrer durante o trajeto.

O ato de planejar é uma característica humana, tudo o que se desejar realizar necessita de planejar caminhos, a fim de atingir metas e objetivos elencados. Trata-se de projetar, organizar e sistematizar o trabalho docente. Além disso, constitui uma ação contínua, reflexiva, flexível e dinâmica, que não pode ser engessada ao previsto, mas regulada e ajustada, conforme as necessidades do percurso. De acordo com Gandin (1983), trata-se de uma direção escolhida, tendo fundamentos e ações individuais ou em grupos.

Já a avaliação da aprendizagem, dentro de um plano de ação didática, após a execução das ações previstas, constitui o desfecho de uma etapa de ensino e aprendizagem que se iniciou com o planejamento, é compreendida como ações (re) organizadas de modo a obter informações sobre o que o discente aprendeu durante o que foi executado. É coletar e analisar dados diante do uso de instrumentos de avaliação. A partir deles, os professores devem considerar aspectos relacionados aos objetivos de aprendizagem pretendidos, considerando o seu próprio papel (autoavaliação) o papel dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011, p. 185), “planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele”, com compromisso, seriedade e atenção aos desafios inerentes ao processo.

A avaliação da aprendizagem tem sido vista pelos educadores como parte final do processo avaliativo; quando é aplicada uma prova ou algo semelhante, e dali se retira a nota que supostamente o aluno mereceu pelo seu esforço. Essa é uma visão conservadora e tradicional; quando se avalia o discente dessa forma, o ato avaliativo e a aprendizagem ficam comprometidos, restringindo-se a medir, punir e descaracterizar a dinâmica processual que envolve o ato de aprender. Quando se fala em avaliação, muitas vezes, o ambiente se torna tenso, pesado; provoca medo em quem vai ser avaliado. Isso ocorre porque o ato avaliativo, pela forma como lamentavelmente ainda é aplicado, serve, e, em muitos casos, para punir alguém. Na escola, isso ocorre, desde muito cedo, pois

Da educação infantil à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto denomina-se avaliação (HOFFMANN, 1991, p. 69).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) traz uma concepção de avaliação, sugerindo que ela deve ser cumulativa e processual, devendo valorizar os conteúdos, a fim de possibilitar que o discente faça uso de diferentes estratégias e recursos na construção das competências e habilidades necessárias, de maneira que os aspectos qualitativos, vivenciados durante o processo, se sobressaiam sobre os quantitativos, medidos por meio de instrumentos estanques e simples, como a prova tradicional (BRASIL, 1996).

Segundo Romão (1998, p. 58),

Podemos reduzir as concepções de avaliação a dois grandes grupos – evidentemente referenciados e duas concepções antagônicas de educação. [...] Se encararmos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’. Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação.

A avaliação é um importante elemento dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, se faz necessário saber, quem avalia, conhecer e entender o que é avaliar; por que avaliar; e, sobretudo, para que avaliar. Luckesi (2011, p. 201-202) apresenta uma visão interessante sobre a avaliação da aprendizagem escolar:

Defino avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo segundo. Avaliação tem por objetivo acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. Avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção- que obrigatoriamente conduz à exclusão.

Com isso, o autor define a avaliação como um ato amoroso, acolhedor, que tenha como objetivo a integração e não a exclusão, como ocorre quando se avalia o aluno de forma a julgá-lo, isso leva a exclusão, explicitada pelo fracasso e evasão escolar. Avaliar não é julgar, definir certo e errado, mas sim, visualizar uma situação, dentro do processo de ensino e aprendizagem, para então, ter um melhor controle do seu andamento. É preciso, no ato avaliativo, acolher os alunos como eles são; e depois de

conhecer as dificuldades e as potencialidades, traçar estratégias e objetivos, tendo em vista a aprendizagem de todos.

Em especial, na área de LP é preciso tomar cuidado para não ‘pesar a mão’, no momento da avaliação, não tomá-la, como muitos o fazem, ‘um acerto de contas’, tendo em vista que essa área tradicionalmente lida com um objeto complexo de ser ensinado: a língua, que conforme a força da tradição gramatical normativa, impõe-se de maneira petrificada, segregadora e excludente, rotulando os ‘que sabem’ e os ‘que não sabem’ falar português, a cultura do ‘certo’ e do ‘errado’, da dita norma culta e da linguagem popular e coloquial.

Essas visões preconceituosas e predeterminações, caem como um ‘prato cheio’ para a manutenção de um modelo de avaliação excludente, tomando o saber gramatical da língua, como sendo a única variante de expressão de linguagem e, portanto, como ‘carro chefe’ para se reproduzirem modelos de exclusão social por meio da língua. Quando isso ocorre – não raro, mas com muita frequência –, há a necessidade constante de evocar à cena as lições de Bagno (2013), acerca do combate ao preconceito linguístico. Pois, se do contrário, a escola se manter assim, quanto ao tratamento da língua, se cumprirá a premissa de Gnerre (1998, p. 22), de que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Quando a avaliação é realizada com o objetivo de controle e de seleção, o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido, pois a vontade de aprender deixa de existir. A força da tradição escolar, no tocante a avaliação, sempre a associa a uma situação de julgamento por parte de quem avalia. Essa visão esquece, por exemplo, que o professor deve acompanhar o processo junto aos alunos, observando as dificuldades e os avanços, para promover ações de intervenções e que ele, como mediador, também fracassa se o aluno não tem sucesso na aprendizagem do conteúdo ensinado.

Ao refletirem sobre os instrumentos avaliativos no ensino de LP, Lima, Rêgo e Silva (2016, p. 97-98), com foco nas pesquisas e nos métodos utilizados, pontuam que:

Socialmente instaurada, a linguagem constitui uma prática norteadora do próprio desenvolvimento humano. Pensá-la na sala de aula, inobstante, requer minúcia no trato de como proceder para ensinar e avaliar, afinal, trata-

se de uma tarefa que ultrapassa a cognição: é identificação, socialização e processo de construção e reconstrução de sentidos.

Nesse sentido, longe de todo e qualquer tradicionalismo, a língua portuguesa não pode ser encarada como um tabu, como algo fechado; mas como um sistema aberto, propício a múltiplas visões, passível a constantes mudanças e, por isso mesmo, são necessárias estratégias avaliativas que contemplem as fragilidades dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de leitura e escrita.

Na mesma perspectiva, Suassuna (2012, p. 1127), ao adotar as concepções de Bakhtin (2009; 2011) e Geraldi (1989; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 1997c; 1997d), sobre língua, linguagem e o trabalho com o texto em sala de aula, pontua que:

As propostas alternativas para o ensino de língua tomam como base outra concepção de linguagem, agora vista como processo, discurso, forma de interação social. Tal concepção colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem.

Essa tal “outra concepção de linguagem”, mencionada pela autora, corresponde a “linguagem como forma de interação”, também, tão bem tratadas no âmbito dos estudos linguísticos, além de Geraldi (2012 [1984]), por Soares (1998), Travaglia (2009) e Koch (2012). Nas palavras desta autora:

[...] à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2011, p. 15, grifos da autora).

Mais uma vez, retomando a articulação entre concepções de educação e de linguagem, aponta-se para a necessidade de uma associação entre “a terceira concepção de linguagem<sup>3</sup> – como forma de interação – a uma Pedagogia Progressista, realizável pelas Tendências<sup>4</sup> Libertadora, Libertária e “Crítico-social dos conteúdos”,

<sup>3</sup> Conforme a leitura dos autores citados, são três as concepções de linguagem, a saber: a primeira: ‘linguagem como expressão do pensamento’, que reduz o ato comunicativo a algo puramente racional, isolado e organizado a partir de estruturas lógicas, que não consideram a situação social; a segunda: ‘linguagem como instrumento de comunicação’, que reduz a sistematização da língua a um código, formulado através de regras, ajustadas às formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, que devem ser compreendidas pelos interlocutores; e a terceira, aqui tão bem definida, na citação de Koch (2011).

<sup>4</sup> O estudo sobre as tendências pedagógicas no campo da Educação (Pedagogia), pode ser identificado nas obras de Freire (2001), Gadotti (2003), Luckesi (1994) e Saviani (2003; 2011), que, no geral, classificam em ‘Pedagogias Liberais’, onde se encontram: i) Tendência Tradicional, ii) Tendência Renovada Progressivista; iii) Tendência Renovada [sequência na nota de rodapé da página seguinte]

uma vez que, em ambas, encontra-se a valorização do sujeito no processo de construção do conhecimento” (LIMA, 2018, p. 01).

Voltando mais precisamente ao sentido da avaliação na escola, Hoffman (1991) aponta que, seja ela qual for a proposta pedagógica, como a de não aprovação, não pode ser entendida como uma proposta de não avaliação, de aprovação automática. Ela tem que ser analisada num processo amplo, na observação do professor em entender suas falas, argumentos, perguntas debates, nos desafios em busca de alternativas e conquistas de sua autonomia.

Conforme a autora, essa ação mediadora é caracterizada por uma relação dialógica entre professor e aluno, por meio de um contato concreto com os problemas e demais situações do meio em que se encontram inseridos. É um processo que leva os alunos a uma condição de sujeitos que participam ativamente da construção do conhecimento.

Assim, a avaliação da aprendizagem escolar é um mecanismo que permite analisar uma situação de aprendizagem, e, a partir de dados coletados e analisados, pode-se tomar alguma decisão referente ao desenvolvimento de um processo. Nesse contexto, cabe mencionar abordagens de avaliação: a qualitativa e a quantitativa.

A abordagem qualitativa refere-se à análise e a interpretação, que possibilita uma tomada de decisão, a partir de uma rica e detalhada quantidade de informações sobre o objeto avaliado, no caso, o aluno. Já a abordagem quantitativa, se baseia em um número reduzido de informações e parâmetros para avaliar os discentes. Ambas coexistem e têm papéis indispensáveis no cenário escolar, no entanto, é necessário conhecimento e ponderação sobre em que circunstâncias de aprendizagem cada uma delas deve prevalecer.

Dentro das abordagens, no campo dos estudos da avaliação, ela assume três funções: diagnosticar, controlar e classificar. E, conforme Haydt (2008, p. 16), “relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa”. Esses tipos de avaliação são os praticados pelas escolas; às vezes uns mais que outros.

---

não-diretiva; e iv) Tendência Tecnícista; e em ‘Pedagogias Progressitas’, nas quais constam as i) Tendência Libertadora; ii) Tendência Libertária; e iii) Tendência Crítico social dos conteúdos.

A avaliação diagnóstica visa os conhecimentos dos alunos já construídos, e as dificuldades que eles apresentam no início do processo de aprendizagem. É aplicada no começo do ano, ou no início de um novo conteúdo. Também pode ser desenvolvida em outros momentos, para avaliar uma determinada situação.

Já a avaliação formativa, objetiva identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Ela dá uma melhor compreensão sobre as práticas, e mostra os avanços e as dificuldades que se apresentam ao longo do processo. Sua função básica é informar os acontecimentos do momento referentes à aprendizagem dos alunos.

Com relação à avaliação somativa, ela ocorre ao final, seja do conteúdo, de um trabalho desenvolvido, de uma unidade de estudo ou período letivo. Apresenta-se como classificatória; preocupando-se apenas com o resultado final, ou seja, com o produto alcançado.

### **Considerações finais**

Portanto, fechando a discussão sobre a importância do planejamento e da avaliação no trabalho com a LP em sala de aula, seja qual for o tipo e abordagem escolhida ou como se aplica, eles possuem funções diferentes as quais devem usadas de acordo com as necessidades e metodologias. Eles fazem parte essencial do trabalho pedagógico, para um bom desempenho da função do professor. Por fim, as palavras de Luckesi (2011, p. 184) refletem esse aspecto:

Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora.

De tal modo, o planejamento representa o percurso inicial da trilha e as projeções do que se espera encontrar no caminho; e a avaliação é, tanto durante o percurso, como no final, a constatação acerca do 'previsto', evidenciando os resultados, o 'vivido'. São lados de uma mesma moeda, constitutivas de um processo contínuo, dinâmico e colaborativo.

## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?*. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília (DF): MEC, 1996.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131- 144.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. de. *Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- FAHEINA, E. F. A. A formação do-a pedagogo-a no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In: CARLOS, E. J. (Org.). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 37-56.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. *A história das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GERALDI, J. W. Educação e linguagem. *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, ano 8, n. 14, p. 37-39, dez. 1989.
- GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-53.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997b. p. 17-24.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997c. p. 127-131.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997d. p. 59-79.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012 [1984]. p. 39-46.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- LIMA, F. R.; RÊGO, S. R. da C.; SILVA, J. da. Instrumentos avaliativos no ensino de Língua Portuguesa: um olhar para a pesquisa e os métodos. *Afluente: Revista Eletrônica de Letras e Linguística*, Bacabal, v. 1, n. 2, p. 91-116, jul./set., 2016.
- LIMA, F. R. *Tendências pedagógicas, opção político-ideológica e concepções de linguagem: das correlações, tomadas de partido e aproximações didático-metodológica no ensino de Língua Portuguesa*. [Comunicação oral]. In: II Congresso Nacional de Variação/Diversidade Linguística e Letramentos (II CONVALLE), Universidade Federal do Piauí, 4 a 6 de setembro de 2018. p. 01-04.

LIMA, F. R.; SILVA, J. da. Planejamento de ensino e aprendizagem na Educação Superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. *Debates em educação*, Maceió, v. 11, n. 5, p. 36-55, set./dez., 2019.

LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAFAEL, E. L. Planejamento de ensino de Língua Portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, jan./mar., 2019.

RESENDE, J. A. O. de. *Construção crítica do texto*. Guarapari: Ex Libris, 2007.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAMPAIO, L P. da S. Textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa: a importância do livro didático. *Revista Anhanguera*, Goiânia v. 18, n. 1, p. 100-107, jan/dez., 2017.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Bastos (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harrow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (Ed.). *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge, 2001.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Columbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003a. Disponível em: <

[http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy\\_Street.pdf](http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf) > Acesso em: 18 dez. 2020.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Brasil sobre o letramento*, outubro de 2003b.

SUASSUNA, L. Elementos para a prática da avaliação em Língua Portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez., 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 35, p. 181-195, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

## Diálogos sobre dramaturgia: uma leitura de *O filho eterno*, de Cristovão Tezza

Dialogues on dramaturgy:  
a reading of *O filho eterno*, by Cristovão Tezza

Marcilene Moreira Donadoni<sup>1</sup>  
Luiz Fernando Marques dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é realizar uma leitura do romance *O filho eterno*, de Cristovão Tezza, com intuito de evidenciar a presença da teatralidade, enquanto especificidade do gênero dramático, como elemento híbrido que ocupa a margem do todo narrativo da prosa do escritor. Autor de romances contemporâneos, Tezza possivelmente se inscreve na possibilidade criadora que advém do momento histórico, o qual em seu âmago produtivo privilegia uma relação dialógica e/ou hibridação entre os gêneros literários. Assim, ancorada na leitura das especificidades do texto dramático propostos por Ryngaert (1995), Pascolati (1995), Pavis (1999) e Stanislavsky (2014), a análise se motiva na possibilidade de trazer ao centro narrativo a teatralidade que ocupa as margens das páginas da poética de Tezza.

**Palavras-chave:** Literatura brasileira contemporânea; hibridação literária; dramaturgia; Cristovão Tezza.

**Abstract:** The objective of this work is to read Cristovão Tezza's novel *O filho eterno*, in order to highlight the presence of theatricality, as specificity of the dramatic genre, as a hybrid element that occupies the margin of the narrative whole of the writer's prose. Author of contemporary novels, Tezza possibly inscribes himself in the creative possibility that comes from the historical moment, which in its productive core privileges a dialogical relationship and/or hybridization between literary genres. Thus, anchored in the reading of the specificities of the dramatic text proposed by Ryngaert (1995), Pascolati (1995), Pavis (1999) and Stanislavsky (2014), the analysis is motivated by the possibility of bringing to the narrative center the theatricality that occupies the margins of the pages of Tezza's poetics.

**Keywords:** Contemporary Brazilian literature; Literary hybridization; Dramaturgy; Cristovão Tezza.

### Introdução

Um dos desafios da crítica contemporânea, em que outras ferramentas e suportes veiculam textos literários, com destaque para o meio virtual, é perceber como

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

a cultura humanista se mistura à cibercultura. Muitos escritores acabam aderindo a esses recursos e lugares impulsionados pelo mercado, a fim de não perder terreno para o que aclamam os agenciadores da indústria cultural, interessados nos resultados financeiros dos produtos artísticos.

No cenário literário brasileiro, a hibridização desenvolveu-se fortemente no âmbito da linguagem. As narrativas contemporâneas utilizam as mídias atuais (cinema, televisão, internet, jogos, entre outras) em seu processo de criação, por meio dos seus principais recursos e aspectos linguísticos, sobretudo aqueles recorrentes no cotidiano do público-alvo. Dessa forma, constituem-se a partir da inter-relação de gêneros literários e tecnológicos potencialmente fragmentados e amalgamados.

Schollhammer (2009) aponta que as produções literárias de caráter híbrido em território brasileiro iniciam-se com maior fôlego e representatividade na década de 1980. Segundo o intelectual, é a partir dessas produções que a nomenclatura pós-moderna começa a ganhar definições mais significativas, visto que

Ao longo da década de 1980, o elemento mais utilizado para identificar essa vertente pós-moderna era a combinação híbrida entre alta e baixa literatura, propiciada pelo novo diálogo entre a literatura, a cultural popular e a cultura de massa, ou a mescla entre os gêneros de ficção e as formas de não ficção, com a biografia, a história e o ensaio. Todavia, a principal dimensão híbrida, na prosa da década de 1980, é o resultado da interação entre a literatura e outros meios de comunicação, principalmente meios visuais, como fotografia, cinema, publicidade, vídeo e a produção da mídia em geral (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 30 – 31).

Assim, convém definirmos essa literatura híbrida por meio de “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. XIX). Considerando também que a tecnologia imprimiu uma nova roupagem à cultura mundial, visto que as novas produções culturais se apropriaram dos aparatos midiáticos, sendo incorporadas a eles. “[...] a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também audiolivros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular” (CANCLINI, 2008, p. 18).

Entretanto, para os intelectuais que se posicionam contra essas produções, a criação da obra de arte quando desenvolvida com proposições mercadológicas sempre estará condicionada ao peso de um artefato destinado às grandes. Assim, o escritor que recorrer ao processo de produção que utilize a hibridação, possivelmente, se deparará

com um *locus* entre as fronteiras imagéticas da alta cultura e da cultura de massa; ao utilizar elementos vindos das massas, mesmo que com intenções artísticas, seu rótulo será sempre o do não-estético.

Devido à estigmatização que a cultura de massa ainda sofre no território brasileiro, especialmente por parte dos intelectuais que a vilipendiam constantemente em seus estudos, essa produção artística contemporânea híbrida tem dificuldades em alcançar a tão sonhada estante restrita aos grandes clássicos da alta literatura que compõe a seção intitulada Literatura, com inicial maiúscula, nas grandes livrarias.

Para compreendermos como se dá a hibridação na literatura, é necessário que mencionemos os três conceitos fundamentais da arte poética, agrupados, conforme Aristóteles e estudados com detenção por Emil Staiger no século XX, nos modos épico, lírico e dramático. Mesmo antes da concepção da expressão hibridação, existiam composições que utilizavam os processos de hibridação como procedimento constitutivo.

Desde a modernidade do século XIX, com os textos românticos, a possibilidade (ou a liberdade) criadora permitiu que os modos épico, lírico e dramático se amalgamassem de tal maneira até não serem percebidos isoladamente pelos leitores, cabendo a pesquisadores e a críticos, entre outros papéis, o de identificar a presença dos modos no texto literário.

Interessados nessa convivência entre os modos poéticos, nosso objetivo neste ensaio é detectar como a presença dramática perpassa a constituição do romance *O filho eterno*, de Cristovão Tezza, especialmente a construção dos personagens. Vale destacar que o texto de Tezza foi adaptado para o cinema em 2016.

### **1. No palco analítico: uma leitura de *O filho eterno***

Publicado em 2007, *O filho eterno*, de Cristovão Tezza, recebeu diversos prêmios, entre eles, o Prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) em 2007 e o Prêmio Jabuti de Melhor Romance em 2008.

*O filho eterno* apresenta a mudança na vida de um protagonista não nomeado ao descobrir que seu primeiro filho, Felipe, tem síndrome de Down. O discurso do

narrador mescla-se ao do personagem e ao do autor implícito, confundindo o leitor, por meio de traços do discurso indireto livre. Em alguns momentos, o narrador abandona sua onisciência e adentra a consciência do personagem para criticá-lo e apoiá-lo, na medida em que parece compreender sua dor.

[...] Talvez ela tivesse na ponta da língua a frase que, enfim, rompe a delicadeza da civilização e põe as coisas no mesmo chão em que sempre estiveram: Nós já fizemos muito em cuidar dele até aqui. Não seja mal-agrado. Mas ela sorriu: Eu já falei com sua esposa. Há ótima escolas especiais. Ele não foi mal-agrado – foi um pouco ríspido apenas. Recusou-se a agradecer. E agora era ele que tinha dificuldades para olhar nos olhos da diretora [...]. Agrida, mesmo que mentalmente. Faça-se de vítima. Você gostaria de chamá-la de filha da puta, mas ficou quieto. Veja: você não é a vítima. Teve todas as oportunidades de pensar sobre isso, e foi deixando pra o último dia, quanto então ouviu o que não queria ouvir (TEZZA, 2013, p. 157).

Diversos artigos e entrevistas abordaram o romance de Tezza pelo viés biográfico, com o intuito de afirmá-lo ou não como uma autobiografia, especialmente pela configuração familiar do enredo ser semelhante à vida do autor: Tezza tem um filho com síndrome de Down assim como o protagonista de seu texto. Há também o fato de o personagem ser um aspirante a escritor. Em entrevista, ao ser questionado acerca do possível caráter autobiográfico de seu romance, o escritor respondeu:

[...] para mim, a ficção é um modo muito particular de ver o mundo; a biografia, ou a autobiografia (uma distinção mais ou menos irrelevante) é um outro modo. O autor vive o evento aberto da vida, que não tem ‘sentido’, que é um amontoado de fatos em sequência; um personagem submete-se a uma moldura que lhe dá exatamente aquilo que lhe faltaria na vida, se real fosse (TEZZA *apud* SILVA, 2008, s/p).

As reflexões de Tezza acerca do universo ficcional e sua distinção com a realidade empírica também perpassam o discurso do narrador de *O filho eterno*: “Só a frieza do olhar de fora pode dar essa dimensão à vida – aqui, agora, ele está no olho do furacão de si mesmo, e a vida jamais pode ser estetizada, ela não é, não poder um quadro na parede” (TEZZA, 2013, p. 129). Assim, classificar *O filho eterno* como obra autobiográfica seria desconsiderar seu caráter ficcional e ignorar sua literariedade, o que permitiu ao autor o reconhecimento de sua maestria literária.

Considerando, então, a capacidade criativa e inventiva de Tezza, a presença do modo dramático no romance em questão nos chamou a atenção. Com o intuito de empreender uma leitura dramática da narrativa, traçamos um percurso a partir da concepção do seja o personagem, intimamente relacionada tanto ao universo

romanesco quanto ao dramático, mirando na sua gênese na vertente teatral, especialmente no que concerne ao método de atuação proposto por Constantin Stanislavski.

Para tanto, apresentamos alguns aspectos relevantes da teoria relativa à literatura dramática, relacionando-os à configuração do romance como um todo orgânico e com o protagonista em específico. Por meio do método stanislavskiano, demonstramos a importância da aproximação entre personagem, narrador e autor (no caso, Cristovão Tezza), o que, no entanto, não se configura como um estudo biográfico, mas sim permite reforçar a competência literária do escritor.

Ao pensarmos acerca das nomenclaturas no campo dramático, o termo teatro está “[...] associado à dimensão espetacular do fenômeno teatral” (PASCOLATI, 2009, p. 93), isto é, refere-se ao espaço físico, local onde ocorre a materialização dos espetáculos. Por seu turno, drama, enquanto ação, relaciona-se à “[...] existência de uma tensão, de um conflito entre as vontades das personagens e uma consequente dinâmica de causa e efeito entre suas ações” (PASCOLATI, 2009, p. 93).

Iniciemos, pois, este estudo por meio da figura do narrador, ocupante central das narrativas romanescas que, no entanto, desaparece na dramaturgia. Se ele não está presente, cabe às indicações cênicas ou didascálias, ou seja, a “[...] todo texto [...] não pronunciado pelos atores e destinado a esclarecer ao leitor a compreensão ou o modo de apresentação da peça” (PAVIS, 1999, p. 206), normalmente entre aspas ou parênteses e não lidas pelos personagens, orientar como a ação deve ser desenvolvida. Em *O filho eterno* lemos:

Como o diretor de uma peça de teatro indicando ao ator os pontos da cena: sintase assim; movase até ali; sorria. Veja como você tira o cigarro da carteira, sentando sozinho nesse banco azul, enquanto aguarda a vinda do seu filho. Cruze as pernas. Pense: você não quis acompanhar o parto (TEZZA, 2013, p. 13).

Devido à ausência do narrador, no romance de Tezza a ação e os diálogos dos personagens são essenciais e pontuais para a compreensão dos acontecimentos. Além disso, os personagens são reduzidos, para não “poluir” a cena romanesca e não dispersar a concentração do leitor. No núcleo reduzido de personagens do romance, temos o Pai e o filho, Felipe, os quais desenvolvem e concentram toda a ação narrativa, enquanto a Mãe e a Irmã auxiliam a compor as cenas como pano de fundo, atuando

como figurantes. Assim, com auxílio do tempo e do espaço, também reduzidos, a ação se concentra em poucos personagens, o que amplia a tensão e o conflito no desenvolvimento do enredo. Esse procedimento se assemelha ao da cena dramática.

Conforme Ryngaert (1995, p. 12), “[...] o teatro é antes de tudo diálogo, ou seja, de que nele a palavra do autor é mascarada e partilhada entre vários emissores. Essas palavras em ação assumidas pelas personagens constituem o essencial da ficção”.

Ao pensarmos no gênero narrativo e por extensão no romance, o narrador é o responsável pela compreensão dos acontecimentos, visto que as ações conhecidas por meio dele e não por meio de atores que a materializam em movimentos e palavras no palco diante do público. O narrador heterodiegético é uma das figuras centrais de *O filho eterno* e da leitura dramática da narrativa, mesmo que sua presença seja ausente no gênero dramático.

Sabemos que esses primeiros apontamentos estão, ainda, em um âmbito comparativo superficial, não bastando para despertar a atenção para *O filho eterno* como um texto constituído, também, pela presença do modo dramático. Justificamos que a leitura inicial que motivou esta análise se relaciona com a repetição da expressão “teatro” no romance.

Em uma das peças da comunidade, nos anos 1970, como aquela que foi ao palco em São Paulo, o pai representava um mendigo que havia matado a mãe e se confessava num certo Templo das Sete Confissões, em plena Idade Média. Era uma espécie de teatro-verdade, um texto que foi se construindo em improvisos emocionais e emocionados, cada ator criando boa parte de suas falas até o conjunto final ser lapidado pela mão férrea da direção. [...] Cada ensaio era uma sessão quase religiosa - no limite, chegava às vezes a uma verdadeira contrição de penitentes. Na visão do diretor, a concentração não deveria ser a mera expressão de uma técnica, um exercício de autocontrole; deveria ser antes - uma fusão com alguma voz verdadeira da alma. A utopia do ‘sentimento verdadeiro’ estava no ar: todos buscavam a ‘verdade das emoções’ [...] (TEZZA, 2013, p. 189-190).

Concentrando-nos no vocábulo “teatro”, que perpassa toda a constituição do romance, ora por analepses relacionadas ao Pai, ora pelo discurso questionador do narrador, que também influencia o desenvolvimento cognitivo de Felipe no plano da diegese, atentamos para a chave que ampliou nossa possibilidade interpretativa, o termo “teatro-verdade”.

Essa chave nos direcionou para o método desenvolvido pelo ator, diretor e dramaturgo Constantin Stanislavski, que preconizou que toda representação teatral

deve estar intimamente relacionada com o sentimento de verdade. Assim, para o que o espetáculo alcance a alma do público, é preciso que o ator tenha vivenciado a verdade por trás da sua encenação, para poder transmiti-la da forma mais real possível.

No entanto, mais importante do que as ações, propriamente ditas, é a sua veracidade e a nossa crença nelas. Eis o motivo: sempre que se tem verdade e fé, tem-se sentimento e experiência. Pode-se pô-lo à prova, executando até mesmo o ato mais íntimo em que acreditem, Verão que instantânea, intuitiva e naturalmente despertar-se-á uma emoção (STANISLAVSKI, 1991, p. 186).

Pensando nisso, utilizamos o método stanislavskiano como uma pista para compreender as (aparentes) motivações autobiográficas que permeiam o cenário constitutivo de *O filho eterno*, com o intuito de possibilitar não apenas a compreensão ou a transcrição da vida pessoal do autor Cristovão Tezza, mas também de permitir uma leitura que alcance o sentido de verdade que é composto pela aproximação entre autor, personagem e narrador.

## 2. Por trás das cortinas: outros aspectos dramáticos na narrativa

Em face da tríade composta por escritor, narrador e personagem, antes de nos aprofundarmos no sentido de verdade, é importante ressaltar que estamos diante de um romance contemporâneo, composto por procedimentos oriundos do processo de hibridação.

O narrador, um dos seres que compõe a tríade, pode ser considerado também um dos artifícios para disfarçar a aproximação entre escritor e personagem, especialmente ao negar qualquer compromisso com a verdade em seu discurso e declarar-se um ser manipulador.

O mundo não fala. Sou eu que dou a ele a minha palavra; sou eu que digo o que as coisas são. Esse é um poder inigualável - eu posso falsificar tudo e todos, sempre, um Midas Narciso, fazendo de tudo minha imagem, desejo e semelhança. Que é mais ou menos o que todos fazem, o tempo todo: falsificar (TEZZA, 2013, p. 41).

Estaríamos diante de um narrador próximo a Bento Santiago de *Dom Casmurro*? Ou seria uma prova da literariedade do romance, que poderia ser reconhecido como

um romance de formação, ao demonstrar o contato e o amadurecimento do protagonista diante da experiência junto ao filho nascido com Down?

Na medida em que o narrador se afirma como um falsificador, ele não perde seu compromisso com a narrativa, apenas desvia o olhar de uma possível verdade, ou seja, o sentido de verdade que perpassa e compõe a tríade.

Podemos pensar nesse narrador como um ser onisciente, por demonstrar conhecimento acerca do futuro que aguarda o protagonista. Assim, também podemos considerar seu fluxo de consciência ao questionar e criticar as ações do Pai como se este pudesse ouvi-lo. No entanto, acreditamos que exista algo além na composição desse narrador, e esse algo é o responsável pela possibilidade de uma leitura dramática stanislavskiana, o que o aproxima do escritor e do personagem pelo sentido de verdade que possuem em comum.

Dizer as coisas como elas são: não reclame, ele se vê pensando. Você quer ouvir uma mentira, e isso a médica não tem para dar. Você quer um gesto secreto de piedade, disfarçado pela mão da ciência, e isso também está em falta. Há séculos as funções da vida já se separaram todas, cada uma em sua especificidade. O que ela tem a dizer além de descrever cientificamente a síndrome, é o que você pode fazer pela criança, mas não espere muito disso; no máximo você vai tornar as coisas suportáveis. Você não é nem o único, nem o último (TEZZA, 2013, p. 72).

Como explicar o sentido de verdade que defendemos? Pela citação, composta pelo discurso do narrador numa cena em que o Pai, diante da médica, recebe outro diagnóstico: de que o filho é uma criança com síndrome de Down e sempre o será. Notamos que o narrador não possui apenas uma proximidade discursiva para alcançar o protagonista; seu discurso é composto pelo sentido de verdade, a verdade de que também é o pai de uma criança com Down.

Nesse ponto de nossa leitura, ganha sentido o método stanislavskiano, na medida em que Tezza, ao utilizar suas experiências pessoais como (possível) fonte literária para compor *O filho eterno*, cria um personagem que partilha de seus sentimentos, aproximando-os pela verdade proposta pelo método de Stanislavski. Por outro lado, essa aproximação estaria comprometida, pois os leitores não seríamos o público que assiste à materialização cênica do romance no palco. Logo esse sentido não nos alcançaria totalmente. Dessa forma, o recurso utilizado pelo escritor foi que, além de um protagonista que partilha e vivencia tal sentido, o romance é narrado por um ser

que também possui as mesmas experiências, ou seja, composto pela mesma (possível) verdade.

Assim, ainda que o romance não ocorra no palco, Tezza transmite ao leitor o seu sentido de verdade por dois seres que partilham dela, compondo a tríade de pais com filhos portadores de Down. Essa leitura indicaria que não estamos diante de um mero romance autobiográfico, mas sim de um romance contemporâneo no qual os procedimentos discursivos foram tramados de modo a obscurecer os limites entre os modos narrativo e dramático.

A presença dramática em *O filho eterno* não se limita ao sentido de verdade como proposto por Stanislavski na constituição do personagem e do narrador. Ela também perpassa a constituição da narrativa por meio de referências a grandes dramaturgos, como Nelson Rodrigues e William Shakespeare, e a espetáculos vislumbrados pelos personagens, além da já referida repetição da expressão “teatro” e de elementos que nos orientam para o texto dramático.

A expressão “teatro” nos direciona para o seu caráter de ficção, em face de sua presença verossímil, referindo-se especialmente à representação, e sua repetição atua como um marcador para reforçar o estado interior do personagem Pai, que preferia acreditar que sua vida era apenas uma encenação, por ter um filho com Down, e que quando as cortinas fossem fechadas o espetáculo se encerraria.

Ele não pensa em coisa alguma, mas, se pensasse, talvez dissesse: estou como sempre estive – sozinho. Acendeu um cigarro, feliz: e isso é bom. Deu um gole do uísque que tirou do bolso, vivendo o seu pequeno teatro. Por enquanto as coisas vão bem – ele não pensava no filho, pensava nele mesmo, e isso incluía a totalidade de sua vida, mulher, filho, literatura, futuro (TEZZA, 2013, p. 12).

Inicialmente, o Pai desperta no leitor antipatia, pela forma como enxerga e atua em sua vida, especialmente em seu convívio com o filho, que trata como um rato em uma gaiola. Sabemos, por outro lado, que mesmo diante da filha saudável suas atitudes permanecem: “[...] mas crianças normais só precisam de água, que elas vão crescendo como couves, ele imagina” (TEZZA, 2013, p. 145).

O contato do Pai com o universo teatral compõe outra especificidade da narrativa de Tezza, na medida em que algumas peças são materializadas na obra, sendo encenadas por ele. Dessa forma, *O filho eterno* pode ser considerado o palco em que o Pai, além de encenar o seu espetáculo íntimo e cotidiano, nos revela, por meio de

analepses, sua juventude artística em contato com o teatro e o desconcerto por haver pessoas que não sabem o que seja teatro.

Em janeiro de 1972 ele o amigo participaram de um festival de teatro em Caruaru, Pernambuco, e voltaram os dois de carona, mochila nas costas, dedão na estrada, atravessando o Brasil a pé [...] perguntaram o que eles faziam da vida. 'Teatro', respondeu o amigo. 'O que é teatro?', insistiu um deles, sinceramente curioso. 'Uma espécie de circo', ele respondeu, depois de gaguejar um pouco, confuso [...] Como alguém pode não saber o que é 'teatro'? (TEZZA, 2013, p. 79-80).

Envolta em crítica social, outra analepse é composta pela descrição marginalizada e generalizada dos integrantes do grupo de teatro que o personagem frequentou na juventude: “[...] imaginar que aquele bando de maconheiros está ali para infernizar a vida deles, e não para passar quatro dias inocentes enquanto representam uma peça de teatro” (TEZZA, 2013, p. 174) ao serem abordados por policiais depois de uma denúncia de invasão de propriedade.

A faceta dramática não constitui apenas o Pai; ela está presente, também, na configuração de Felipe e da filha mais nova “Só a irmã, parece, entender o que ele diz, cuidando das coisas dela, mas com o ouvido atento - e frequentemente promove ela mesma outro teatro, como atriz e diretora de cena, reproduzindo sem saber a vida que leva, teatro e vida são a mesma coisa” (TEZZA, 2013, 162).

Nesse ponto, o teatro ganha fôlego com seu sentido de representação da realidade, pois a filha brinca com o irmão, representando o papel da Mãe, o que destacamos como uma experimentação da realidade, considerando que a filha compreende as configurações familiares e inconscientemente se prepara para fazer parte delas.

Diferentemente da irmã, Felipe não possui a habilidade de compreender os contextos e o âmbito social. Sua vida é vista, aos olhos do Pai, como um teatro mecânico, no qual o filho apenas repete os movimentos e as ações sem compreendê-los.

Aliás, [ele] ignora tudo aquilo que não entende; passa ao largo, não vê, esquece, apaga, ou transforma em um teatro que torna fisicamente palpável o que de outra forma não tem significado - como rir de uma piada incompreensível numa roda de adultos, imitando-lhes os trejeitos e o sacudir de cabeça: e a paródia involuntária de um pequeno adulto, e como que nos desarma a todos, transformados em puro gesto, num vazio de ossos (TEZZA, 2013, p. 184).

Paradoxalmente, o teatro é o responsável pela inclusão social de Felipe e é por meio do olhar do Pai que também percebemos a importância da representação no convívio em sociedade, como nos momentos em que o filho participa de competições de natação: “Seu filho é incapaz de compreender verdadeira a abstração da disputa, e sua ideia implícita – ali o pai começa a descobrir o poder do teatro no verniz civilizador” (TEZZA, 2013, p. 154).

Assim como o Pai, Felipe também participa da encenação de um espetáculo montado e adaptado pelo seu professor na escola para crianças com Down. Trata-se de uma referência à *Comédia dos erros*, de William Shakespeare. No episódio, notamos todo o processo de montagem do espetáculo utilizado pelo professor, por meio de um discurso metateatral.

O talento de histrião não se perde, entretanto, e encontra uma boa utilidade no palco. Na escola especial que ele frequenta todos os dias [...] Uma das peças é uma versão simplificada da *Comédia dos erros*. Uma concepção original: em cena, as crianças dublam a própria voz, previamente gravada em trechos isolados que depois são montados na mesma sequência (TEZZA, 2013, p. 187).

Por meio da representação em que se insere Felipe, não apenas com finalidades artísticas, mas também como método de compreensão dos princípios sociais que o cercam, acompanhamos um processo de amadurecimento dos personagens do romance, tanto em seus valores e na forma como vislumbram o mundo quanto emocionalmente, pois somente ao final da narrativa temos o elemento primordial do gênero dramático e da convivência familiar: o diálogo entre o Pai e Felipe.

### **Considerações finais**

Ao pensarmos no mercado literário conforme propõe Schollhammer (2009), é importante consideramos que sua ampliação e seu desenvolvimento em território brasileiro impulsionaram e motivaram o surgimento de novas produções artísticas, acompanhadas pela nova safra de pseudo-escritores.

Assim, diante desse novo grupo que recorre em suas produções ao processo de hibridação literária, é necessária atenção redobrada ao fazer literário, que acaba perdendo seu valor estético, substituído pelas motivações econômicas do consumo e

do lucro, mas agora também, mesmo que de forma idealizada, por esta nova gama de indivíduos que se autodomina escritores e desejam viver por meio da rentabilidade de suas produções.

Os críticos brasileiros falam desse período como a década da literatura “pós-moderna”; sua condição principal residiria no desenvolvimento de uma economia de mercado que integrou as editoras e profissionalizou a prática do escritor nacional. Um novo critério de qualidade surge, resultando em romances que combinam as qualidades de best-sellers com as narrativas épicas clássicas (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 28-29).

Nesse sentido, relacionada à qualidade de best-sellers, o escritor se depara com a dificuldade em alcançar o público leitor, motivada pela nova formação deste – uma vez que este indivíduo, possivelmente, representará o novo leitor, desenvolve-se imerso num universo midiático-mercadológico, influenciado e gerenciado pela presença exacerbada da indústria cultural americana. Ou seja, a partir de atrativos como desenhos animados, filmes, jogos, entre outros que atuam disseminando a necessidade consumista de que se valem as relações econômicas americanas.

Concentramo-nos em destacar uma leitura que, inicialmente motivada por uma expressão – “teatro” –, possibilitou vislumbrar a presença dramática em *O filho eterno* como chave interpretativa na constituição dos personagens, de suas relações e do sentido de verdade na produção literária. Contribuindo a manutenção da narrativa, por meio de seu valor estético, enquanto representação literária contemporânea brasileira.

Outros estudos que tratem de *O filho eterno* e do método criativo de Cristovão Tezza devem ampliar suas possibilidades analíticas, priorizando os processos de hibridação que tornam quase imperceptíveis os limites entre os modos narrativo e dramático, por exemplo, visto que rotular o romance de Cristovão Tezza tão somente como autobiográfico é desconsiderar o trabalho imaginativo e criativo do escritor. É preciso retomar a análise da materialidade do texto e ouvir o que ele tem a nos dizer sobre si mesmo e sua constituição.

## Referências

CLACLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015. (Ensaio Latino-Americanos, I).

CLACLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

PASCOLATI, S. A. V. Operadores de leitura do texto dramático. In: BONICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 93–114.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RYNGAERT, J-P. Enunciadores e enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à análise do teatro*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 103–123.

SCHOLLHAMMER, K. E. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. (Coleção Contemporânea: Filosofia, literatura e artes).

SILVA, J. M. Cristovão Tezza: um escritor não pode ter medo de nenhum tema. *Expresso*. Sup. Actual (Portugal). 25. nov. 2008. Disponível em: <http://bibliotecariodebabel.com/tag/cristovao-tezza/> Acesso em: 27 set. 2018.

STANISLAVSKI, C. Fé e sentimento de verdade. In: \_\_\_\_\_. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 167–200.

TEZZA, C. *O filho eterno*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

## A voz feminina no romance histórico *Desmundo*, de Ana Miranda

### The female voice in the historical romance *Desmundo*, by Ana Miranda

Simião Mendes Júnior<sup>1</sup>

**Resumo:** Ana Miranda em seu romance *Desmundo*, de 1996, explora através do olhar crítico e desafiador da narradora-personagem Oribela, questões relacionadas ao tratamento dispensado às mulheres no período colonial brasileiro, quando a protagonista e mais seis órfãs são enviadas para se casarem com os portugueses que aqui estavam, narrando de forma desvelada todo o horror das situações humilhantes e insalubres pelas quais passaram durante a viagem e quando se fixaram na terra recém-descoberta, em uma narrativa que utiliza da ficção para denunciar a dura realidade que as mulheres enfrentavam nesse período histórico. Esse artigo procura discutir e identificar os traços característicos que configuram o romance de Ana Miranda como um romance histórico, abordando sua narrativa com base nas considerações de György Lukács (2011) em sua teoria do romance histórico, bem como os postulados de Peter Burke (1997), apontando a relação entre ficção e história e demonstrando como o texto literário pode revisitar o passado de forma crítica, em contraponto ao caráter inquestionável dos textos históricos, dando voz àquelas minorias que foram silenciadas pela história.

**Palavras-chave:** Romance histórico; *Desmundo*; Lukács; Ana Miranda.

**Abstract:** Ana Miranda in her 1996 novel *Desmundo* explores, through the critical and challenging look of the narrator-character Oribela, issues related to the treatment of women in the Brazilian colonial period, when the protagonist and six more orphans are sent to marry the Portuguese who were here, unveiling all the horror of the humiliating and unhealthy situations they went through during the trip and when they settled in the newly discovered land, in a narrative that uses fiction to denounce the harsh reality that women faced in that period historic. This article seeks to discuss and identify the characteristic features that configure Ana Miranda's novel as a historical romance, approaching her narrative based on the considerations of György Lukács (2011) in her theory of historical romance, as well as the postulates of Peter Burke (1997), pointing out the relationship between fiction and history and demonstrating how the literary text can critically revisit the past, in contrast to the unquestionable character of historical texts, giving voice to those minorities that have been silenced by history.

**Keywords:** Historical romance; *Desmundo*; Lukács; Ana Miranda.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

## Considerações Iniciais

*Desmundo* é o título do quinto romance da escritora cearense Ana Miranda, publicado em 1996, no qual a autora narra a história da personagem Oribela, uma jovem órfã portuguesa enviada juntamente com seis outras garotas órfãs, Urraca, Bernardinha, Tareja, Pollonia, Isobela (essa última se atirou ao mar ainda durante a viagem) e uma jovem não identificada, pela rainha para o Brasil para contraírem matrimônio com portugueses que fixaram moradia na terra recém-descoberta, em uma tentativa da coroa e da igreja católica de evitar a miscigenação, uma vez que esses mesmos portugueses, sedentos por mulheres “brancas”, buscavam satisfazer seus desejos sexuais com as índias nativas, devido a falta de mulheres europeias disponíveis.

Ao aportar em uma terra misteriosa e selvagem “com o coração em júbilo, mas de dúvida e receio, para povoar um despejado lugar” (MIRANDA, 1996, p.16), Oribela, assim como as outras órfãs, vai revelando seus medos, suas angústias e anseios ao se deparar com uma realidade muito distante daquela do mosteiro em que vivia em Portugal, bem como com a obrigação do casamento, como evidencia o trecho abaixo que traz linguagem coloquial, uma preocupação da autora para dar verossimilhança a narrativa:

As órfãs faziam sinal-da-cruz, iam arranjar marido bom e principal, ou então uns fideputas desdentados, trolocutores surdos, furtamelões, bêbados, cornos, condes das Barlengas, bem-me-queres, mal-me-queres, lobo nas ovelhas, caminho de espinhos, azemel de estrebaria, mulo namorado, fosse o que fosse, desde que dissesse: Senhora, quereis companhia? Mas ordenara a rainha, que seriam uns gentilhomens (MIRANDA, 1996, p.21).

O medo e a aversão ao casamento obrigatório só aumentam à medida que Oribela conhece a nova terra, quando a narradora-personagem vai apresentando para nós leitores o tratamento recebido pelas mulheres no contexto do período colonial. Nesse exercício, a autora Ana Miranda possibilita a nós conhecermos, através do olhar e da experiência da protagonista do romance, os comportamentos e costumes típicos da colônia no século XVI e as ações misóginas e patriarcais dos sujeitos que viam essas mulheres como meros objetos sexuais, duplamente inferiores: primeiro por serem mulheres e segundo, por serem órfãs:

Órfã, só o que restava, pudesse querer se mover a tão distante país, como se diz desse tipo de mulher que ninguém quer, tesoura aberta, martelo sem

cabo, alfinete sem ponta, que como o cão sorrateiro morde o cavalo e mata o cavaleiro. Filhas das pobres ervas e netas das águas correntes. As enjeitadas, as fideputas, que nem se rapta, nem se dota, mulher de cafraria. Que teve a rainha de dotar e o rei de dar ofício (MIRANDA, 1996, p.52).

É no fato da protagonista ser órfã que entra o elemento histórico na narrativa ficcional de *Desmundo*: a obra se inicia com uma carta oficial do padre Manoel da Nóbrega ao rei D. João, solicitando que este o envie mulheres portuguesas para se casarem com os colonos que no Brasil estava a trabalhar. É esse documento o elo de união entre ficção e história do romance, o qual buscaremos explorar em nosso artigo.

Sendo assim, neste texto temos como objetivo analisar o caráter histórico do romance *Desmundo*, apontando a tênue e instável linha que serve como fronteira, dividindo história e literatura, com base nas considerações de Peter Burke (1997), bem como também a análise das características que identificam a obra como um romance histórico, através dos postulados de György Lukács (2011).

Por fim, pretendemos também elucidar o caráter de denúncia que a narrativa da autora tem em relação aos crimes do passado histórico no tratamento às mulheres, principalmente às órfãs portuguesas, algo muito evidente e presente na visão de mundo da personagem protagonista Oribela, que não consegue se manter apática em relação ao que as potências sociais de seu tempo - os homens e a igreja - lhe reservava, uma vez que, segundo os preceitos pregados tanto pela sociedade quanto pela igreja, para ser socialmente aceita, a mulher deveria seguir as imposições do pai, do padre e, por fim, do marido, o que denuncia o caráter de submissão ao qual as mulheres estavam sujeitas, caráter o qual Ana Miranda, através de sua personagem Oribela irá contestar.

Começaremos nossas análises por entender a instabilidade entre ficção e história, campos epistemológicos conhecidos como gêneros fronteiriços que se cruzam no que vem a se tornar o romance histórico.

## 1. Narrativa ficcional e narrativa histórica: a fronteira entre os gêneros

Em seu texto “As fronteiras instáveis entre história e ficção”, o inglês Peter Burke, professor da Universidade de Cambridge e referência no campo da Nova História, da história da cultura e da história das mentalidades, discute a relação entre

o histórico e o literário. O autor aponta que existem dois tipos de fronteira no que diz respeito a esses dois campos epistemológicos: a fronteira fechada e a fronteira aberta, servindo tanto como obstáculos à comunicação (fronteira fechada) quanto como regiões de encontro (fronteira aberta).

O autor acredita que na antiguidade e no renascimento a fronteira entre esses dois campos se encontrava aberta, pois eles dialogavam e “escritores gregos e seus públicos não colocavam a linha divisória entre história e ficção no mesmo lugar em que os historiadores a colocam hoje” (BURKE, 1997, p.108). Burke acredita que a fronteira entre os gêneros começou a se fechar na metade do século XVIII, quando a história e a ficção sofreram um “divórcio”, devido a uma divergência e distanciamento em relação aos tipos de discurso, quando “a torrente de pseudo-memórias e romances que se passavam por histórias secou” (BURKE, 1997, p.111).

Para a canadense Linda Hutcheon em *A poética do pós-modernismo*, até o século XIX, literatura e a história eram consideradas como pertencentes a uma mesma ramificação do saber, uma vez que tinham como finalidade a interpretação das experiências, com o objetivo de promover a elevação humana. Todavia, houve a construção de uma barreira (ou fronteira), e hoje, discursos teóricos sobre essa temática visam contestar esse afastamento, na tentativa de aproximar novamente os dois discursos por meio do que eles possuem em comum, evitando-se centrar nas suas distinções (HUTCHEON, 1991).

Segundo Peter Burke, essa tentativa de reaproximação se deu no século XX, que marcou a reabertura entre as fronteiras, com as convenções do romance histórico e da historiografia sendo questionadas, o que segundo o autor está relacionado a uma “crise de consciência histórica” (BURKE, 1997, p.112), grande parte devido aos questionamentos do historiador estadunidense Hayden White, que ressuscitou a discussão da retórica da história, quebrando o tabu de que a fronteira entre história e ficção era sagrada. Isso fez com que historiadores passassem a questionar o caráter inquestionável e determinista dos documentos históricos, como afirma o Burke:

Se a história e ficção parecem ser “gêneros borrados” hoje, deveríamos procurar explicações para esse borramento não apenas em termos de um vago espírito pós-moderno de nossa época, mas também em termos das preocupações internas das duas comunidades, “ficcionalistas” e historiadores. Do meu lado da cerca, parece claro que é o desejo de uma história com uma face humana, em reação contra a macro-história, a história

quantitativa e o determinismo (seja marxista ou estruturalista) (BURKE, 1997, p.114).

É essa reabertura da fronteira entre o histórico e o literário que possibilita o romance retratar fatos históricos através de uma narrativa que visa revisitar o passado como meio de explicar o futuro. Se tratando de *Desmundo*, obra publicada em 1996, após um *boom* que acontece a partir da década de 1980 não só no Brasil, como em toda América latina, de produzir uma literatura capaz de revisitar o passado histórico através de obras em que o escritor reinterpreta e repensa momentos históricos a partir de novas perspectivas, novos olhares, subvertendo a história através de estratégias narrativas, como faz Ana Miranda ao dar lugar de fala a uma mulher para contar o período colonial através de seu ponto de vista.

Essas produções literárias se inserem dentro de um contexto de uma nova narrativa histórica latino-americana, como propõe Fernando Aínsa (1988), inseridas em uma realidade cultural, política e social que visa questionar a hegemonia da colonização portuguesa, através da ficcionalização do passado histórico. Seguindo esse preceito, Rogério Max Canedo Silva em sua tese de doutorado *O romance histórico da colonização: a figuração artística transgressiva do passado em O tetraneto del-rei, de Haroldo Maranhão, A gloriosa família, de Pepetela, e As naus, de António Lobo Antunes*, afirma que o novo romance histórico, no qual a obra em estudo se enquadra, visa “contribuir para erigir um pensamento crítico sobre os resultados reais, no presente, do processo colonizador empreendido por séculos por essa antiga metrópole” (SILVA, 2016, p.232).

Sendo assim, o romance histórico tem por objetivo fazer com que o leitor tenha no presente, um olhar crítico sobre a abordagem que se faz do passado histórico, questionando verdades tidas como absolutas, principalmente em relação ao que a ele compete como membro de determinada comunidade, pois como afirma Silva, “o romancista, tal qual o historiador, se valendo da narrativa, recupera e ilumina as condições sociais que regem a vida de determinada comunidade” (SILVA, 2016, p.214), cabendo assim aos representantes das duas fronteiras, a literária e a histórica, darem ao fato histórico abordado, um caráter menos monumental e mais humano, desmistificando os relatos históricos, buscando representar em seus campos

epistemológicos, as minorias, os rejeitados e os silenciados pelo discurso histórico determinista. Algo a que se propõe Ana Miranda em seu *Desmundo*.

## 2. Características de romance histórico em *Desmundo*

Havíamos mencionado que o elemento que mais caracteriza a obra de Ana Miranda como um romance histórico é a carta que abre o livro, escrita por padre Manoel da Nóbrega a D. João, solicitando o envio de mulheres portuguesas para se casarem com os portugueses que habitavam o Brasil:

A" El-Rei D. João (1552) Jesus Já que escrevi a Vossa Alteza a falta que nesta terra ha de mulheres, com quem os homens casem e vivam em serviço de Nosso Senhor, apartados dos pecados, em que agora vivem, mande Vossa Alteza muitas orphãs, e si não houver muitas, venham de mistura dellas e quaesquer, porque são tão desejadas as mulheres brancas cá, que quaesquer farão cá muito bem à terra, e ellas se ganharão, e os homens de cá apartarse-hão do peccado. Manoel da Nobrega (MIRANDA, 1996, p. 7).

É a partir da leitura deste fragmento que abre o romance, funcionando como uma epígrafe, que podemos perceber que há um enlace entre ficção e história na obra de Ana Miranda. Os conflitos e desastres das grandes navegações portuguesas desencadearam uma onda de órfãs e mulheres viúvas dos tripulantes mortos nas grandes expedições, o que para a igreja católica, trouxe a necessidade do recolhimento e da educação destas mulheres para que pudessem seguir o "bom caminho", se tornando não só religiosas devotas, como também aprendendo a serem boas mães e esposas, estando prontas para servirem aos desejos e ordens dos seus maridos, da igreja e do reino.

Beatrice Uber e Gilmei Francisco Fleck no artigo "As "Órfãs da Rainha" Em *Desmundo* (1996): do discurso histórico para o ficcional" apresentam informações pertinentes que confirmam a existência das órfãs portuguesas que inspiraram as personagens do romance de Ana Miranda. Com base na tese de doutorado de Sandra Regina Goulart Almeida, intitulada *O sexo devoto: normatização e resistência feminina no Império Português* (2003), as autoras apontam para a questão da orfandade em Portugal:

De acordo com Almeida (2003), as órfãs sempre existiram em Portugal, mas esse problema foi aumentando com o decorrer dos tempos. Por exemplo, as casas de misericórdias, acolhimentos dos doentes, famintos e errantes, já não havia mais como “acudir a orfandade desvalida, matar a fome, cobrir a nudez.” (ALMEIDA, 2003, p. 156 apud MARTINS, 1932, p. 17). Assim, os orfanatos, tornaram-se locais propícios para acolher mulheres que eram órfãs e não tinham mais os cuidados familiares (FLECK; UBER, 2018, p.74).

As autoras afirmam que para serem aceitas nas casas de misericórdias, as mulheres precisavam preencher alguns requisitos, como serem órfãs de pai e mãe, filhas de matrimônio legitimado pela igreja, não ser judeu e ainda demonstrar condição de pobreza. De acordo com Sandra Regina Goulart Almeida, O funcionamento desses lugares se igualavam aos conventos, onde cada órfã tinha suas tarefas, e, enquanto, usufruíam da estadia da instituição, recebiam boa educação. No romance de Ana Miranda vemos Oribela lembrar com saudade do convento em que foi criada e do qual foi arrancada a pedidos do padre Manoel para ser enviada a um país desconhecido para ser forçada a se casar também com um desconhecido.

Fleck e Uber (2018) afirmam que, na ausência de mulheres brancas nas colônias portuguesas, a coroa, a pedidos, reuniu e enviou jovens de 14 a 30 anos para se casarem com portugueses da baixa nobreza, que na colônia não tinham funções nobres:

Diziam que eram aquela gente tanoeiros, carvoeiros, caldeireiros, cavaqueiros, soldados, sangradores, pedreiros, ferreiros, calheiros, pescadores, lavradores, eirós, eirós, ores, ores e tudo o mais necessário para se fazer do mato uma cidade (MIRANDA, 1996, p.25).

Esses eram os colonizadores com os quais as órfãs tinham a missão de se casarem e gerarem filhos brancos legítimos “cumprindo-se o lema da ‘unidade (política, religiosa e linguística) e pureza (de raça)’ que a metrópole desejava para a colônia” (FLECK; UBER, 2018, p.75).

A narrativa de Ana Miranda em *Desmundo*, através da temática em que visa relatar o drama das órfãs enviadas em grandes naus para as colônias de Portugal, permite a nós leitores e estudiosos a releitura crítica desse envio por parte da coroa das órfãs portuguesas para a colônia brasileira, sem contudo, partir de uma tentativa desconstrucionistas dos relatos históricos tidos como oficiais, traço essencial nos romances históricos que visam revisar a história oficial.

Outro traço importante, além da já citada releitura do passado de forma crítica e não desconstrucionista, é o distanciamento temporal da obra ficcional em relação ao

tempo histórico que ela visa retratar, o que permite a possibilidade de se contar o passado de maneira menos idealizada e mistificada, fazendo uso do recurso já citada da subversão e da perspectiva marginalizada, descentralizada, utilizando o relato e a visão de protagonistas que se enquadram em minorias, como negros, homossexuais ou, como no caso de *Desmundo*, de mulheres.

Consequentemente, o discurso proferido por essa narradora-personagem proporciona a rescrita da história das Órfãs portuguesas, apresentando assim, uma visão a partir de uma nova perspectiva, um novo prisma em relação ao processo de colonização brasileira e de como chegaram os primeiros colonizadores, como foi sua relação com os nativos, além da questão da escravidão e da subjugação das órfãs portuguesas, uma vez que todas essas temáticas são abordadas por Miranda em seu romance, que busca retratar tais temáticas de forma diferente daquelas apresentadas pela história hegemônica, oficializada em textos históricos e matérias didáticos.

A partir dessas características mencionadas, história passa a ser vista como um fano de fundo, perdendo o protagonismo na narrativa, que passa a abordar as questões particulares das vidas dos sujeitos comuns, não os sujeitos históricos importantes, mas aqueles cuja a historiografia legou ao silenciamento, estruturando-os e representando-os ontologicamente, deixando de ser assim a narrativa um monopólio dos grandes homens da história tradicional, passando o discurso a abordar as ações dos sujeitos como um todo, em especial as classes populares e as marginalizadas, que na história tradicional viviam nas sombras dos grandes feitos dos grandes nomes da história, como afirma György Lukács no excerto abaixo de sua obra *O romance histórico* (2011), sintetizando a principal característica do romance histórico no tocante a esse sentido:

No romance histórico (...) trata-se de figurar de modo vivo as motivações sociais e humanas a partir das quais os homens pensaram, sentiram e agiram de maneira precisa, retratando como isso ocorreu na realidade histórica. E é uma lei da figuração ficcional (...) que, para evidenciar as motivações sociais e humanas da ação, os acontecimentos mais corriqueiros e superficiais, as mais miúdas relações (...) são mais apropriadas que os grandes dramas monumentais da história mundial (LUKÁCS, 2011, p. 60).

É através das micro histórias que se apresenta a totalidade histórica, os grandes momentos históricos são vistos, assim, a partir da perspectiva e da ótica dos sujeitos médios, dos sujeitos comuns. É por esse motivo que Lukács acredita que o texto literário é mais do que objeto e fonte da História, pois ele possui papel importante e

indispensável na configuração dos sujeitos e na representação da realidade, seja a artística, seja a empírica e epistemológica.

### Considerações finais

Ao final da leitura do romance de Ana Miranda percebemos que a autora tenta em sua obra, através de estratégias que a caracterizam como um romance histórico, a saber, a retratação de um momento histórico, tendo como personagem, não uma figura histórica, mas sim, uma personagem mediana que visa narrar os fatos de acordo com sua visão subjetiva, apresentar o lugar social da personagem Oribela, uma órfã que é solicitada pelo padre Manoel de Nobrega em carta oficial ao rei, para que fosse enviada à colônia para que fosse desposada.

Um dos objetivos de analisar neste artigo um romance que trata sobre a questão do gênero feminino em um contexto histórico marcado pelo forte teor patriarcal é o de buscar expandir e fortalecer os estudos não só do romance histórico, mas também os estudos de gênero, de obras de autoria e de temática feminina na literatura brasileira. É preciso dar fôlego às obras que visam explorar o universo feminino, seja em um contexto histórico, seja no contexto contemporâneo.

Cabe frisar também a necessidade do estudo de narrativas brasileiras contemporâneas, buscando demonstrar seu valor às academias e aos que insistem no ranço em relação ao que deve ou não fazer parte do seletivo (e às vezes caduco) cânone literário brasileiro. Apesar de autora premiada e da obra *Desmundo* ter ganhado uma adaptação cinematográfica em 2003, Ana Miranda é uma romancista ainda desconhecida para muitos que não estão inseridos dentro do ambiente acadêmico. A obra que analisamos tem grande valor para repensar como a misoginia, o sexismo e o machismo se instauraram historicamente no país, estando presentes em diversas épocas, se articulando de diferentes maneiras ao ponto de promover atos de violência e injúria contra as mulheres.

É abordando essa temática dentro de um período histórico marcado pela total repressão e desvalorização do gênero feminino que a narrativa da obra que discutimos desconstrói a perspectiva oficial da história, trazendo à tona vozes que foram

silenciadas no decorrer dos relatos oficiais, contribuindo para desestabilizar a rigidez que envolveu até o século XX o discurso documental, quando a fronteira é reaberta. É pelo olhar da protagonista de Ana Miranda que se faz possível vislumbrar a opressão e violência social destinadas à mulher no Brasil do século XVI, vista, tanto pela igreja quanto pela sociedade patriarcal, como responsável pela disseminação do pecado, em uma aproximação do feminino com o demoníaco, como fica claro no excerto abaixo:

Mandaram as órfãs se calarem de seus ruídos e largarem os mirantes que davam vista para o mar e para umas teracenas onde embarcavam caças, peixes, frutas, de uns esquifes de naturais. E nos mandaram em joelhos rezar, que fazíamos pouco de nossos ímpetos mulheris dados ao demônio que devíamos temer e vigiar, vivia o Mau dentro de nossas almas negras, para não sermos arrebatadas pelo espírito maligno e que depois nos fôssemos confessar de joelhos (MIRANDA, 1996, p.41).

*Desmundo* enfim, é um romance histórico que contribui, com suas denúncias e com a forma em que retrata o contexto histórico do período colonial, o descaso com o qual a história oficial retratou e ainda retrata a mulher no primeiro século da colônia, em uma narrativa que visa alargar a perspectiva desmistificadora proposta pela nova forma de narrar a história, seja de forma ficcional, seja documental, desconstruindo a ideia de um modelo feminino marcado pela sujeição e fragilidade para retratar as mulheres ocultadas pela história oficial, reescrevendo seu papel social na história.

## Referências

AÍNSA, F. *El proceso de la nueva narrativa latinoamericana de la historia y la parodia*. El Nacional, Caracas, p.7-8, 17 dic. 1988.

ALMEIDA, S. R. G. Encontros e contatos em *Desmundo* e *Amrik* de Ana Miranda. In: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (Orgs.). *Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/UFGM: Poslit, p. 135-149, 2002.

ALMEIDA, S. R. G. *O sexo devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI*. 322 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

ANDRADE, M. I. de M. *Desmundo*, de Ana Miranda: uma história do medo no Brasil. Arquivo Maaravi: *Revista digital de estudos judaicos da UFGM*. Belo Horizonte, v. 3, n. 5, out. 2009.

ASSIS, A. C. H. de. *O palimpsesto amoroso em Desmundo: contos de fadas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica-PUC, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BURKE, P. As fronteiras instáveis entre história e ficção. In: AGUIAR, F.; MEIHY, J. C. S. B.; VASCONCELOS, S. G. T. (orgs.). *Gêneros de fronteira: cruzamentos entre o histórico e o literário*. São Paulo: Xamã, 1997.

COSTA, A. As órfãs da rainha. *Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*, v. 190, p. 105-111, janeiro-março 1946.

CRUZ, D. T.; RIOS, D. O. Ser Mulher em um 'Desmundo' Hostil. *Revista Sísifo* – v. 1, nº 3, Maio/2016.

CRUZ, D. T.; RIOS, D. O. Uma voz dissonante: Desmundo e o lugar social da mulher no Brasil colonial. *ContraCorrente: revista de estudos literários e da cultura*, n.8, 2016.

ESTEVES, A. R. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

FLECK, G. F.; UBER, B. As “Órfãs da Rainha” Em Desmundo (1996): do discurso histórico para o ficcional. *Revista Interfaces*, Vol. 9 n. 1 (março 2018).

GÄRTNER, M. *Mulheres contando história de mulheres: o romance histórico brasileiro contemporâneo de autoria feminina*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2006.

HAHNER, J. E. *A mulher no Brasil*. Trad. Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LIMA, P. C. A busca de uma identidade na metaficção de Desmundo. *XV Congresso Internacional ABRALIC*. 07 a 11 agosto de 2017. UERJ - Rio De Janeiro.

LUKÁCS, G. *O Romance Histórico*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

LUKÁCS, G. *Teoria do Romance*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

MACHADO, A.M. *Desmundo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

PEREIRA, J. C. M. *As figurações do feminino em Desmundo (1996), de Ana Miranda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/raraquara, 2018.

PERRROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Trad. Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

SILVA, R. M. C. *O romance histórico da colonização: a figuração artística transgressiva do passado em O tetraneto del-rei, de Haroldo Maranhão, A gloriosa fampilia, de Pepetela, e As naus, de António Lobo Antunes*. Tese (Doutorado em Literatura) - Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da UnB, 2016.

ZORZO, S. S. T. A voz ex-cêntrica da personagem Oribela em *Desmundo*. *Revista policromias*, Ano II, dezembro 2017.

ZORZO, S. S. T. *Desmundo: retratos e fotogramas metaficcionais* - As relações dialógicas entre o romance de Ana Miranda e o filme de Alain Fresnot. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), 2014.

## A imagem paterna sob um olhar derridiano

### The paternal image under a derridean look

Rosana Arruda de Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** este artigo tem como objeto de análise os seguintes textos: *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa (1962); *Ressentimento*, de Souza (2018); e *Retrato*, de Joe Sales (2019). O objetivo é tecer um contraponto a respeito da imagem paterna presente nesses textos, apontando semelhanças e diferenças de um texto a outro, quanto a relação pai e filho; o jogo de identificação e repulsa presente em tal relação; e o porquê daquela imagem perdurar num contexto em que os sentimentos se fazem tão fugazes.

**Palavras-chave:** Imagem paterna; identificação; repulsa.

**Abstract:** this article has the following texts for analysis: *The third bank of the river*, by Guimarães Rosa (1962); *Resentment*, by Souza (2018); and *Portrait*, by Joe Sales (2019). The objective is to make a counterpoint regarding the father image present in these texts, pointing out similarities and differences from one text to another, how the relationship between father and son; the game of identification and repulse present in such a relationship; and why that image lingers on a context when feelings are so fleeting.

**Keywords:** Paternal image; identification; repulse.

O que é vertigem? Medo de cair? Mas porque temos vertigem num mirante cercado por uma balaústra sólida? Vertigem não é o medo de cair, é outra coisa. É a voz do vazio debaixo de nós, que nos atrai e nos envolve, é o desejo da queda do qual nos defendemos aterrorizados.

Milan Kundera

### Introdução

A ideia deste artigo surgiu quando observamos a reincidência da imagem paterna em alguns textos da literatura brasileira. Coincidentemente, esses textos vêm

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

carregados de uma introspecção muito forte, provocam um arrebatamento sem igual no leitor: tratam do pai, referente basilar nos sentimentos mais profundos e complexos.

Chama-nos a atenção o fato de o pai perdurar na temática dos textos, justamente num período contemporâneo, ou pelo menos num recorte dele, em que os vínculos afetivos parecem fragilizados: escassearam os almoços de fim de semana em que se reuniam toda a família; as conversas reais escassearam e deram lugar às mensagens ocas do *WhatsApp*; e, se por um lado aumentaram os filhos a permanecerem cada vez mais tempo na casa dos pais, pergunta-se se essa presença filial na casa paterna se deve a um sincero valor afetivo, ao desejo de manter vivo o laço familiar, à preocupação em cuidar dos pais em sua fase idosa, ou, simplesmente, a um resistir temeroso de bater as próprias asas e alçar o próprio voo e romper, não o laço, mas a imagem paterna.

Tais questionamentos são muito mais profundos se levarmos as discussões sobre a fugacidade das coisas no mundo contemporâneo lotado de consumidores: o consumo determina tudo, consome-se tudo, até o amor teria virado moeda de troca,

e assim é numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro. A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que se deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir a “experiência amorosa” à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e seduzem exibindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço (BAUMAN, 2004, p. 18).

Então, se estamos nesse momento de consumismo, em que tudo virou bem não durável, por qual razão preserva-se a imagem paterna? De maneira mais direta, compreendemos que os sentimentos saíram de moda – ama-se hoje, ama-se agora, daqui a cinco minutos não se ama mais. Além disso, há que se questionar que nos textos a serem tratados aqui, tal imagem não necessariamente vem atrelada a um sentimento afável, tranquilo, a presumir uma relação afetiva positiva – às vezes o pai vem como o referente de relutância, algo contra o que se luta com toda força para se separar, mas não é possível. Há um medo de que, ao deixarmos a imagem se esvaír de nossas vidas, seremos nós a findarmos também, como se ela estivesse ligada ao nosso começo de vida e ao nosso fim.

Nosso objeto de análise abrange: *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa (1962); *Ressentimento*, de Souza (2018); e *Retrato*, de Joe Sales (2019). Para tratar das

questões aqui expostas, recorreremos a Zygmunt Bauman, a Derrida e a demais autores que possam alimentar a discussão. No caso do primeiro, poremos em pauta a fugacidade dos sentimentos no mundo contemporâneo; já o segundo, com suas teorias, no nosso entender, contrassensuais, nos ajudará a refletir justamente o contrassenso de quando algo de tamanho teor sentimental reincide ante o mundo assim descrito.

## 1. Contraimagem

O conto *A terceira margem do rio* foi publicado em 1962, no livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa. Narrado em primeira pessoa, o conto traz um filho inominado, e sua família com integrantes também inominados: a mãe, dois irmãos e o pai, o qual decide deixar toda a família para ir viver num grande rio, dentro de uma canoa.

O pai é descrito como cumpridor, ordeiro, positivo e quieto; e o rio, onde ele fora se assentar, “grande, fundo, calado que sempre” (ROSA, 1994). Toda a família estranhou no dia em que ele encomendou a canoa, imaginaram que fosse para pescaria ou caçada, mas o pai nada dizia, até que, chegada a partida, apenas foi, sem alegria nem cuidado, ante o bramar da esposa: “Cê vai, ocê fique, você nunca volte” (ROSA, 1994, p.410):

nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho (ROSA, 1994, p. 410).

Basicamente, a partir daí, vemos na história a busca de um sentido para a atitude do pai: algo nunca feito por ninguém até então, tendo causado estranheza tanto para família, quanto para os vizinhos. Tendo ido permanecer no “meio a meio” do rio, ele teria quebrado um paradigma e criado uma terceira margem, não do rio, mas da própria vida.

O pai se transforma em uma imagem, algo como um espectro, sempre a perdurar naquela família e sobretudo, como veremos, para o filho narrador; mas ausente ao mesmo ao tempo, um referente não afeito a grandes explicações, ele simplesmente há

de estar ali. Dessa forma, o olhar derridiano vem a contento, pois ele veio dar legibilidade justamente a situações pausadas na incoerência da vida, a começar pela própria escrita.

A partir do fragmento citado, toda a história irá circundar a imagem paterna: aquela que restou, para quem ficou às margens do rio, e aquela postada no meio dele, quase estática, persistente na empreitada. Os primeiros ficarão preocupados, atentos àquela empreitada, abrupta, nunca antes vista por lá, procurarão até formas de trazer o homem de volta:

mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala (ROSA, 1994, p. 411).

No entanto, o nunca visto ficará ali mesmo, permanecerá, e a quem ficou às margens restará ao invés de o olhar ante uma coisa sem sentido, o olhar por aquele que se decidiu por um caminho outro na vida: “a gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos” (ROSA, 1994, p. 411).

O filho narrador afirma que eles tiveram de se acostumar, embora nunca tenham se acostumado na verdade. Ou seja, estamos diante de uma situação em que duas polaridades se confortam: o inaudível foi, se não aceito, confortado, pois a resposta do pai àquela empreitada nunca veio, mas ambos permaneceram, os da margem e o do meio do rio, apaziguaram-se e conviveram daquele jeito mesmo, ante a diferença inaudível. Por isso dissemos antes da legibilidade pautada a certas situações da vida, ao invés de inteligibilidade. Aquilo não era inteligível, pois não podia ser compreendido, porque a resposta nunca veio, porém todos leram a empreitada paterna, deram legibilidade a ela, sobretudo o filho narrador.

Diante disso, acreditamos que a história pode ser vista sob o olhar derridiano. Grosso modo, podemos dizer que Derrida se esforçou para explicar que a linguagem, dentro daquilo nomeado por ele de escritura, dispensa significados, pois tudo se

acomodaria numa cadeia de significantes a puxarem outros significantes. Assim, achar um sentido para os signos nada faria além de inflacionar a linguagem, limitando-a.

[...] a escritura compreenderia a linguagem. Não que a palavra escritura deixe de designar o significante do significante, mas aparece, sob uma luz estranha, que o significante do significante não mais define a reduplicação acidental e secundariedade decaída. Significante do significante descreve, ao contrário, o movimento da linguagem: na sua origem, certamente, mas já se pressente que uma origem, cuja estrutura se soletra como significante do significante, arrebatava-se e apagava-se a si mesma na sua própria produção. O significado funciona aí desde sempre como uma significante (DERRIDA, 1973, p. 08).

O autor defende a importância da escrita relegada durante muito tempo, ante a superioridade da fala. Dava-se mais valor a essa última, detinha o conhecimento quem tinha o poder da voz, ou seja, o audível, já a escrita viria apenas como suplemento da voz:

o privilégio da *phoné* não depende de uma escolha que teria sido possível evitar. Responde a um momento da economia (digamos, da "vida" da "história" ou do "ser como relação a si"). O sistema do "ouvir-se falar" através da substância fônica – que se dá como significante não-exterior, não-mundano", portanto não-empírico ou não-contigente – teve de dominar durante toda uma época a história do mundo, até mesmo produziu a ideia de mundo, a ideia de origem do mundo a partir da diferença entre o mundano e o não-mundano, o fora e o dentro, a idealidade e a não-idealidade, o universal, o transcendental e o empírico etc. (DERRIDA, 1973, p. 09).

O autor observou as coisas de outra maneira, passando a defender a escrita como escritura, um processo bem articulado por si só e com seu valor próprio, dando vulto, portanto, àquilo que antes vivia desvalorizado.

No caso do conto em análise, os pensamentos de Derrida nos ajudam a dar vazão ao sensível da história, sem nos contentarmos com um pensamento raso, em que o leitor meramente apontaria a atitude do pai como um gesto tresloucado. Na realidade, esta última adjetivação seria o inteligível esperado numa leitura em que se procura uma construção fechada seja entre os signos, seja entre as ideias, seja entre os personagens, seja entre as atitudes. É preciso desconstruir algumas imagens para poder ler a imagem do pai que parou no meio do rio e não subiu nem desceu podendo indicar, subindo ou descendo, se sua atitude se devia de repente a uma escassez de afeto pelos que ficaram à margem:

nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — “Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...”;

o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse (ROSA, 1994, p. 412).

E a vida seguiu seu curso. A família do pai se movimentou rumo a novas paragens, só o filho narrador ficou para trás:

minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito (ROSA, 1994, p. 412).

Entretanto, o derradeiro da história aparece quando o filho narrador insurge num gesto de coragem a ponto de ruir a imagem paterna:

sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo (ROSA, 1994, p.412).

O pai pela primeira vez ao longo de sua empreitada foi interpelado a voltar, pois havia alguém para ocupar o seu lugar. Porém, o gesto de ocupar o lugar do outro exige muita coragem; exige uma coragem sem igual. E o filho voltou atrás no seu intento, fraquejou na tamanha articulação de sentidos a intercorrer de tal situação:

ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão (ROSA, 1994, p. 413).

À história, portanto, deve-se atribuir muito mais do que o apego ao inteligível, devemos sim nos desatrelar deste último, pois

[para] Derrida o sentido é algo sempre por ser elaborado, remanejado, deslocado, etc., em função dos sujeitos relacionados aos atos de fala e/ou de escrita. Tais sujeitos são o autor, falante ou escritor, e o leitor ou leitora, que

pode, por sua vez, se tornar autor/falante/escritor a partir da leitura que realizam (NASCIMENTO, 2004, p. 14).

Assim, nem a verdade nem a falsidade como valores hermenêuticos orientam a atividade derridiana, ela seria mais da ordem de uma cena, a cena da leitura, em que se enuncia um novo discurso (NASCIMENTO, 2004). Diante disso, podemos nos desatrelar da imagem constituída pelo homem que constrói uma canoa e vai ficar no meio do rio, pois a imagem paterna de que trata a história é/vale muito mais que isso, é algo a pairar entre o permanecer e o restar, num raciocínio existencial em que não sabemos bem, do pai e do filho narrador, quem permaneceu e quem restou de fato. Em melhores palavras, para Yudith Rosenbaum, a terceira margem do rio promove a situação

de alguém que vai para um lugar estável dentro do movimento. Talvez seja o lugar mais verdadeiro dos humanos, porque no fundo nós somos seres de passagem. É um texto justamente sobre o enigma, e o enigma tem de ser mantido, não é para respondê-lo. Claro que tem uma morte aí – esse pai vai para um lugar nenhum. Mas quando o filho pede para que ele volte [...] o filho fica assustado e foge.

O momento em que o sujeito diz, no final do conto “pai, vem que eu tomo o seu lugar”, e quando o pai vem e ele desiste, é impressionante, porque a morte é algo absolutamente único e pessoal, e na hora que o filho rompe e não vai para o lugar do pai me parece que é o momento em que ele de fato faz o maior sacrifício, que é não fazer o caminho do outro; e como ele se liberta quando ele diz não para o pai, só no final da vida dele (ROSENBAUM, 2016).

Como podemos ver, a estudiosa acima articula uma relação de sentidos um pouco diferente da que apregoamos. Para ela, ao contrário do que afirmamos anteriormente, dizer não e não ocupar o lugar do outro (ou fazer o caminho do outro, como ela diz) é o que consistiria um sacrifício, ou, no nosso entender, um gesto de coragem. Porém, como estamos numa leitura derridiana, ponderamos que, no fim das contas, o lugar do outro consiste um enigma, e ocupá-lo ou não também são atitudes únicas e pessoais, incide na decisão muito grande entre o permanecer, pois “de nosso pai não se podia ter esquecimento”; e o restar, como o fez o filho narrador, “eu fiquei aqui, de resto” (ROSA, 1994, p. 413).

## 2. Ressentimento e retrato

Analisaremos, agora, os demais textos integrantes de nosso objeto, a começar por *Ressentimento*, poema, publicado em 2018 pela revista *Intransitiva*.

Saiu de casa aos dezoito anos de idade  
Não havia emprego para ele naquela cidade  
Foi caçar pedra preciosa  
Tornar a vida mais valorosa  
Foi descobrir o mundo  
Mas carregava algo de iracundo:  
Ressentimento,  
Lamento  
Pela falta de despedida do pai  
É a vida que cai  
Na sina de quem tem que partir e seguir seu rumo  
Por que o pai não teve o prumo  
De despedir-se do filho?  
Ele olhou o filho no olho  
Mas optou pelo silêncio  
Estava feito o prenúncio?  
Adiante, haveria nova ausência de despedida  
A palavra “adeus” perdida  
No silêncio de quem chega  
Ao vilarejo de Guiratinga  
Antes de tudo, porém,  
A ascensão do filho que partiu  
Ele descobriu o mundo  
E o mundo o descobriu  
Foi humilhado, foi exaltado  
Seguiu o exemplo do pai  
É a vida que cai  
Na identidade de personalidades  
São polaridades  
Pai e filho, reflexo um do outro  
O filho decidiu viver de atender ao outro  
Pois tinha jeito para lidar com gente  
Trabalha todo dia contente  
Embora a vida não lhe tenha dado motivos  
Para ser feliz entre a gente  
Tanta gente na lida de comerciante  
O garimpeiro virou dono de si  
Dono de si  
Mas o passado bate à porta  
O reencontro a toda monta  
Pediram que voltasse  
Depois de anos e anos de ausência e entrelace  
De pai e filho  
Ele não olhou o filho no olho  
Pois não havia mais tempo  
Novamente, a despedida incompleta  
Já havia ido à vida eterna  
Olhar o filho lá de cima  
Pois era homem rigoroso  
E não gostava de despedidas (SOUZA, 2018, p. 12-14).

O poema acima traz, ao contrário de *A terceira margem do rio*, o filho que decidiu partir e enfrentar o mundo. Então, ao invés de ficar à margem, foi ele próprio buscar a sua terceira margem, mas algo ficou irredutível em tal ímpeto de coragem – talvez um resquício indestrutível da imagem paterna a vir a perdurar na vida do filho – a ausência da despedida: “Foi descobrir o mundo/Mas carregava algo de iracundo/Ressentimento,/Lamento/Pela falta de despedida do pai” (SOUZA, 2018, p. 13).

Segundo Luciano da Motta Pereira, ao tratar da figura paterna na ficção brasileira contemporânea:

ao se deslocarem para o passado, pais e filhos colocam-se perante o dilema de rejeitarem, incorporarem ou ressignificarem o legado familiar. No ponto de choque entre gerações e de crise de identidade, a alternativa mais viável para alguns é a fuga – deixar tudo para trás e recomeçar a vida em outro ambiente, ainda que por dentro continuem sendo corroídos pelas rugas paternas, pela carência de diálogo e afeto, pelo sentimento de não pertencimento (PEREIRA, 2017, p. 401).

Pereira (2017) parece considerar, pois, a partida como o caminho mais fácil, “alternativa mais viável [...] a fuga”. Entretanto, levando em conta o desfecho do filho narrador no conto de Guimarães Rosa, fica difícil, muito difícil, julgarmos seja a partida seja a permanência como o caminho mais fácil ou mais difícil. O filho narrador ficou, mas o rio de sua vida parece ter carecido de um curso e nada restou a ele além da culpa, do “falimento” (ROSA, 1994), por ter resistido ao derradeiro de anular-se de vez em prol da imagem daquele homem:

sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio (ROSA, 1994, p. 413).

Seria mais viável pensarmos em pai e filho como polaridades a refletirem uma outra, vivendo ali no jogo de identificação e repulsa – o próprio jogo da vida. Como Pereira (2017, p. 403) coloca, “são sujeitos à deriva, continuamente indo e vindo, de um lugar a outro, de um relacionamento a outro, tentando encontrar seus próprios caminhos”. Assim, ao invés de uma imagem sobrepor a outra, como numa sobreposição do permanente sobre o resto, falamos de imagens a se refletirem, a lerem respeitosa e uma a outra. Ora, se o pai, seja no *Ressentimento*, seja na *Terceira*

*margem*, teve imagem a fazer-se/lida na vida de outrem, nada mais justo que o filho também tenha imagem, mas para que esta seja construída, é preciso partir, conhecer novas pessoas, porque não dá para fazer imagem sobre o nada – o resto se abstém de imagem.

Em outras palavras, se o perdurar da imagem paterna na vida do filho constitui algo positivo, por que então o lamento, o ressentimento (SOUZA, 2018) e a culpa e a necessidade do perdão (ROSA, 1994)? Seria, no primeiro caso, apenas pela falta de despedida, e no segundo, pelo falimento de não ocupar o lugar do pai? Ou o lamento, a culpa e o ressentimento residem na relutância em se ruir a imagem?

Zygmunt Bauman faz a seguinte reflexão sobre o ressentimento:

Para Nietzsche, o *ressentimento* é aquilo que o abatido, o desprovido, os discriminados e os humilhados sentem por seus “superiores” (os autoproclamados e autoestabelecidos superiores): o rico, o poderoso, o livre para a autoafirmação e capaz de se autoafirmar, aquele que reivindica o direito a ser respeitado com o direito de negar (ou refutar) aos inferiores o direito à dignidade.

[...]

Poderíamos dizer que a causa mais profunda do ressentimento é a agonia dessa insolúvel ambivalência, ou, como diria Leon Festinger, dessa “dissonância cognitiva” (BAUMAN, 2011, p. 35).

Nessa ótica, podemos avaliar que a partida do filho em *Ressentimento* e o a negação do filho no derradeiro de *A terceira margem* se articulam como tentativas de resolução dessa “insolúvel ambivalência”, como diz Bauman (2011), ou em palavras mais simples, constituem a tentativa de fazer o caminho outro e se libertar (ROSENBAUM, 2016).

Passemos agora à análise do terceiro texto de nosso objeto:

Retrato  
o olhar de meu pai  
me faz recordar  
às tardes em que lia  
os salmos  
e achava ali  
sutileza  
e remanso

agora  
longe desse homem  
e das palavras de seu sagrado

sinto em minha carne  
o vazio de um estrangeiro  
a buscar sentido  
noutras palavras (SALES, 2019).

O poema em cena faz parte da obra *Impermanências* (2019), do escritor mato-grossense Joérmerson de Oliveira Sales. A princípio, observa-se a ausência de algum conflito entre o pai e filho, em função da presença de signos como sutileza e remanso, na primeira estrofe. Assim, o pai aí viria sob uma leitura outra em relação ao pai observado nos dois textos anteriores.

No entanto, na segunda estrofe, a leitura muda de curso: o eu lírico se vê longe do pai, como ele diz “desse homem” e a distância resulta “no vazio de um estrangeiro a buscar sentido noutras palavras”. Desse modo, novamente se observa o pai como imagem a se sobrepor sobre filho, pois este, longe daquele, sente-se como estrangeiro e necessita buscar sentido em outras palavras.

O estrangeiro, além de referenciar aquele vindo de fora, também pode ser entendido como aquele a se sentir de fora ou a ele foi conferido à situação de estar de fora. Em melhores palavras, os estrangeiros são tomados por pouco familiares e incompreensíveis, à medida que o diálogo e a interação, que poderiam assimilar sua “alteridade” em relação aos mundos dos outros desabem, ou nem sequer cheguem a decolar (BAUMAN, 2011).

Ao sentido, por sua vez, numa ótica derridiana, atribuímos a própria representação simbólica do pai – o sentido como aquilo a podar a palavra, a interromper a escritura. Assim, quando ao eu lírico se relacionam os signos estrangeiro e sentido, do modo exposto no poema, entendemos que o pai se transforma em imagem similar à articulada nos textos anteriores. A diferença está no rumo dos filhos nos textos anteriores adverso ao do filho do poema em cena. O retrato viria aí sob a leitura de re-trato, numa introspecção do eu lírico para retratar-se não com o pai, mas com a imagem dele, construindo uma contraimagem, desvencilhando-se da sobreposição daquela; ou retrato se lê como afirmação de algo, de refacção e refacção perpétua da imagem? Se ficarmos com a segunda opção, o eu aqui é meio contido, pois ainda lhe faltou a coragem da partida, como em *Ressentimento*, e tampouco se enveredou na negação (ainda que tardia) do eu de *A terceira margem*.

## Considerações finais

Para Bauman (2011), o mundo contemporâneo é duro, destinado a pessoas duronas. É um universo de indivíduos abandonados, contando apenas com as próprias habilidades, tentando ultrapassar e sobrepujar o outro (BAUMAN, 2011). No entanto, quando nos deparamos com textos como os aqui analisados, temos de reconhecer que, apesar de toda dureza do mundo, há um resquício de irredutibilidade a mover as reflexões e introspecções neles realizadas. Isso nos parece positivo, pois colocar os nossos conflitos à letra constituiria uma forma de reaver e construir sentimentos, impedindo que estes se transformem nos ressentimentos, alimentos do mundo duro de pessoas duronas.

## Referências

- BAUMAN, Z. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva: USP, 1973.
- NASCIMENTO, E. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- PEREIRA, L. da M. *Ser pai /ter um pai: uma breve análise da figura paterna na ficção brasileira contemporânea*. Anais do VIII Sappil – Estudos de Literatura, UFF, n. 1, 2017, p. 401-421.
- ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: ROSA, J. G. *Ficção completa: volume II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.
- ROSENBAUM, Y. *Guimarães Rosa: A Terceira Margem do Rio*. [Vídeo] Produção de A casa do saber. São Paulo, 2016. 3'31. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=82IAeFHc9Pc&list=LLj1XCB2uoZeouZ6UHmtci8A&index=2670>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- SALES, J. de O. *Impermanências*. Rondonópolis, 2019. Não publicado.
- SOUZA, R. A. Ressentimento. *Intransitiva*, Rio de Janeiro, v.2, n. 1, 2018, p. 13-14.

## Os espaços escolares para a formação leitora

### *School spaces for reading training*

Poliana Bernabé Leonardeli<sup>1</sup>

Lorrayne Lucas dos Santos dos Santos Alvarenga<sup>2</sup>

Maria Eduarda Rocha da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa traz o tema “Os espaços escolares para a formação leitora” relacionando-o aos desafios que os docentes de diferentes redes encontram em relação ao estímulo da leitura. Seu objetivo geral é apresentar e analisar por meio de pesquisa no PDI das instituições e por meio de entrevista com docentes a situação dos espaços escolares de leitura em uma instituição pública e outra privada na cidade de Linhares-ES. O método utilizado para coleta de dados foi aplicação de uma entrevista realizada com docentes de uma instituição pública e outra privada com intuito de comparar quais as dificuldades encontradas no que diz respeito aos espaços de leitura em ambas as instituições. Ao final da pesquisa foi constatado que os desafios que atrapalham os professores no processo de estímulo a formação leitora são a carência de recursos em acervos e problemas relacionados a organização e aos espaços físicos da biblioteca, problema que se agrava na escola pública.

**Palavras-chave:** Leitura; dificuldades; desafios.

**Abstract:** The present research brings the theme “School spaces for reading training”, relating it to the challenges teachers from different networks encounter to stimulate reading. Its general objective is to present and analyze through research in the institutions' PDI and through interviews with teachers the situation of school reading spaces in a public and a private institution in the city of Linhares-ES. The method used for data collection was the application of an interview conducted with professors from a public and a private institution in order to compare the difficulties encountered with regard to reading spaces in both institutions. At the end of the research, it was found that the challenges that hinder teachers in the process of encouraging reading training are the lack of resources in collections and problems related to the organization and physical spaces of the library, a problem that is aggravated in public schools.

**Keywords:** Reading; difficulties; challenges.

---

<sup>1</sup> Docente da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI). Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI).

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI).

## Introdução

A leitura é uma prática que desperta na criança curiosidade, imaginação, novas experiências e novas formas de enxergar o mundo. O Ensino Fundamental é a etapa em que os alunos se tornam leitores de forma concreta, por conta disso a escola, em conjunto com os professores, deve estimular, nesse período, a leitura como experiência prazerosa e não somente como uma obrigação.

É comum vermos crianças no ambiente escolar que não apresentam interesse em ler, o que prejudica no processo de ensino e aprendizagem desse aluno, gera-se assim um grande desafio para os professores que precisam incentivar esses educandos ao hábito da leitura. Por outro lado, também se compromete a qualidade no desenvolvimento dos estudantes como cidadãos aptos a confrontar informações que lhes são impostas e pensar de maneira crítica a realidade ao seu redor.

Os professores se queixam em relação à falta de leitura por parte dos alunos, entretanto muitos docentes não dispõem também do hábito de ler, desconhecem essa prática de forma efetiva e ignoram boas práticas em relação ao trabalho com leitura em sala de aula. A falta de hábito de leitura dos educadores pode provocar muitas dificuldades no processo de formação leitora, pois não há possibilidade de ensinar algo que não se tem conhecimento de forma significativa.

A falta dessa prática abrange a compreensão do que está sendo lido, pois o leitor precisa entender o que está escrito e não apenas decodificar o código ele precisa interpretar. Com isso, é preciso estimular os alunos desde cedo ao mundo da leitura de forma concreta e organizada, para que isso ocorra é preciso práticas de leitura bem planejadas e estruturadas em ambientes apropriados para que tenham efeito de influenciar na formação leitora dos alunos.

Diante dessa realidade a pesquisa busca analisar os espaços de leitura na escola: de que maneira eles são organizados para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental? Como uma instituição pública e outra privada em meio aos seus processos pedagógicos enxergam seus próprios espaços de leitura? Se esses espaços, como estão organizados, apresentam dificuldades ao estímulo dos discentes e de que maneira os docentes enfrentam esses desafios?

A importância desta pesquisa consiste na questão de que é preciso estimular de forma efetiva os alunos na formação leitora, para que eles sejam competentes em ler e compreender o que está escrito e não apenas decifrar de modo superficial o código da escrita. Para incentivar a prática da leitura é necessário identificar quais os motivos que atrapalham os alunos a terem o gosto pela leitura, os desafios que os professores encontram no processo de formação leitora e a partir disso pensar em meios eficazes de reverter essa situação.

Sendo assim, uma pesquisa que apresente o tema em questão é de muita utilidade para as escolas, professores e também para a família dos alunos, que por meio desse conhecimento poderão contribuir de forma mais eficaz no processo de construção de formação leitora nos estudantes.

## **1. Os espaços escolares para a formação leitora**

Os espaços escolares destinados à leitura deveriam ser encarados, em todas as instituições escolares, como algo essencial, pois da mesma forma que não existe escola sem sala de aula, não deve existir escola sem um local apropriado para a leitura, seja este ambiente a biblioteca ou o cantinho de leitura. Esses locais são de extrema importância para os alunos, pois será neles que muitos terão seu primeiro contato com o livro.

A leitura traz uma importante contribuição para a formação dos alunos, uma vez que, por meio dela, o educando busca o conhecimento em diversas áreas do saber, e também apresenta melhor desempenho na sala de aula e tende a se tornar um cidadão ativo na sociedade, por esses motivos é interessante que os ambientes voltados para essa prática estejam muito bem equipados. Bettelheim (1980, p. 20) afirma “que o contato da criança com a literatura possibilita o desenvolvimento do seu potencial crítico e reflexivo”, salienta ainda que a partir desse contato ele desenvolve aspectos ligados a indagações e questionamentos.

Desenvolver o hábito e a prática de leitura na vida de alguém deve ser algo constante, a começar na escola ou em espaços não escolares, pois diversos fatores interferem para a eficácia de um indivíduo leitor, um deles é o ambiente no qual essa

prática é destinada. Silva, (2009, p. 187), já anunciava desde o início do século XX que “Ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...]” ou seja um completa o outro, sendo indissociáveis no processo de formação do leitor.

A vista disso, um local que deve estar presente em todas as instituições de ensino é a biblioteca escolar, pois como afirmar Côrte e Bandeira (2011, p.8) “[...] é um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva a formação do hábito da leitura”. Ou seja, é um ambiente que promove a formação dos saberes por meio de pesquisas, é onde os alunos encontrarão tudo o que necessitam para sua formação acadêmica e crítica por meio da leitura.

Para reforçar a afirmação acima Gonzaga (2017, p. 55) deixa claro que “É preciso reconhecer que a biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo, sendo essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo, no tocante ao aprimoramento da leitura e da escrita [...]”. Desse modo, a biblioteca é um ambiente muito importante para as escolas, pois exerce função no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e auxilia o professor como instrumento de estratégias educacionais para a formação leitora.

Portanto, a biblioteca precisa ser um espaço em que os alunos possam explorar de variadas formas, como salienta Abramovich (1997, p. 163):

E uma biblioteca é um centro de descoberta de silêncio repousante, de provocações para olhar, mexer e encontrar algo de saboroso ou novidadeiro... de possibilidades de sentar numa mesa e ficar por muito tempo virando páginas e páginas de livros raros, não encontráveis em casa... Um lugar onde se possa folhear qualquer espécie de livro publicado, brincar com dicionários e buscar palavras novas, imagens em livros de arte ou em revistas ou jornais de antigamente... Enciclopédias que têm verbetes sobre tudo, imensas, que pedem tantas vezes que se as leia de pé, tal o tamanho delas. E, sobretudo, possibilidades de encontrar toda espécie de livros que proporcionem encantamento, ludicidade, prazer, descobertas... Há tantos!!! É só escolher...

Com isso, se faz necessário garantir que os usuários da biblioteca tenham experiências relevantes com a prática de leitura, dispondo de variados tipos de livros, para que os alunos possam manusear, ouvir a leitura dessas obras de diferentes modos, permitindo-se assim que o mundo da imaginação dos estudantes flua e eles sejam capazes de vivenciar o encantamento das histórias.

Um profissional de extrema importância para que as bibliotecas escolares funcionem de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem é o bibliotecário, pois como afirmam Silva e Bortolin (2018, p. 59) “Suas ações se encontram mais próximas dos pedagogos e demais educadores, pois sobre ele recai a preocupação em dividir a responsabilidade de educar e de apoiar a escola no cumprimento do seu Projeto Político Pedagógico”. Entretanto, muitas instituições de ensino não possuem esse profissional, quem geralmente faz esse trabalho são os professores, o que acaba sendo ineficaz, pois os docentes não têm o mesmo conhecimento que um bibliotecário possui para lidar de forma eficiente com a biblioteca.

Um outro espaço que pode estar presente no âmbito escolar é o cantinho da leitura que segundo Rizzo (2005, p. 76) é “[...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que deverão poder manusear à vontade”. Sendo assim, o cantinho reservado à leitura é um espaço presente na sala de aula ou fora dela com intuito de estimular no estudante o hábito de ler. Com isso, entre um intervalo de uma atividade para outra o discente tem a oportunidade de apreciar um bom momento de leitura em um espaço adequado.

Outro ambiente que pode ser utilizado como espaço para leitura é o pátio da escola, como afirma Pais (2011, p. 64) existe:

Vários modos de melhorar o pátio de recreio no sentido de criar novos ambientes propícios ao jogo e à leitura têm vindo a ser investigados. Grandes pátios mal utilizados promovem um conceito de escola pouco acolhedora e estruturada, sem traços característicos, constituindo um bom recurso utilizado por poucos. Algumas atividades de grande simplicidade poderiam porém fazer destes locais um novo espaço de aprendizagem e um inovador suporte de leitura.

Portanto, da mesma forma que existe um cantinho reservado à leitura na sala de aula é possível ter esse local no pátio. Essa seria uma maneira de ampliar os espaços de leitura para além da biblioteca e estimular os alunos a lerem por conta própria nos períodos de recreio ou em momentos livres. Com base nos autores citados, esses ambientes possibilitam que os estudantes criem o hábito de ler de forma lúdica em diversos ambientes espalhados pelo âmbito escola

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é a pesquisa documental, Lakatos e Marconi (2003, p. 174) conceitua como “[...] fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes

primárias [...]” Para que possamos explorar as documentações escolares que dissertem de qual maneira as instituições de Ensino Fundamental lidam com a leitura, como incentivam os alunos a ultrapassar as dificuldades dessa prática.

Serão verificados os seguintes documentos: PPP (Projeto Político Pedagógico), PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e o plano de ensino dos professores dos 5º anos. Pensamos em examinar esses documentos, pois sabemos da realidade em que algumas instituições de ensino podem encontrar-se, ocorrendo de não ter algum desses documentos, por isso escolhemos três caso a escola não possua temos outras opções de análise.

Outro instrumento que iremos recorrer como coleta de dados será a entrevista, sendo a principal ferramenta a ser usada. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 195) “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Portanto, é um método no qual o investigador consegue adquirir dados e informações em relação a sua pesquisa.

O tipo de entrevista que iremos usar será a estruturada, pois faremos questões fixas, ou seja, todos os indivíduos entrevistados responderam às mesmas perguntas que serão fechadas. Será padrão a todos os participantes, para que possamos obter várias respostas de uma mesma pergunta que serão comparadas e verificadas se há diferenças ou não.

Sendo assim, vamos entrevistar os professores dos 5º anos das Escolas A e B, com objetivo de adquirir informações sobre os processos pedagógicos envolvendo o estímulo à leitura e verificar com esses profissionais se de fato há desafios ou não, e se houver como procedem. De acordo com essas respostas, será feita uma comparação para verificarmos se existe uma diferença em lidar com estímulo à leitura em uma instituição pública e privada. Dessa maneira esperamos alcançar a resposta ao nosso problema e objeto.

## **2. As escolas pesquisadas**

As escolas definidas para pesquisa foram uma instituição pública nomeada de Escola A e uma privada denominada como Escola B. Determinamos essas instituições

de ensino para compará-las em relação à prática da leitura e seus desafios com o intuito de investigar as dificuldades e se a maneira de enfrentar os problemas serão iguais ou diferentes entre as duas escolas.

A Escola A está localizada no Estado do Espírito Santo, no município de Linhares, é uma instituição pública, sua esfera administrativa é o Governo do Estado do Espírito Santo. De acordo com o PDI, a Escola A possui uma biblioteca que conta com um acervo variado, assinaturas de jornais, vídeos educativos e documentários. Esse espaço tem a função de apoiar as atividades do corpo docente e discente, o que possibilita aos seus usuários toda a memória técnica, científica e cultural que constitui no seu acervo. A biblioteca possui um regulamento próprio, no qual estão descritas as normatizações relacionadas ao horário de funcionamento, a inscrição do usuário, o empréstimo, as penalidades, a manutenção e ordem.

A instituição estabeleceu sua política para a atualização e expansão do acervo e considera fundamental que as solicitações de livros e periódicos, sejam atendidas de forma a permitir que os discentes possam utilizar o material bibliográfico necessário tanto para o ensino quanto para a pesquisa. A biblioteca adquire materiais bibliográficos mediante as necessidades institucionais e conforme as indicações dos docentes. A atualização, reposição e expansão do acervo serão desenvolvidas conforme as verbas recebidas, por meio de compras e doações de pessoas físicas e jurídicas.

A Escola A verificou uma necessidade em expandir o espaço físico da biblioteca, pois com o aumento da demanda de alunos e das modalidades de ensino se faz necessário adquirir mais livros que atendam a esse público. O mobiliário da biblioteca é adequado, de acordo com os princípios recomendados para as bibliotecas escolares. O acervo está acomodado em estantes, e a escola está em processo de catalogação dos livros, para melhor organizá-la.

Conforme o PDI, a Escola A apresenta um projeto de leitura nomeado de “Parada da Leitura” dedicado aos 4º e 5º anos da instituição. Esse projeto consiste na escolha de variados autores para serem trabalhados por trimestre, a partir dessa seleção os professores elaboram atividades sobre esses autores e suas obras, que ocorrem por meio de leituras individuais e em grupos, interpretações textuais, ilustrações e produções de textos.

Ao final de cada trimestre em parceria com a equipe pedagógica é escolhida uma data para a culminância do projeto que ocorre através de apresentações de teatro, dramatização das obras estudadas, recitação de poesias, leitura das biografias dos autores, exposição das atividades realizadas pelos alunos e músicas.

A Escola B mantém uma biblioteca para uso de alunos, professores e demais funcionários. São da responsabilidade de um funcionário específico a organização, controle de suas atividades e atendimento em todos os turnos de funcionamento da Escola. Aos usuários da biblioteca, disponibilizam-se livros do acervo, sob a forma de empréstimo, sendo estipulado um prazo de 8 (oito) dias úteis para a devolução ou renovação. O descumprimento do prazo implica em multa, impedindo novo empréstimo por período igual ao do atraso, e as publicações perdidas ou danificadas devem ser repostas pelo leitor responsável.

No entanto, as obras de referência, enciclopédias, dicionários e outras obras previamente especificadas são disponibilizadas para pesquisas in loco. A escola, anualmente, em parceria com editoras do estado, adquire novos títulos para o acervo bibliográfico, mantendo sempre atualizados o repertório literário. A instituição conta com projetos de leitura anualmente, cada ano é feito um projeto relacionado à leitura diferente sempre há uma inovação.

Os sujeitos determinados para a pesquisa, são os alunos dos 5<sup>o</sup> anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas A e B. Foi definida essa etapa escolar, pois é nessa fase que os alunos estão mais seguros em relação à leitura e de certo modo em que os discentes começam a criar o hábito de ler. Foram escolhidas duas turmas de 5<sup>o</sup> ano da Escola A e da Escola B. A obtenção de dados, foi feita a partir de entrevista com os professores de cada turma.

A Escola A é composta de 18 alunos em uma turma e 14 na outra, os discentes possuem a idade entre 10 e 12 anos havendo alguns com distorção de série e idade por conta de reprovações. A condição socioeconômica desses discentes é a classe social baixa, os pais em sua maioria trabalham suas profissões são domésticas, faxineiras, pedreiros e no comércio. Em geral os alunos vivem no bairro onde a escola está localizada e uma parcela são de bairros vizinhos.

A Escola B dispõe de 17 alunos, os discentes possuem a idade entre 10 e 11 anos que na sua maioria não apresentam distorção idade/série. O nível socioeconômico das

famílias dos alunos é médio a alta, os pais trabalham fora e suas atividades de trabalho estão ligadas ao comércio, administração de empresas, pequenos e médios empresários e produtores rurais. Os alunos da Escola B em geral vivem em sua maioria nos bairros próximos a instituição, mas também a uma parcela que moram em bairros distantes e até mesmo alunos de cidades vizinhas.

### **3. Análise de dados**

A fim de contribuir com o referencial teórico, realizamos uma entrevista executada com docentes de escola pública e privada. Com intuito de auxiliar na compreensão dos processos institucionais de estímulo à leitura na prática diária dos professores.

Efetuamos uma análise dos estudantes nos 5º anos de uma escola da rede pública nomeada de Escola A e outra privada denominada Escola B na cidade de Linhares- ES, com intuito de comparar de que maneira as Escolas A e B dentro de seus processos pedagógicos enxergam a leitura, quais os desafios encontrados para o estímulo dessa prática e se de fato há dificuldades, como as escolas os enfrentam.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, com o objetivo de compreender o problema da pesquisa, quais as opiniões dos autores sobre o tema e entender na prática o que a teoria apresenta sobre a temática. Em seguida, pesquisamos no PDI das Escolas A e B, sobre o surgimento delas, qual o público dessas instituições, os projetos relacionados à leitura e os ambientes destinados a essa prática. Sequentemente foi realizada uma entrevista de forma online enviada por e-mail a 03 (três) professoras, sendo 02 (duas) referentes a Escola A e 01 (uma) da Escola B. Levando em consideração que não foi autorizado identificar as docentes, sendo assim quando elas forem citadas serão mencionadas como P1, P2 e P3. Sendo P1 e P2 professoras da Escola A e P3 docente da Escola B.

**Quadro 1.** Questão: Em sua escola existe um espaço destinado a essa prática que atenda todas a necessidades de leitura dos alunos? justifique.

P1	“Sim, existe um espaço destinado a leitura que é a biblioteca, porém ainda não atende todas as necessidades dos alunos por ser pequeno e não ter um bibliotecário”.
P2	“Existe sim. Mas ainda não atende todas as necessidades dos alunos. Essa questão de atender todas as necessidades dos alunos acredito que ainda seja uma utopia nas escolas públicas, apesar da gama de exemplares de livros recebidos, ainda falta a estrutura física e pessoas, no caso funcionários destinados a organização desses espaços. Mas, nós professores vamos tentando nos adaptar para que o momento da leitura seja constante e que o aluno tenha sempre vontade e sede pela leitura, pois é através dela e conseqüentemente o domínio dela, com entendimento do que foi lido, que seremos livres para as nossas escolhas, ganhando independência em todos os aspectos das nossas vidas”.
P3	“Temos o “Espaço Interativo Ruth Rocha”, onde os alunos podem pegar livros emprestados, têm um momento de contação de história e leitura toda semana e podem fazer pesquisas. Talvez ainda não atenda “todas” as necessidades, pois precisamos de uma quantidade maior de livros, mas esse espaço tem melhorado a cada dia e tem feito muita diferença na prática de leitura dos alunos”.

Fonte: elaboração própria.

Ao serem questionadas se na escola onde as professoras atuam existe um espaço destinado a leitura que atenda todas a necessidades dos alunos, a P1 e P2 afirmam que existe uma biblioteca, entretanto não atende de forma adequada os estudantes, o que vai de encontro ao que se alega no PDI da instituição. Apesar de receber muitos exemplares é um espaço pequeno, sem estrutura física e não possui um profissional específico para organizar esse ambiente, no caso um bibliotecário. Silva (1999, p. 83) ressalta que:

Além da inexistência concreta da biblioteca escolar na maioria das nossas escolas, o seu funcionamento, quando ela existe, é caracterizado por vários problemas ligados à precariedade dos recursos materiais (verbas, espaço, etc.), à desqualificação dos profissionais, à pobreza do acervo, entre os mais evidentes.

Desse modo, muitas bibliotecas escolares principalmente as públicas precisam de melhores investimentos em materiais, recursos e conscientização no que diz respeito ao uso desse ambiente. A grande parte das bibliotecas não possuem o bibliotecário, quem geralmente faz esse trabalho são os professores que não possuem

habilidades específicas para conduzir esse âmbito. Entretanto a P2 salienta que mesmo sem a falta de estrutura e com todas as dificuldades ela como docente tenta se adaptar para que os alunos tenham um momento eficiente de leitura.

Em contrapartida, a P3 relata que na escola onde trabalha existe um espaço destinado a leitura no qual os alunos podem pegar livros emprestados, possui momento de contação de histórias e toda semana podem fazer pesquisas nesse ambiente. Apesar disso, a docente afirma que ainda não atende todas as necessidades é preciso mais livros no acervo. Bamberg (1991, p. 78) aponta que:

[...] a principal deficiência de muitas bibliotecas escolares é não oferecerem escolhas suficientes. As crianças têm de pegar o que encontram, e, quando o livro não se ajusta aos seus interesses sentem se decepcionada; em lugar de desenvolver-se, os hábitos de leitura são prejudicados.

Portanto, uma dificuldade que os professores enfrentam em relação ao hábito de ler é a falta de bibliotecas bem equipadas com acervos variados para que os estudantes tenham várias opções de leitura, pois quando não existe essa variedade a criança precisa escolher qualquer livro que esteja disponível, muitas vezes não é de seu interesse e isso faz o estudante sentir-se desmotivado e sem adquirir o gosto pela leitura.

**Quadro 2.** Questão: Qual a importância dos espaços destinados a leitura na escola?

P1	“Despertar o interesse e contribuir para formação de alunos leitores”.
P2	“Esses espaços são muito valiosos, é através desses ambientes que os alunos percebem como é importante a leitura e passam a valorizar esses momentos destinados a essas práticas. Independente da estrutura da escola esses espaços devem ser destinados aos alunos com o intuito de favorecer leituras prazerosas, valendo a criatividade de todos os envolvidos”.
P3	“Esse espaço representa uma função educativa importante para a formação de leitores autônomos”.

Fonte: elaboração própria.

Quando perguntadas em relação a importância dos espaços destinados a leitura na escola, ambas concordam que é essencial esses ambientes nas instituições de

ensino, pois contribui para formação de alunos leitores autônomos, os estudantes compreendem a real função da leitura e passam a valorizar esses momentos destinados a essa prática. Pieruccini (2011, p. 78) aponta que:

Os ambientes de leitura, contudo, são espaços construídos e pensados, especificamente, para se ler. Não são meros espaços físicos, mas resultam da combinação entre os diversos elementos que os constituem e também das relações a que se propõem ou que se estabelecem nesses lugares.

Desse modo, os ambientes destinados a leitura podem desenvolver atividades variadas que contribuem para o hábito de ler de forma significativa para os alunos. Por isso a importância de um espaço bem organizado com diversos tipos de livros, para que assim os alunos tenham uma experiência eficiente com o ato de ler e obtenha o gosto por essa prática.

A P2 ainda afirma que, independentemente da estrutura da escola, esses espaços devem ser destinados aos alunos com o intuito de favorecer leituras prazerosas, valendo a criatividade de todos os envolvidos. Segundo Martins (1982, p. 29), "fundamental é que, conhecendo os limites de sua ação, os educadores repensem sua prática profissional e passem a agir objetiva e coerentemente em face dos desequilíbrios e desafios que a realidade apresenta". Sendo assim, mesmo com todas as dificuldades encontradas os docentes precisam refletir sua práxis e adequar de acordo com o contexto no qual ele está inserido.

Portanto, os espaços de leitura no âmbito escolar são muito importantes, precisam de organização e dispor de inúmeras obras para que os alunos tenham uma boa experiência com o ato de ler. Entretanto, mesmo que escola não tenha todos os recursos necessários para uma prática efetiva, os professores devem rever suas ações e adaptar-se de acordo com a realidade da instituição de ensino e dos estudantes.

**Quadro 3.** Questão: O que faz um espaço de leitura ganhar destaque no âmbito escolar? Que concepções e práticas fundamentam essas experiências?

P1	"A organização do espaço, a qualidade do acervo literário e a forma de utilização dele".
----	--

P2	“O que faz um espaço de leitura ganhar destaque no âmbito escolar é como ele está disposto na organização, esse espaço tem que despertar na criança o encantamento, independente dos recursos que se tenha há necessidade do visual ser atrativo. As concepções devem de fato construir significados pautados nos fatores linguísticos e discursivos, propiciando interação entre autor, leitor e texto, para que se alcance os objetivos e consolide o destaque no âmbito escolar”.
P3	“As atividades propostas nesse espaço. Depois que nossa escola lançou o projeto “Criança Leitora”, no espaço interativo, o gosto pela leitura fluiu ainda mais entre os alunos”.

Fonte: elaboração própria.

Ao serem questionadas sobre o que faz um espaço de leitura ganhar destaque no âmbito escolar a P1 e P2 acreditam que é por meio da organização, qualidade do acervo literário e seja um local que desperte nos alunos o encantamento. Forneiro (1998, p. 233) aponta que “O ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.” Desse modo, lugares destinados à leitura no âmbito escolar são de extrema importância, para que os alunos tenham experiências satisfatórias e concretas em relação ao ato de ler e obtenha o gosto por essa prática.

Em relação às concepções e práticas que fundamentam as experiências nos espaços de leitura, a P2 salienta que devem construir significados dos fatores linguísticos e discursivos, proporcionando interação entre autor, leitor e texto. Solé (1998, p. 62) salienta que as atividades de leitura devem “[...] garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem”. Portanto, as ações realizadas nos ambientes de leitura devem ser concretas e terem significados para que estabeleça nos alunos novas habilidades e competências para desenvolver durante suas novas aprendizagens.

Já a P3 afirma que as atividades propostas nesse espaço ganham destaque, pois em sua escola após lançar um projeto no ambiente destinado à leitura, o gosto por essa prática fluiu ainda mais entre os alunos. Para Solé (1998, p. 91) “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Sendo assim, é muito

importante que os alunos tenham atividades que despertem neles a motivação pelo ato de ler e não a obrigação.

Dessa forma, os ambientes destinados à leitura são de extrema importância no que diz respeito à formação leitora dos alunos. É um espaço que pode contribuir de forma efetiva para as ações dos professores em relação ao ato de ler. Sendo assim, esse local deve ser bem organizado, com projetos de estímulo à leitura, com acervo diverso para que os estudantes tenham opções de escolha e assim encontrem seu gosto no hábito de ler.

### **Considerações finais**

Diante das análises realizadas pode-se constatar que de fato existem desafios no processo de estímulo à formação leitora em relação aos espaços escolares como: a carência de recursos, bibliotecas desorganizadas e a consequente ausência de interesse por parte dos alunos, geradas por esses fatores e pela falta de incentivo da família. Além de percebermos que a única diferença existente entre uma escola pública e particular em relação a essas dificuldades está ligada aos recursos e a organização da biblioteca que a instituição pública não dispõe e a privada possui. Entretanto, por meio das entrevistas podemos verificar que mesmo com essas dificuldades os docentes tentam de todas as maneiras melhorarem suas práticas e metodologias para formarem alunos leitores.

### **Referências**

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil - gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CÔRTE, A. R.; BANDEIRA, S. P. *Biblioteca Escolar*. Brasília: Editora Briquet de Lemos, 2011.

- FORNEIRO, L. I. *A organização dos espaços na educação infantil*. In: ZABALZA, M. A. (Org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GONZAGA, M. M. *Biblioteca escolar e o projeto político-pedagógico: um estudo de caso*. Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150624/gonzaga\\_mm\\_me\\_pud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150624/gonzaga_mm_me_pud.pdf?sequence=3&isAllowed=y)> Acesso em: 12 mai. 2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- PAIS, M. P. M. B. C. *A escola e os ambientes de leitura: concepção, percepção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca escolar*. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8829>>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- PIERUCCINI, I. *Muitos lugares para ler*. In: AIDAR, F. (Org.). *Abrelê*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.
- RIZZO, G. *Alfabetização Natural*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, B S. MARTINS J. S. MAXIMIANO, L X.S. *A importância da leitura: O processo de ensino e aprendizagem da leitura no 2º ano do ensino fundamental*. Lins, 2013.