

Reflexões

de professoras e professores

sobre o processo de ensino/aprendizagem
em contextos de desafios, complexidade(s)
e diversidade(s)

Organizadores

Lidiane Cossetin Alves
Vanessa Luiza de Wallau
Paulo Fachin

COLEÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE



Lidiane Cossetin Alves, Vanessa Luiza de Wallau e Paulo Fachin ©
Organizadores

Coordenação Editorial

Coordenação Editorial Executiva: Alex Carmo
Projeto Gráfico e Editoração: Agecin

Conselho editorial

Profa. Me. Aline Gurgacz Ferreira Meneghel (FAG)
Prof. Me. Afonso Cavalheiro Neto (FAG)
Profa. Me. Andréia Tegoni (FAG)

FICHA CATALOGRÁFICA

371.144
R332

Reflexões de professores e professoras sobre o processo de ensino/aprendizagem em contextos e desafios, complexidade(s) e diversidade(s). [recurso eletrônico] –/ Orgs: Lidiane Cossetin Alves, Vanessa Luiza de Wallau , Paulo Fachin. - Cascavel PR: FAG, 2022.

198p.
ISBN 978-65-89062-26-4

1. Reflexões professores e professoras. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Análise textual .4. Instituições de ensino.5. Leitor - interlocutor. I .Alves, Lidiane Cossetin. II. Wallau, Vanessa Luiza de . III. Fachin, Paulo. I. Título.

CDD 371.144

Catálogo na fonte: Eliane Teresinha Loureiro da Fontoura Padilha – CRB-9 - 1913

ISBN 978-65-89062-26-4

Direitos desta edição reservados ao:
Centro Universitário Assis Gurgacz
Avenida das Torres, 500
CEP 85806- 095 – Cascavel – Paraná
Tel. (45) 3321-3900 - E-mail: publicacoes@fag.edu.br

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra,
sem autorização prévia do autor ou da IES.



**Depósito Legal na Câmara Brasileira do Livro
Divulgação Eletrônica - Brasil - 2022**

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 | p. 1

**O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO:
VISÃO BAKHTINIANA**

Silvia da Aparecida Cavalheiro | Eloane Furquim Santos

CAPÍTULO 2 | p. 22

**O PROCESSO DE APRENDÊNCIA E SEUS TRANSTORNOS: UM
OLHAR EM BUSCA DE COMPREENSÃO, AFETIVIDADES,
SENTIDOS E EMOÇÕES.**

Silvia da Aparecida Cavalheiro | Eloane Furquim Santos

CAPÍTULO 3 | p. 36

**ADAPTAÇÃO E INTERMIDIALIDADE EM FILHOS DA
ESPERANÇA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NARRATIVA
TRANSMIDIÁTICA**

Vanessa Luiza de Wallau

CAPÍTULO 4 | p. 67

**O USO DE HQ NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Carla Ramos de Paula | Denise Maria Margonari Favaro

CAPÍTULO 5 | p. 92

LUDOPOÉTICA DE PAULO LEMINSKI

Priscila Andressa Crepaldi Venturim

CAPÍTULO 6 | p. 103

**UTOPIA E DISTOPIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM
ESTUDANTES**

João Vitor de Oliveira

CAPÍTULO 7 | p. 130

**CONSCIÊNCIA NEGRA E INDÍGENA: POR UMA PEDAGOGIA
DECOLONIAL**

Rosely Sobral Gimenez Polvani | Franciele Lucia Libardi

CAPÍTULO 8 | p. 149

**UMA LITERATURA INFANTIL DE REPRESENTATIVIDADE
PARA UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA: AMORAS, DE
EMICIDA**

Lidiane Cossetin Alves | Márcia Cossetin

CAPÍTULO 9 | p. 182

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATO DE ESCREVER

Márcia Vorpapel Serschon | Pamera Francieli Corrêa Pereira



APRESENTAÇÃO

Refletir sobre as questões educacionais brasileiras é atividade fulcral em todo período histórico que vivemos. Neste sentido, compreender a Educação em suas inúmeras possibilidades, teorias, métodos, enfoques e abordagens atinge diretamente o Ensino e a Aprendizagem e a formação de docentes reflexivos e críticos, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. Assim, com estudos voltados à práxis docente em suas multiplicidades, avançamos em discussões científicas e práticas do ensino brasileiro.

O olhar reflexivo das professoras e dos professores, a formação continuada, o intenso estudo, a análise das ações docentes, as teorias científicas e as práticas comprometidas resultam na presente obra, composta por discussões que abordam temáticas que se relacionam com a Educação: as autoras e autores apresentam suas reflexões sobre o ato de escrever; dissertam o texto como uma unidade de Ensino por vieses bakhtinianos; refletem sobre os processos de aprendizagem e seus transtornos, compreensões, emoções, afetividades e sentidos; abordam as narrativas transmidiáticas, adaptações e intermedialidades em *Filhos da Esperança*; dialogam sobre o uso de HQs nos anos iniciais do Ensino Fundamental; abordam a ludopoética de Paulo Leminski;

discutem sobre propostas didáticas com obras literárias utópicas e distópicas; debatem acerca das ações decoloniais na prática pedagógica acerca das consciências negra e indígena; e, ainda, dissertam sobre a Educação antirracista por meio de Literaturas Infantis contemporâneas.

A partir de estudos, pesquisas e práticas, os estudantes e professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel-PR (PPGL-UNIOESTE), do Centro Universitário Assis Gurgacz, de Cascavel-PR (FAG), professores das redes públicas e privadas do Ensino Básico paranaense, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), autoras e autores da presente obra, convidam à leitura, reflexão e atualização crítica da prática educativa no Brasil, incentivando-nos a desenvolver olhares outros, múltiplos, científicos e instigantes sobre as diversas formas de Ensino e modos de Aprender.



CAPÍTULO 1

O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO: VISÃO BAKHTINIANA

Silvia da Aparecida **Cavalheiro**

Eloane Furquim **Santos**

1 APRESENTAÇÃO

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs o ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos (BRASIL, 1998).

Entretanto, essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Neste sentido, conforme as DCNs, o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1998).

Até bem pouco tempo atrás, aceitava-se níveis de leitura e escrita mais inferiores, atualmente a escola trabalha com níveis

diferentes, muito superiores, e tudo indica que essa exigência tende a aumentar ainda mais. Segundo Brasil (2018), para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento há necessidade de atender a essa demanda, o que implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Como se sabe, a educação verdadeiramente comprometida precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano. Sem negar a importância dos que respondem às exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

O sentido de um texto escrito -de qualquer natureza- define-se no processo de compreensão em que o leitor constrói sentidos, articulando as informações novas com outras que já possui. Trata-se, pois, de um processo dialógico que se estabelece entre leitor e texto.

Neste contexto, este artigo baseia-se em estudos anteriores aos de Bakhtin sobre a importância do texto e suas correlações, apontando para que as propostas de produção devam possibilitar ao aluno a apropriação das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos textos lidos. Segundo a BNCC (2018), a seleção de gêneros relacionados aos vários campos de atuação tem a proposta de organizar a ideia de progressão (a progressão dar-se-á tanto no aprofundamento das formas de mobilização dos diferentes recursos no interior de cada um dos gêneros quanto na ampliação desses gêneros), partindo dos mais simples aos mais complexos.

Como método de análise textual optou-se pelo gênero discursivo crônica, contribuindo assim para o estudo interpretativo do texto, levando-se em conta que a crônica pode ser considerada como ferramenta didática de grande importância, pois é capaz de mostrar ao leitor uma visão mais profunda dos fatos corriqueiros, além de fazê-los refletir sobre os acontecimentos. Por meio dela, o aluno torna-se capaz de relatar suas vivências cotidianas, fazendo uso de recursos literários como a ironia, a ficção e outros. Quando o aluno faz um trabalho constante com o gênero textual ele o compreende e principalmente entende suas finalidades, tornando-se o que a BNCC espera dele.

Assim, é possível perceber a necessidade de focar a produção de texto nos diversos gêneros discursivos e propiciar ao aluno o contato com esta diversidade, para que ele possa se expressar com autonomia e segurança na sociedade em que está inserido.

2 O TEXTO NA TEORIA BAKHTINIANA

Segundo Bakhtin (2003), o texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é através do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos. Assim, pode-se dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, por recobrir “um só fenômeno concreto”.

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2003).

Conforme Fontão (2008) a teoria postulada por Bakhtin objetiva conhecer o homem e seu fazer cultural de uma forma abrangente, no concreto das relações sociais, levando em

consideração as experiências acumuladas e a interação dessas experiências. Sob este ponto de vista, o objeto aqui se entende texto para os fins a que esta reflexão se propõe, é uma criação que inclui em si o criador, pois, o autor está sempre presente na obra como parte constituinte de sua forma artística.

Ainda para a autora, o processo de produção e o próprio texto são criações dialógicas, atos dialógicos, isto é, o texto é um ato de comunicação impressa, constituindo-se em um elemento da comunicação verbal onde há manifestações empíricas sobre o ponto de vista dos discursos de outrem (subordinado a uma determinada ideologia) e do discurso próprio de quem produz esse determinado texto.

O texto passa a ser compreendido como representação de atos, elementos e relações culturais diversificadas, surgidas como signo da relatividade de um campo com diferentes focalizações (interdiscursividade, intertextualidade e estilo individual), visto assim, como o objeto privilegiado de manifestações culturais. O sujeito constrói o texto com gradientes de intertextualidade e com seu modo particular de reflexão sobre o mundo e sobre a realidade social. O sujeito, também, constrói o processo de produção tendo por base outros discursos, outros textos, envolvendo um diálogo com outras pessoas, com o mundo e com suas experiências pessoais (FONTÃO, 2008).

Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja linguagem da arte). Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é um texto, mas um fenômeno das ciências naturais (semiótico). É claro, todo texto (seja ele oral ou escrito) compreende um número considerável de elementos naturais diversos, desprovidos de qualquer configuração semiótica, que vão além dos limites da investigação humanística (linguística, filológica etc.), mas são por essa levados em conta (a deterioração de um manuscrito, uma dicção ruim, etc.) não há nem pode haver textos puros. Além disso, em cada texto existe uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos (aspecto técnico do gráfico, da obra, etc.) (BAKHTIN, 2003).

Ainda para o autor, o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre, e não determinada pela necessidade empírica.

3 O TEXTO COMO ENUNCIADO E SUAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Segundo Valadares e Bragança (2012), inscrito nas filosofias da existência, para Bakhtin, o pensamento não pode ser considerado anterior à existência nem dela estar separado. Por isso, o mundo da cognição e o mundo da vida estão inscritos um no outro e influenciam-se mutuamente. Esses postulados são de fundamental relevância porque deles derivam vários outros.

O primeiro é o de o pensamento ser radicalmente histórico, o que significa dizer que o pensamento se funda num tempo, numa cultura e em relações sociais concretas. E, nesses aspectos concretos e reais, cada indivíduo posiciona-se frente a valores (VALADARES e BRAGANÇA, 2012).

O segundo postulado nodal de Bakhtin é a filosofia do dialogismo, em que diálogo é tomado como o simpósio universal que define o existir humano (BAKHTIN, 2003, p. 348). Para ele, relações dialógicas são definidas como encontros de enunciados. Todavia, esses enunciados carregam sempre índices sociais de valores, sendo, portanto, a lógica das relações dialógicas não a natureza linguística dos enunciados, mas a defrontação de axiologias.

Para Bakhtin (2003), se o pensamento é constituído no fluxo concreto da história do indivíduo à medida que ele

compreende uma determinada atividade humana, posicionando-se axiologicamente e, com isso, sendo responsivo frente a tal evento, há sempre a necessidade do outro para a constituição de um indivíduo. E este é mais um importante conceito filosófico de Bakhtin, o de alteridade, o de que “somos efeito da alteridade”, o que significa que ser é conviver e que, quando “olhamos para dentro de nós”, olha-se para os olhos do outro ou com os olhos do outro.

Ainda sobre sua concepção da noção de texto, Bakhtin, apresenta duas características que “determinam” o texto como enunciado; são elas: a) o seu projeto discursivo (entendendo-o como o autor e o seu querer dizer); e b) a realização desse projeto (trata-se da produção do enunciado atrelado às condições de interação e a relação com os outros enunciados (já-ditos e previstos).

Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. A divergência entre eles muita coisa pode sugerir (BAKHTIN, 2003).

O texto visto como enunciado tem uma função dialógica particular, autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., ou seja, têm as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal.

O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva (ou seja, consideram-se os seus aspectos sociais como constitutivos), e não como objeto da linguística do texto de rotina mais imanente.

Segundo Bakhtin (2003), as imagens do autor, as imagens das personagens são determinadas por linguagens-estilos; as diferenças entre elas se resumem a diferenças entre linguagens e estilos, isto é, a diferenças meramente linguísticas. Entretanto, essas imagens não estão lado a lado na obra como dados linguísticos, aí elas entram em complexas e dinâmicas relações semânticas de tipo especial. Esses tipos de relações podem ser definidos como relações dialógicas.

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos dos discursos (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos) (BAKHTIN, 2003).

Ainda para o autor, onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. As relações dialógicas são

relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam confrontados em um plano de sentido (não como objeto e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. Quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva.

4 **TEXTO E INTERAÇÃO**

Segundo Fontão (2008), não basta analisar o processo de produção de textos em si ou descrevê-lo. Precisa-se também de arcabouço teórico para a análise dos textos dos alunos sob o ponto de vista linguístico propriamente dito; por isso, entende-se que a partir da premissa de interação verbal há, de certa forma, uma visão inovadora quanto à prática de produção textual nas escolas, baseada na interação comunicativa, embora se saiba que na obra publicada por Bakhtin não há expressamente uma delimitação do conceito de texto. No entanto, torna-se mais eficaz, conforme se verifica nesta pesquisa, utilizar os pressupostos de interação comunicativa, construindo uma aula com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo.

A prática de produção torna-se mais prazerosa quando o aluno participa de todo o processo e ajuda a construí-lo.

Ainda para a autora, para compreender melhor o pensamento bakhtiniano, deve-se conhecer um mundo envolvido por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. O eixo norteador de todo o pensamento de Bakhtin caracteriza-se pela interação verbal e seu caráter dialógico. Deste, resulta a abordagem histórica e viva da língua e o tratamento sociológico das enunciações.

Conforme Fontão (2008), a teoria postulada por Bakhtin objetiva conhecer o homem e seu fazer cultural de uma forma abrangente, no concreto das relações sociais, levando em consideração as experiências acumuladas e a interação dessas experiências.

Neste sentido, o processo de produção e o próprio texto são criações dialógicas, atos dialógicos, isto é, o texto é um ato de comunicação impressa, constituindo-se em um elemento da comunicação verbal onde há manifestações empíricas sobre o ponto de vista dos discursos de outrem (subordinado a uma determinada ideologia) e do discurso próprio de quem produz esse determinado texto. Ou seja, o texto passa a ser compreendido como representação de atos, elementos e relações culturais diversificadas, surgidas como signo da relatividade de um campo com diferentes focalizações

(interdiscursividade, intertextualidade e estilo individual), visto assim, como o objeto privilegiado de manifestações culturais. O sujeito constrói o texto com gradientes de intertextualidade e com seu modo particular de reflexão sobre o mundo e sobre a realidade social. O sujeito, também, constrói o processo de produção tendo por base outros discursos, outros textos, envolvendo um diálogo com outras pessoas, com o mundo e com suas experiências pessoais (FONTÃO, 2008).

Assim, ainda para a autora, tudo o que se escuta ou se lê, tudo o que se estuda e se aprende fica guardado como experiências que se adquire no dia-a-dia. Pode-se dizer que interagir com o outro é o *lócus* de produzir linguagem, é adquirir conhecimento, é conhecer mundos diversificados, e é *“a partir da interação que tudo se agiliza”*, que há a internalização de um saber construído com o outro.

5 CRÔNICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com noções apresentadas e o conceito bakhtiniano sobre os gêneros discursivos, pensamos que a crônica pode ser compreendida como uma zona de miscigenação do discurso jornalístico com várias outras formas

discursivas, provocando um grande diálogo de pensamentos nos veículos de comunicação (FERRON, 2013).

Ainda para a autora, a crônica moderna traz em si o imaginário de uma época, pois tem nos seus autores – antes de mais nada – leitores argutos do seu tempo e capazes de produzir memória. Assim, muitos são os estudos, nas mais diversas áreas, os quais tratam a crônica como uma forma diferenciada de documento para o pesquisador implementar suas análises sobre determinada época.

No entanto, a crônica que se origina de *cronos*, tempo – é também um tipo de gênero que mais se aproxima dessa rapidez própria da técnica e do consumo. Nascida nos rodapés dos jornais e fruto da simplificação da linguagem, ela se aproxima do cotidiano e aproxima os fatos da sensibilidade do leitor (CANDIDO, 1992).

No Brasil, sua evolução, a partir dos artigos sobre as questões do dia publicados no século XIX, incorporou, aos poucos, características como a leveza, a brevidade, a disposição de divertir sem preocupação de informar, o humor, a narrativa aparentada à ficção dos contos ou a exposição que chega perto da poesia. Outras vezes, porém, a crônica mantém-se fiel aos fatos, marcando, como destacamos anteriormente, toda uma época (FERRON, 2013).

Todavia, ao empreender um estudo sobre a crônica, constata-se, de imediato, que essa produção discursiva, se comparada a outras, compreende uma tipologia híbrida e complexa, porque apresenta especificidades de um gênero que recria um discurso sobre um fato ou acontecimento sob determinada perspectiva e condições de produção.

Segundo Brait (1996), outro componente relevante na constituição do discurso da crônica é o humor. Esse recurso, numa perspectiva reflexiva e como traço de linguagem, pode revelar um ponto de vista, um olhar sobre o mundo que requer tanto do locutor quanto do interlocutor uma competência discursiva especial. São vários os artifícios expressivos que podem contribuir para esse fim, dentre eles, a ironia.

É importante destacar ainda que o gênero, crônica, trata de vários assuntos, geralmente um fato vivenciado pelo autor. Também conserva a marca de registro circunstancial feito por um narrador-repórter que relata um fato a muitos leitores que formam um público determinado; dirige-se, portanto, a uma classe específica. O cronista age de maneira solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus comentários. A crônica não é um relato frio do evento: o autor faz questão de deixar claro que o modo como apresenta o evento é bem particular, bem subjetivo, pode ter um toque leviano, humorístico, pitoresco, lírico, poético, conforme as circunstâncias (SÁ, 2002).

6 ATIVIDADE DE ANÁLISE TEXTUAL

É necessário propor situações de aprendizagem em que se trabalhem as funções, tramas e caracterizações linguísticas dos textos. É no processo de leitura, interpretação, discussão e produção de textos que a linguagem, usada em situações e com funções diferenciadas, propiciará o desenvolvimento linguístico e comunicativo (COSTA, 2008).

Segundo Costa (2008), o processo de ensino e aprendizagem não visa cumprir formalidades, dar a resposta certa em exames, mas adquirir nova visão de mundo, questionar e fundamentar concepções. O uso de bons modelos para leitura e escrita é ponto de partida para apropriação do texto, ou seja, conhecer as especificidades de um texto: o conteúdo, as funções, as tramas e caracterizações linguísticas.

Tendo em vista a discussão acima e da importância da reflexão em sala de aula, propomos, a seguir, uma atividade que busca propiciar a implementação das reflexões feitas até o momento.

A atividade proposta trata-se da leitura e análise de texto. O texto escolhido para o desenvolvimento desta é a crônica de Cecília Meireles, "Para que a escrita seja legível".

7

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A criação de um texto a partir de um outro texto já existente, buscando através do humor e de textos de interesse dos alunos, tornam a leitura um momento de prazer e dessa forma criar o hábito e o gosto por essa prática. A boa receptividade do aluno, ao utilizar o material de leitura elaborado comprova que se oferecer um material atrativo, ele é capaz de fazer excelente reprodução e é possível despertar nele o gosto pela leitura.

Nesta atividade há a sugestão de como produzir um texto a partir de uma crônica de Cecília Meireles, que mesmo sendo um texto intertextualizado, é tão atrativo, provocativo, que dificilmente os alunos deixarão de se sentirem motivados a uma nova produção com a técnica que vamos descrever.

Cecília Meireles demonstra valorizar, a interação entre a tríade autor-obra-leitor para que a interpretação seja efetivada no ato da leitura, quando reflete e teoriza a respeito da escrita, enfatizando a importância da legibilidade do texto. Sua escrita não era um ato mecânico, mas fruto da associação entre o sentir e o pensar, instâncias impulsionadoras de suas atividades profissionais.

Para que a escrita seja legível

Para que a escrita seja legível,
é preciso dispor os instrumentos,
exercitar a mão,
conhecer todos os caracteres.

Mas para começar a dizer
alguma coisa que valha a pena,
é preciso conhecer todos os
sentidos

de todos os caracteres,
e ter experimentado em si próprio
todos esses sentidos,
e ter observado no mundo
e no transmundo
todos os resultados dessas
experiências.

Cecilia Meireles.

Os versos acima deixam bem claro que na tarefa da escrita não basta apenas conhecer os sentidos, é preciso senti-los. Na mesma linha de pensamento, é preciso ultrapassar os limites do real, adentrando também aquilo que está além, ou seja, a representação simbólica do mundo.

Quanto aos procedimentos da atividade, primeiramente deve-se distribuir uma cópia do texto, explicando que se trata de uma crônica. É importante levantar o conhecimento que os envolvidos têm sobre este tema e fazer uma breve explicação sobre do que se trata esse gênero.

Na sequência, deve-se ler em conjunto as perguntas que devem ser respondidas a partir da leitura do texto.

- Qual é o gênero do texto?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?
- Quem escreveu o texto?
- O que esta pessoa faz?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?
- Para quem é o texto?
- Quais são os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?

Assim, sugere-se que a partir das respostas dessas questões seja realizado uma correlação das respostas com o texto de Meireles, e a partir daí se produza um texto parafraseando as discussões anteriores.

Espera-se assim, que o aluno, ao invés de simples repetidores de títulos de obras, busque o gosto pela leitura e se tornem cidadãos capazes de produzir uma crítica a partir da sua própria visão, ou seja, verdadeiros formadores de opinião.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo sobre as teorias de Bakhtin, é possível destacar que o conceito de leitura que se obtém dos parâmetros é a de trabalho ativo de compreensão e de interpretação de

texto. O sentido de um texto escrito (de qualquer natureza) pode ser definido no processo de compreensão em que o leitor constrói sentidos, articulando as novas informações com outras que já possui. Trata-se, assim, de um processo dialógico que se estabelece entre leitor e texto.

Neste sentido, as propostas de produção devem possibilitar ao aluno a apropriação das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos textos lidos.

As Diretrizes remetem novamente a concepções de Bakhtin, que ensina que nossos os contêm ressonâncias de enunciados anteriores. Segundo os PCNs (1998), "é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro". Pela interação com o outro, ocorre a apropriação de conteúdos que se transformam em conhecimentos próprios.

Assim, o processo de investigação apresentado neste estudo é uma tentativa de associação do pensamento bakhtiniano às práticas de leitura e compreensão de textos que circulam socialmente nas diferentes esferas da atividade humana.

Como desdobramento da investigação das crônicas, este trabalho também buscou demonstrar o potencial destas, para a formação de leitores, evidenciando, sobretudo, a atualidade e sua possível aplicação em sala de aula, previstas na BNCC (2018),

junto a leitores diversos, enriquecendo a prática cotidiana da escola, especialmente na perspectiva do trabalho com a subjetividade e sensibilidade do aluno e, com o desenvolvimento do seu espírito crítico, atributos almejados para o homem que se quer formar para os dias atuais e futuros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDIDO, A. et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

COSTA, Giovana. **O texto como unidade básica no processo de ensino e aprendizagem**. 2008. Disponível em: <http://cantinhoeducativodagi.blogspot.com.br/2008/09/o-texto-como-unidade-bsica-no-processo.html>. Acesso em: out. 2013.

FERRON, Janete Terezinha. **O papel do cronista e o lugar da crônica no jornal**. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/ditoefeito1/PAPEL%20DO%20CRONISTA.htm>. Acesso em: 30 out. 2013.

FONTÃO, Luciene. O texto e a interação verbal. **Linhas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 129-145, jan./jun. 2008.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2002.

VALADARES, Flavio Biasutti; BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. Bakhtin e linguística aplicada: ações metodológicas na construção do ensino de língua portuguesa. **Revista PERcursos Linguísticos**. v. 2, n. 6, 2012.



CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE APRENDÊNCIA E SEUS TRANSTORNOS: UM OLHAR EM BUSCA DE COMPREENSÃO, AFETIVIDADES, SENTIDOS E EMOÇÕES.

Silvia da Aparecida **Cavalheiro**
Eloane Furquim **Santos**

O presente trabalho, norteou-se pela análise de vários artigos, publicados no ciberespaço, em revistas, em livros e em memoriais, com o intuito de levar os sujeitos envolvidos no processo educacional a perceberem a importância da neuroaprendizagem nas instituições de ensino.

A partir das leituras, foi realizada uma investigação acerca das causas dos transtornos de aprendizagem, levando em conta as situações conflitantes e desafiadoras da sociedade atual, marcada, entre outras coisas, por novos contextos familiares e pela diversidade, considera-se, então, que o bem-estar da educação depende de um maior engajamento e de como se fazer sociedade pautando-se na interdisciplinaridade e nos encontros, pois segundo (DELEUZE, 2002), fazer parte de um encontro significa participar dessa união de corpos que se compõem, que abrem múltiplas dimensionalidades, a depender das possibilidades de significação que os sujeitos podem atribuir aos desdobramentos desses espaços, imbricadas com a singularidade de cada um.

É importante destacar que a neuroaprendizagem pode ajudar a todos os indivíduos, em especial aqueles que sofrem de algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Neste contexto, segundo o psicólogo cognitivo educacional Howard Gardner deve-se compreender o processo e a perspectiva de novos caminhos para se aprender e, também, o conceito das

múltiplas inteligências. É claro que se pode pensar que tal proposta de compreensão e inclusão é muito vasta, além de que não é apenas no contexto escolar que se deve pensar nesta inclusão. Os transtornos, de modo geral, devem ser considerados em todas as situações e deve haver uma participação coletiva e social. Com efeito, partindo de uma pesquisa bibliográfica, este artigo destaca que, dada a gama de conhecimentos engendrada pela ciência em questão, é imprescindível que os professores incorporem tais saberes em sua prática, a fim de potencializar seu trabalho.

Ponderando-se tais conceitos, considera-se o espaço digital e sua inteligência compartilhada como uma ferramenta essencial, peculiar e disponível a todos em busca de conhecimento, do se fazer compreender e dos encontros. Com efeito, existem muitas informações disponíveis nas redes, esperando curiosos e interessados. Segundo Lévy, a inteligência coletiva – que o filósofo define como uma inteligência múltipla – é um dos principais motores da cibercultura, a qual, uma vez distribuída por todo lugar e valorizada incessantemente, tem potencial para mobilizar as competências dos seres humanos.

Diante disso, este artigo propõe um estudo sobre a contribuição da neuroeducação, aliada ao ciberespaço, para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o papel dos docentes nesse itinerário.

O trabalho foi realizado de modo a contribuir no desenvolvimento da aprendizagem, pois muitos profissionais do segmento não têm sabido lidar com crianças com transtornos de aprendizagem, tampouco com as famílias destas.

1 A AFETIVIDADE, A COMPREENSÃO, OS SENTIDOS E OS ENCONTROS NO PROCESSO DE APRENDÊNCIA

Sabe-se que a afetividade está ligada à capacidade que os seres humanos possuem de serem afetados, de forma positiva ou não, pelos sentidos, pelas sensações e, acima de tudo, pelas compreensões. De acordo com Edgar Morin, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, "compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, compreender, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação".

O primeiro passo para o docente auxiliar o aluno com dificuldades de aprendizagem é estabelecer um vínculo, pois, a partir daí, criar-se-ão rotinas e atividades interativas, além de fortes conexões. O professor passará a ser um sujeito importante para o aluno, que o verá como referência positiva no processo de aprendizagem. Isso é o que se pode chamar de

“reencantar a educação”, termo que ganhou vida nas publicações de Hugo Asmann, para o qual reencantar a educação seria o ato de vivenciar a vida, *aprendendo a aprender rumo a uma sociedade aprendente*, incluindo todas as suas implicações de cunho pedagógico (que vão do plano biofísico até as esferas sociais). Ou seja, a educação precisa alcançar o sentido de todas as formas de vida, uma vez que os processos vitais e cognitivos são, na realidade, a mesma coisa. Por conseguinte, a privação da educação acaba por se tornar uma inegável *causa mortis* ao indivíduo.

Já, de acordo com o filósofo Henri Paul H. Wallon, a afetividade é expressa de três maneiras: sentimento, paixão e emoção. O sentimento teria uma característica mais *cognitiva*, sendo a representação das sensações que surgem nos momentos em que a pessoa já tem a predisposição para falar coisas que a afetam. A paixão, por sua vez, se caracterizaria por meio do autocontrole em função de um objeto. Por fim, a emoção, que é considerada a forma mais expressiva de afetividade, não seria controlada pela razão e poderia interferir no processo de aprendizagem do indivíduo. Contudo, há diversas formas de olhar para a neuroaprendizagem, visto que seu conceito é a aprendizagem baseada no cérebro e aos assuntos relacionados à cognição, funções executivas como a linguagem, memória, memória de trabalho, flexibilidade

mental, tomada de decisão, planejamento, coordenação, comportamento, entre outras coisas.

Para Marta Relvas (2008, p. 28), professora e doutora em psicanálise, um sujeito aprende não somente com a cognição, mas também pela emoção e pelo desafio, o que implica “unir conteúdos coerentes, desejos, curiosidades e afetos para uma prazerosa aprendizagem”.

A neurociência afirma que o cérebro é social, e o entende desta maneira em razão da capacidade inata de os seres humanos se relacionarem, ou seja, o sujeito se desenvolve melhor em contato com outros cérebros. Então, como os professores e outros profissionais afins devem lidar com as demandas educacionais atuais? Como adaptar suas didáticas, considerando os conceitos da neuroaprendizagem? De que modo o docente pode oferecer ao “diferente” – e aqui ressalta-se o indivíduo com transtorno de aprendizagem –, o direito à igualdade? De que maneira pode-se fazer a diferença enquanto educador, através dos encontros, mediante a uma dificuldade de aprendizagem?

2

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

As instituições devem desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem visando à totalidade do cérebro, promovendo encontros e desafios, dentro de um ambiente escolar motivador, dinâmico e criativo, que possa oferecer familiaridade e estabilidade ao aluno. Para tanto, o primeiro passo para o docente auxiliar o aluno com dificuldades de aprendizagem é estabelecer um vínculo, pois, a partir daí, criar-se-ão rotinas e atividades interativas, além de fortes conexões. O professor passará a ser um sujeito importante para o aluno, que o verá como referência positiva no processo de aprendizagem. É necessário, pois, que os profissionais da educação tenham conhecimento acerca dos aspectos clínicos envolvidos em dificuldades referentes à leitura, à escrita, à ortografia, à matemática, bem como de outros óbices atinentes à esfera cognitiva e comportamental, tais como os problemas de memorização, a desatenção, a falta de concentração, a resistência em entender e seguir regras e instruções, além de outras condutas específicas de alunos com transtornos. Discernido tais diferenças, o educador poderá participar ativamente do processo de aprendizagem desse sujeito, seja buscando entendê-lo e sendo um suporte a ele, seja na simples

atitude de procurar a equipe pedagógica para a indicação de um suposto problema ou transtorno afim. Afinal, infelizmente, muitos estudantes terminam o Ensino Médio com déficits e defasagens cognitivas que, por não terem sido devidamente equacionadas, tendem a comprometer seu futuro.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), critica o que ele chama de “Educação Bancária”, na qual o conhecimento é transferido de forma vertical, segundo a relação educador/educando. Este último, com efeito, absorve as informações de modo passivo e se consolida como espectador e objeto do processo de ensino, não como sujeito no contexto do conhecimento. Então, perante essa realidade – ainda tão presente nas escolas brasileiras –, como o educador poderia, em suas turmas, identificar transtornos de aprendizagem e trabalhar ativamente na superação de tais problemas, assegurando aos alunos o direito de aprender? Para tanto, a neurociência e a neuroaprendizagem, embasada por um histórico de comprovações científicas, podem ser um caminho viável e prolífero, porquanto seus princípios constituem uma transformação da forma de ensinar, tornando o estudante em um sujeito ativo em sua aprendizagem, gerando uma verdadeira revolução pedagógica.

O “educar para transformar”, propugnado por Freire (1970, p. 49) e presente em qualquer Projeto Político Pedagógico

comprometido com um ensino de qualidade, encontra perfeito suporte na neurociência aplicada à educação, que considera a realidade escolar, e uma sociedade que necessita de ajuda eficaz, pensando em todos os desafios da vida humana, e que espera dos professores uma compreensão ao ensinar. O aludido pedagogo afirma, ademais, que, por meio do diálogo entre educadores e educandos, são configuradas as possibilidades comunicativas, das quais emerge a transformação do educando em sujeito de sua história. Afinal, “nosso papel é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

Os recursos da neuroaprendizagem despertam nos estudantes a capacidade de solucionar problemas em ambientes complexos, tornando-os sujeitos, críticos, ativos e pesquisadores. No entanto, para soluções inovadoras e criativas, urge que o educando tenha uma visão sistêmica e firme, fundamentada no conhecimento de si próprio, dos indivíduos ao redor, do local em que está incluído e das atividades a serem desenvolvidas. Portanto, é necessário um verdadeiro processo de neuroaprendizagem, capaz de potencializar a inteligência emocional e a compreensão.

Seria importante que os cursos de licenciatura trouxessem em seu currículo temas como a neuroaprendizagem (aprendizagem baseada no cérebro) e a neuroeducação

(aprendizagem baseada na didática e na neuro-psicopedagogia). Assim, os graduandos, cientes de tais demandas, seriam estimulados pela busca do novo e de soluções práticas para o processo de ensino. Outrossim, deveriam ser oferecidas, a título de formação continuada, palestras ou cursos livres para professores já formados, que atuam no mercado educacional. Se os profissionais desse gênero estivessem munidos de tais saberes, poderiam lidar mais facilmente com os alunos diagnosticados com transtornos. Desta maneira, os planejamentos seriam melhor desenvolvidos e, conseqüentemente, as aulas seriam mais produtivas, pois todo o contexto estaria engajado em prol da educação. Portanto, é extremamente importante que escolas conheçam o conceito da neuroaprendizagem, visto que ela representa uma mudança de paradigma nas salas de aula do século XXI.

Segundo o artigo publicado em agosto de 2018, pela equipe Editorial de Conceitos (disponível em <https://conceitos.com/neuroeducacao/>. São Paulo, Brasil), o professor não deveria limitar-se a transmitir conhecimentos, mas, sim, tornar-se um pesquisador que analisa as experiências educacionais de seus alunos. Para que isso seja possível, o docente deveria aprimorar-se em três áreas essenciais a seu ofício: a neurociência, a pedagogia e a psicologia, aqui ressalta-se, também, a importância de alguns cursos de pós-graduação

como: Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Logoterapia, ABA: Análise Comportamental Aplicada, entre outros disponíveis no mercado educacional que vem para complementar o conhecimento teórico convencional, incentivando fatores que ajudam a assimilar os saberes adquiridos com os temas abordados e vivenciados na escola. O artigo destacou também a importância da inteligência emocional no ensino – deixando, em segundo plano, os aspectos relacionados à racionalidade e ao intelecto – e analisou alguns estudos acerca do cérebro humano, que enfatizam as emoções localizadas no sistema límbico, as quais são muito importantes no que tange ao estímulo à aprendizagem.

Portanto, faz-se premente, nas políticas e currículos educacionais, a implementação recursos que tragam a autonomia cognitiva ao estudante, respeitando os traços de cada indivíduo e sua forma de aprendizagem. A neuroeducação enfatiza a máxima de que “somos iguais, salvo a nossa diversidade”. É a partir da vivência e da forma como se interpreta a vida, mediante as experiências e informações recebidas, que se dá sentido ao que se aprende. Por isso, cada ser humano tem capacidades e habilidades distintas.

Acredita-se que, com o passar do tempo e com o conhecimento mais aprofundado acerca da neuroaprendizagem e da inteligência emocional, a forma tradicional dos métodos de

aprender e de ensinar poderão cair em desuso, pois a neuroeducação, considerando o ser humano, trará, cada vez mais, ideias inovadoras e eficazes, moldando um novo modelo didático-pedagógico. Neste sentido, Tokuhama-Espinosa (2008), ao analisar estudos nesse campo, apontou para um princípio importante da neuroeducação de que a aprendizagem seria um processo inato do ser humano essencial para sua adaptação. O cérebro humano tem sua programação natural para aprender relacionado à sobrevivência.

A neuro-educação é a área que surgiu em 2008 na Universidade Capella nos Estados Unidos com a tese de doutorado de Tracey Noel Tokuhama-Espinosa. Este trabalho reuniu: a. Educação e tecnologia; b. Fundamentos e contextualização; c. Conjunto de ideias e o projeto; d. Educação e o estudo do cérebro; e. Educação e aplicativos.

Além do mais, ideias expressadas por Edgar Morin, em "Teoria do Pensamento Sistêmico"; Howard Gardner, em "Teoria das Múltiplas inteligências"; Daniel Goleman, em "Inteligência Emocional"; Victor Frankl em "Em busca de sentido", além de outros cientistas, filósofos e pensadores que promovem encontros, como as contribuições de Michel Foucault e Gilles Deleuze, que já traziam o complexo processo que é a educação e, suas teorias foram as precursoras da neuroaprendizagem.

O contexto, então, leva a crer que a neurociência visitará as escolas e seu corpo docente, mostrará novos caminhos em direção a aprendizagem cognitiva aos professores, neuro

pesquisadores trarão atividades tecnológicas para o estímulo cognitivo, a engenharia poderá desenvolver jogos cognitivos e motores, tudo será um conjunto de ideias, dialogando e colaborando com outro em uma ilustre interdisciplinaridade. Esta será uma lição importante e fundamental na eterna jornada de aprender e viver.

Conclui-se, então, que cabe ao sistema, à sociedade, mas principalmente aos educadores, o papel de se apropriar dos conhecimentos granjeados pela neuroaprendizagem, incorporando-os paulatinamente. O conceito de neuroeducação, embora ainda incipiente no Brasil, tende, aos poucos, a se disseminar e se estabelecer.

“Sempre que puder, coloque-se o educador no lugar do educando, a fim de compreendê-lo melhor, de modo que, nessa relação, ambos encontrem sentidos”.

Profa. Eloane Furquim



REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar**. 2005.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido. rev. e atual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Brasília: Cortez, 2006.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. **Living languages: Multilingualism across the lifespan**. Greenwood Publishing Group, 2008.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massagana, 1942.



CAPÍTULO 3

ADAPTAÇÃO E INTERMIDIALIDADE EM *FILHOS DA ESPERANÇA*: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA

Vanessa Luiza de **Wallau**

1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo objetiva discutir a aproximação conceitual entre os estudos da adaptação e os da intermedialidade, especificamente diante dos termos “transmidialidade” e “narrativa transmidiática” como definição de adaptação, conforme Lars Elleström (2017), em “Adaptação e Intermedialidade”. Propõe-se, partindo desse panorama, analisar a adaptação cinematográfica *Filhos da esperança* (2006) (do inglês *Children of Men*), do diretor mexicano Alfonso Cuarón, obra que teve como base o romance da escritora britânica P. D. James, *The Children of Men* (1992), de modo a destacar as relações intermediáticas entre as mídias literatura, cinema e pintura, identificando as funções estabelecidas por essas relações na construção estética e de significação da obra fílmica.

Ainda que a prática comparativa entre romances e suas respectivas adaptações ao cinema seja um alvo constante de pesquisas, pretende-se, aqui, ir além dessa relação, percebendo o modo pelo qual o filme interage com outras mídias, em específico a pintura. A finalidade é perceber que a adaptação não será dependente de sua relação com o texto literário, a obra “original”, mas dispõe de um potencial criativo

capaz de intensificar sua construção de sentido a partir de outras relações e outras mídias.

As reflexões estão organizadas de modo a contemplar, em um primeiro momento, uma breve introdução teórica acerca dos estudos da intermedialidade, para, em seguida, discutir a sua relação com a adaptação, como narrativa transmidiática. Posteriormente, insere-se a diegese do universo em que as obras se consolidam em uma perspectiva transmidiática, diante da análise das relações adaptativas e intermidiáticas entre as obras. Por fim, as considerações finais trazem as principais conclusões da análise, as quais buscaram contribuir aos estudos da intermedialidade e da adaptação.

2 CONJECTURAS TEÓRICAS: DEFINIÇÕES E DELIMITAÇÕES

O termo “intermedialidade” foi cunhado em 1983 pelo alemão Aage A. Hanse-Löve, em analogia à teoria da intertextualidade, de Julia Kristeva, para designar as relações entre a literatura e outras artes. Apesar do termo “intermídia” ser mais antigo, usado por Samuel Taylor Coleridge, em 1812, e resgatado por Dick Higgins, em 1966, ele aparece com uma definição mais restrita, não configurando a intermedialidade como disciplina, já que não engloba a abrangência do fenômeno

como um todo¹. A partir dos anos 1990, como aponta Rajewsky (2020), os debates sobre intermedialidade ganham grande difusão, proliferando-se nas mais diversas perspectivas, metodologias e objetivos de pesquisa. Esse termo “guardachuva”, como define a mesma autora, é essencialmente plural, podendo ser associado a diferentes áreas do conhecimento, a depender do percurso investigativo de cada teórico, e encontra consenso somente em seu sentido amplo: “Em termos gerais, e de acordo com o senso comum, ‘intermedialidade’ refere-se às relações entre mídias, às interações e interferências de cunho midiático” (RAJEWSKY, 2012, p. 52).

Nessa mesma dimensão múltipla, o termo mídia, como indica Wolf (2005), depara-se, também, com dificuldades conceituais, podendo suscitar vários significados, dependendo da perspectiva e do campo teórico. Clüver (2011), parte da definição de três estudiosos alemães, Bohn, Müller e Ruppert (1988), em relação à mídia como algo que transmite um signo, ou um conjunto de signos, para e entre seres humanos, através de transmissores apropriados. Mídia poderá se referir como comunicação, “como um processo dinâmico e interativo que envolve a produção e a recepção de signos por seres humanos como emissores e receptores” (CLÜVER, 2011, p. 9), mas, ainda,

¹ HIGGINS, Dick. *Intermídia*. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. v. 2. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012, p. 41-50.

aos suportes físicos e técnicos utilizados na produção de um signo, os instrumentos usados para essa comunicação.

Elleström (2017) define mídia, também de modo amplo, como “o estágio intermediário da comunicação” (ELLESTRÖM, 2017, p. 17), sendo, portanto, ferramentas intermediárias utilizadas para a comunicação. Ainda, elas podem se referir aos produtos de mídia individuais e aos tipos de mídias, tornando-as essencialmente intermediárias pois “são compostas de vários recursos básicos e são especialmente entendidas em relação a outros tipos de mídia apenas, com os quais elas compartilham características básicas” (ELLESTRÖM, 2017, p. 201). Inclui-se, nessa definição, as mídias de comunicação em massa e as de comunicação mais pessoal, os dispositivos tecnológicos e os corpóreos, as utilizações com “fins práticos” ou “artísticos”, e assim por diante.

Como os termos intermidialidade e mídia implicam debates amplos e, por vezes, abstratos e confusos, constata-se o caráter heterogêneo das pesquisas da área como um fator intrínseco. Não se busca unificar a teoria, embora seja necessário utilizar-se de uma determinada perspectiva específica para o desenvolvimento de debates mais palpáveis.

De acordo com isso, o caminho seguido nesta pesquisa respalda-se em Rajewsky (2012), na utilização de uma visão direcionada com base nos Estudos Literários (mas não limitada a

eles), na concepção de três subcategorias de práticas intermediáticas: a intermedialidade como transposição midiática, a qual se refere ao processo de transformação de um determinado produto de mídia em outra; a intermedialidade como combinação de mídias, na qual uma mídia se constitui pela fusão de duas ou mais mídias; e intermedialidade como referências intermediáticas, uma única mídia que cita outras mídias em sua materialidade. Essas subcategorias oferecem uma visão mais restrita de intermedialidade, embora as configurações midiáticas de uma produção não se limitem a necessariamente apenas uma categoria, podendo preencher até todas as três.

Considerando as supracitadas subcategorias de práticas intermediáticas, pode-se considerar, de imediato, a adaptação como parte dos estudos da intermedialidade. Essa aproximação conceitual entre intermedialidade e adaptação é defendida por Elleström (2017), que estabelece uma relação de subordinação entre as áreas, a partir da consideração de que “a maioria das questões teóricas e práticas que estão intimamente ligadas à adaptação é parte da área acadêmica mais ampla da intermedialidade” (ELLESTRÖM, 2017, p. 199). Objetiva-se, por parte do autor, discutir as fronteiras teóricas da adaptação, que somente são vistas pelos estudiosos da área, para identificar questões pertinentes e intrinsecamente conectadas aos estudos da intermedialidade.

Como aponta Hattnher (2010), a adaptação, por uma definição genérica, designa “operações de transformação de textos, entendidos, por um prisma pós-moderno, não só como materiais escritos, mas também como qualquer tentativa de representação em qualquer tipo de suporte” (HATTNHER, 2011, p. 146). Ela se refere às transformações intersemióticas, de um determinado produto de mídia, o texto-fonte, para um novo produto de mídia, o texto-alvo; e às transformações intrasemióticas, entre texto-fonte e texto-alvo de uma mesma mídia.

Compreende-se, comumente, a adaptação como a versão cinematográfica de uma obra literária, uma vez que, desde o início da criação do cinema, observou-se sua capacidade de explorar recursos narrativos literários, à sua maneira, nutrindo o vínculo inevitável com a literatura e tornando frequente a prática de transformação de obras literárias em filmes. Por muito tempo, segundo Hattnher (2013), essas relações entre literatura e cinema apoiaram-se no campo teórico das “teorias da adaptação”, um percurso investigativo que tem buscado ampliar as abordagens tradicionais, da tendência a argumentar sobre fidelidade ou originalidade diante da comparação do texto-fonte e texto-alvo, ou, ainda, da atribuição de um juízo de valor dentre as obras, priorizando a literatura em detrimento do cinema.

Apesar de que possivelmente ainda não superadas essas questões tradicionalistas, as últimas décadas, especialmente a

partir dos anos 1970, permitiram uma abertura das fronteiras, pode-se dizer assim, da literatura comparada e dos estudos da adaptação e motivaram uma instabilidade de conceitos e metodologias geradas, diante da grande diversidade da estética contemporânea. Essa redefinição das fronteiras possibilita uma ampliação, de maneira significativa, dos olhares para a adaptação, situando suas discussões nos estudos intermidiáticos.

Visando essa amplitude das possibilidades de pesquisas da área, Gaudreault e Marion (2012), em "Transescritura e Midiática Narrativa", propõe uma análise da chamada midiática narrativa, o processo de criação e materialização de uma obra, movida por "intuições transdisciplinares" (GAUDREULT; MARION, 2012, p. 109). Para a compreensão da perspectiva transdisciplinar, é preciso ter em mente a existência de distintos códigos pelos quais o criador se expressa, que habitam variadas linguagens, a depender da mídia escolhida.

Diante disso, segundo os autores, o trânsito de uma mídia para outra "necessariamente se confrontaria com uma série de obstáculos formadores e deformadores relacionados com o que poderíamos chamar de configuração intrínseca da nova mídia, visto que, provavelmente, cada assunto seria dotado de configuração própria" (GAUDREULT; MARION, 2012, p. 107). Cada mídia, portanto, é dotada de características específicas, o que leva o processo de adaptação a encontrar certa resistência,

dado o conflito entre as diferenças semióticas da materialidade midiática, o meio de expressão escolhido.

Nesse sentido, define-se como características das mídias, com base em Elleström (2017), as configurações associadas à forma e ao conteúdo da mídia: “estruturas, histórias, ritmos, composições, contrastes, temas, motivos, personagens, ideias, eventos, humores e assim por diante” (ELLESTRÖM, 2017, p. 202), sendo essas características transmidiais, isto é, que podem ser representadas mais ou menos entre os mais variados tipos de mídia, moldando-se a depender de suas próprias possibilidades e especificidades.

Por esse ângulo, pode-se afirmar que uma adaptação cinematográfica não se refere a um filme sobre um romance, mas sim à utilização de traços do romance, como a história e os personagens, representados de uma maneira nova em outra mídia. Esse processo pode ser chamado, segundo Elleström (2017), de transmidiação: “a adaptação é, assim, uma espécie de transmidiação: uma mídia representa de novo, mas de forma diferente, algumas características que já foram representadas por outro tipo de mídia” (ELLESTRÖM, 2017, p. 204). A construção da narrativa transmidiática abarca os vários trânsitos entre os meios de expressão, considerando os processos históricos e tecnológicos que geraram grande variedade na produção de narrativas,

corroborando para a ampliação da construção de significações da visão humana e a utilização dos recursos de mídias.

Para o autor, há dois tipos de transformação de mídia: a transmidiação, uma “representação repetida (embora certamente não idêntica) de características de mídias por um outro tipo de mídia” (ELLESTRÖM, 2017, p. 203); e a representação de mídias, quando “uma mídia, que é algo que representa, torna-se representada” (ELLESTRÖM, 2017, p. 203). Na transmidiação, escolhem-se elementos para usá-los em uma nova mídia, de maneira nova, enquanto na representação de mídias, indica-se uma mídia partindo do ponto de vista, da materialidade, de outra mídia. A adaptação é tratada, portanto, como transmidiação, no entanto, não se torna uma ideia controversa tratá-la como representação de mídias, assim o faz Clüver (2017), em “Ekphrasis and Adaptation”, que discute a écfrase, a representação verbal de configurações de mídias não-verbais, como adaptação, conceito a ser discutido posteriormente.

Quanto ao uso do termo narrativa transmídia, segue a definição de Jenkins (2009):

Narrativa transmídia: histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo; uma abordagem mais integrada do desenvolvimento de uma franquia do que os modelos baseados em textos originais e produtos acessórios (JENKINS, 2009, p. 384).

Sendo assim, para o autor, a narrativa transmídia é aquela que se desenvolve em múltiplas mídias, cada qual utilizando uma abordagem distinta, mas que, de alguma forma, contribui para a significação do universo da obra. É a partir dessa intensificação no fluxo das obras que se dá a convergência de mídias, nome em que se apoia o livro *Cultura da Convergência*, convergência que ocorre na mente do consumidor. Cada mídia, dentro da narrativa transmídia, se desenvolve a partir de suas especificidades. Ela deve ser autônoma, para que não haja a necessidade de conhecer todas as obras envolvidas, mas é parte de um todo da denominada franquia, e promove a esse todo uma nova experiência de leitura. Como exemplo, Jenkins (2009) utiliza a franquia *Matrix*, por sua integração de vários textos que constituem a narrativa: filmes, *videogames*, HQs, animações.

Diferentemente da definição de Elleström (2017), no sentido de Jenkins (2009), não se pode afirmar que toda adaptação é uma narrativa transmidiática. A adaptação seria apenas o movimento de transformação da mídia-fonte para a mídia-alvo, enquanto a narrativa transmídia seria uma expansão da mídia original em múltiplas mídias, criando a franquia transmidiática, que necessariamente envolveria várias mídias.

A essa discussão, retoma-se as três subcategorias de análise da intermedialidade mencionadas anteriormente. A elas,

Rajewsky (2020) acrescenta uma quarta categoria, a da transmidialidade:

Na categoria da transmidialidade, são classificados “fenômenos nômades” (*Wanderphänomene*), cuja forma de manifestação concreta é necessariamente uma forma específica a uma só mídia, mas que são observáveis *através das mídias* e, portanto, de maneira *transmidiática* (RAJEWSKY, 2020, p. 75, grifos da autora).

Como indica o prefixo trans (“movimento para além de, posição além de”²), os *fenômenos nômades* sugerem movimentações entre as mídias e podem ser compreendidos desde os tipos de discurso, as estruturas narrativas, as diferentes estéticas, até a narração propriamente dita. Schröter (2020) propõe quatro tipos de discursos sobre a intermidialidade, sendo um deles a *intermidialidade formal ou transmidiática*: “um conceito baseado em estruturas formais não ‘específicas’ a uma mídia, mas encontradas em mídias diferentes” (SHRÖTER, 2020, p. 97). Conforme o autor, esse campo discursivo da transmidialidade possui conceitos e princípios relativamente autônomos, pois são separados de uma condição material das mídias, não específico a uma determinada mídia.

A primeira categoria de Rajewsky (2012), da transposição midiática, afirma Schröter (2020), pertenceria ao campo discursivo da transmidialidade. O que interessa, no momento, é considerar o fenômeno transmidiático enquanto o seu *processo*,

² CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

na percepção dos movimentos realizados na adaptação. A adaptação, como aponta Hutcheon (2013), é um processo de criação e recriação, e também, de recepção, tanto do adaptador, que antes de tudo é um intérprete, quanto do leitor que recebe a mídia finalizada. A adaptação é, portanto, movida por intuições transdisciplinares e transmidiáticas.

Considera-se, partindo desses pressupostos, a adaptação cinematográfica *Filhos da Esperança*, como uma transmediação do romance de P. D. James. Ambas as mídias são narrativamente estruturadas de acordo com suas configurações midiáticas próprias, sendo mídias autônomas, independentes uma da outra para serem significadas, mas que possuem elementos em comum, estabelecendo, com isso, uma relação. Segue-se, por fim, a análise mais detalhada da interação da adaptação com a literatura e a pintura, considerando os movimentos adaptativos, intermediáticos e transmediáticos.

3

A ADAPTAÇÃO *FILHOS DA ESPERANÇA* COMO NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA

Ambientada em um cenário pós-apocalíptico, a história do universo de *Filhos da Esperança/The Children of Men* retrata um mundo distópico em que a raça humana perde sua

capacidade de reprodução. A súbita infertilidade criou um ambiente lúgubre, sem nenhuma esperança de futuro, fazendo com que a sociedade, em geral, enfrente problemas como a depressão, a busca por eutanásia, a obsessão pelo funcionamento de seu corpo e a tentativa de prolongamento da vida ao máximo, além de questões sócio-políticas como o governo ditatorial e a tensão entre imigrantes refugiados para o espaço central da narrativa, a Grã-Bretanha.

A narrativa parte da morte da pessoa mais jovem da terra, o último ser humano que nasceu (no romance com 25 anos e no filme com 18 anos), e acompanha o protagonista, Theodore Faron, um homem de 50 anos que, inicialmente, representa desesperança e apatia pela situação, dado o iminente fim da humanidade. Theo acaba se tornando o responsável por uma mulher inexplicavelmente grávida e assume a missão de ajudá-la a ter o bebê em segurança.

A comparação entre romance e filme se distancia da abordagem que propõe a observar a fidelidade do texto fílmico em relação ao texto literário, mas enfatiza-se o estudo das características do que a adaptação se propõe a ser. Por uma abordagem narratológica, cinema e literatura possuem funções narrativas distintas. O romancista dispõe, preponderantemente, da palavra, a expressão verbal, no entanto, a riqueza dessa linguagem permite evocar sensações sinestésicas ou percepções

como aparências, paisagens, cores, etc., propondo, ademais, uma interpretação mais aberta e individual conforme o leitor. O cineasta, além de dispor da linguagem verbal, escrita ou oral, explora elementos do audiovisual, som e imagem, de uma forma mais concreta. Nesse sentido, algumas funções podem ser maiores exploradas por uma mídia do que por outra, cada mídia vai possuir suas especificidades e também suas limitações.

Quanto ao narrador, o romance é construído em partes como o diário de Theo, em primeira pessoa, que marca também o tempo cronológico, e em partes por um narrador em terceira pessoa, mas ainda prevalece a perspectiva de Theo. A construção do pensamento individual, portanto, pode ser mais explorada pela linguagem literária, dado o acesso direto às digressões do personagem e aos monólogos interiores. A leitura é intimista, muito próxima ao leitor, afinal, ler o diário de alguém é conhecer seu mais íntimo eu.

No filme, a narração intimista também se faz presente, mas não pela manifestação verbal de Theo, personagem que se mostra mais recluso. De acordo com André Gaudreault e François Jost (2009), em *A narrativa cinematográfica*, toda narrativa pressupõe um narrador, mas no caso do filme ele não é unitário, uma vez que o cinema se constitui pela mescla de materiais de expressão. Uma das camadas narrativas trata da articulação dos planos e do enquadramento da câmera.

Os planos do filme, conforme Ismail Xavier (2019), em *O discurso cinematográfico*, correspondem a cada tomada de cena, do início ao seu corte, determinando um ponto de vista em relação ao objeto filmado. Em *Filhos da Esperança*, opta-se, na maior parte das cenas, por uma câmera de mão, não estática, que se movimenta junto dos personagens, e por *planos americanos* e *primeiros planos (closes)*. O plano americano mostra um ponto de vista próximo aos personagens, mostradas da cintura para cima, e o primeiro plano, ou o *close-up*, focando o rosto, ou detalhes do rosto, ocupando a maior parte da tela. Essa escolha garante uma filmagem intimista e produz uma estética quase documental, colocando uma relação de proximidade entre filme e leitor.

Os planos, também, situam o leitor ao espaço da narrativa. O *plano geral* é aquele em que mostra espaços exteriores ou interiores mais amplos, situando o lugar ao qual a narrativa se apresenta. Uma utilização marcante do plano geral é quando Theo visita uma espécie de “cidade à parte”, indicando, explicitamente, a desigualdade social por uma fronteira que separa o espaço dos ricos, espaços maiores, limpos, bem iluminados, e o espaço da classe média e baixa, que vivem nas chamadas “zonas”, geralmente superlotadas de moradores, com ruas cheias de refugiados presos. Esse contraste está presente não pela sua verbalização, mas pelos enquadramentos e planos

da câmera. Essas cenas são justapostas ao acompanhamento da câmera ao personagem Theo, mostradas, geralmente, ao fundo ou ao lado do protagonista.

Na mídia literária, sabe-se dessas problemáticas pela narração do protagonista, no entanto, a construção das cenas não é muito descritiva. O foco, no romance, não é o cenário mundial de infertilidade, mas a jornada de Theo no (re)descobrimento de sua fé no mundo e em si mesmo. Suas palavras, como já dito, são de apatia e desesperança, sentimentos que vão sendo ressignificados aos poucos, diante dos acontecimentos.

Outro aspecto característico da ambientação da adaptação é o uso de *planos-sequência* ao longo da narrativa. O plano-sequência é um plano único e longo, que não recebe cortes, e sua presença no filme corrobora com a sensação do telespectador de estar “dentro” da situação, da filmagem intimista e da intensificação dos momentos mais inquietantes da narrativa. Um exemplo de plano-sequência é aquele em que estão cinco personagens em um carro em movimento; a câmera faz movimentos panorâmicos, de rotação em um eixo central, dentro do carro, por onde temos a visão de um súbito ataque de um conjunto de pessoas. A duração do plano é de 4 minutos e 7 segundos e acaba quando Theo abre a porta e a câmera se move para fora do carro. É uma cena de ação, um

dos personagens leva um tiro e acompanha-se, de perto, todas as reações dos personagens.

Além do mais, a construção imagética do filme é constituída majoritariamente por uma iluminação natural e a caracterização do figurino opta por cores mais neutras. Essa ambientação causa uma proximidade da realidade, e uma realidade cinzenta, dada a não intervenção de luz artificial e as vestimentas mais usuais.

Quanto às personagens, observa-se algumas diferenças entre romance e filme. Theo é o protagonista em ambas as obras, mas suas relações com os demais são distintas. No romance, Theo é primo do governador/ditador da Grã-Bretanha e, por conta disso, é envolvido no grupo de resistência dos “Cinco Peixes”, no qual um dos participantes é Julian, a mulher grávida, pela qual Theo se apaixona. No filme, Julian é a ex-esposa de Theo, motivo pelo qual ele se envolve na narrativa, e cria-se outra personagem, Kee, para representar a grávida, uma mulher negra e refugiada. Essas distinções, na realidade, somente enriquecem e singularizam ambas as narrativas.

No que se refere à narração, as referências à literatura mítico-religiosa são inegáveis. O nome do romance, *The Children of Men* no original, alude ao Salmo 90:3: “Tu reduces o homem ao pó e dizes: Tornai, filhos dos homens” (BÍBLIA, Salmos 90:3) e representa “os filhos dos homens”, os filhos de Adão; o salmo é

um atributo de louvor e confiança a Deus, mesmo diante de Sua ira. Além disso, a escrita é dividida em dois livros: Ômega e Alfa, referência ao livro do Apocalipse: “Eu sou o Alfa e Ômega, o princípio e o fim, diz o Senhor, que é, e que era, e que há de vir, o Todo-Poderoso” (BÍBLIA, Apocalipse 1:8). Alfa e ômega são letras do alfabeto grego, respectivamente, a primeira e a última. Ao afirmar ser o Alfa e Ômega, Deus está firmando sua soberania e eternidade, sendo o início e o fim de tudo. No romance, a primeira parte é denominada Ômega e os últimos seres humanos são, também, chamados de Ômega, indicando o fim da humanidade, enquanto a Alfa, a segunda parte, simboliza o início, um recomeço, com o nascimento de um bebê após tanto tempo de infertilidade.

A ideia bíblica perpassa todo o romance. O significado do nome Theodore, o protagonista, é “dádiva de Deus” ou “presente de Deus”, porém, o personagem, a princípio, rejeita as acepções religiosas e profere a sentença de Nietzsche de que Deus está morto. O descobrimento da gravidez recente quebra com a incredulidade de Theo, que, ao final, realiza o batismo da criança recém nascida: “Foi com um polegar molhado com suas próprias lágrimas e manchado com seu sangue que ele fez na testa da criança o sinal da cruz” (JAMES, 1993, p. 239 - tradução minha)³.

³ No original: “It was with a thumb wet with his own tears and stained with her blood that he made on the child’s forehead the sign of the cross” (JAMES, 1993, p. 239).

A figura de Deus está presente durante todo o livro nas digressões de Theo. Ainda, o ideal pós-apocalíptico advém dessa percepção bíblica. O apocalipse rompe com o equilíbrio, um fator intensificado pela filmagem com a câmera não fixa na adaptação, causando sempre uma sensação de desequilíbrio. A diegese soa como a história do dilúvio, não foi um fim propriamente dito, mas uma ruptura, um recomeço, uma reconstrução do mundo.

No filme, reverbera-se o bíblico em alguns e poucos momentos específicos. No início da narrativa, Theo menciona, em um breve diálogo, com seu amigo Jasper, ter saído com uma chamada "Renunciante", parte de grupos de pessoas que passam um mês ajoelhados pela salvação. Sua fala carrega tons de ironia e piada, indicando seu ceticismo. Outro momento, podendo até se passar despercebido, é uma composição visual de um protesto religioso, mostrado brevemente ao acompanhar Theo em uma visita à galeria de arte. As pessoas, todas de amarelo, estão reunidas com etiquetas escritas "*repent*" que expressa o sentimento de arrependimento. As placas do protesto dizem coisas como: "Os infiéis nos tornaram estéreis", "A infertilidade é o castigo de Deus", "Somente Deus tem a solução", reverberando as referências bíblicas. Ainda, a personagem Miriam, parte do grupo de resistência que protege Kee, é outra referência religiosa pelas suas falas, rezas e gestos. Ela faz uma menção ao

bodhisattva, que, na tradição budista, é um ser iluminado, de compaixão, para que proteja uma personagem recém falecida.

Diante dessas observações, percebe-se a adaptação como transmidiação na medida em que ela recupera, a seu modo, elementos da literatura. Ambas as mídias compartilham de uma história semelhante, no entanto, a narram de acordo com suas configurações midiáticas próprias. Para o estudo da narrativa midiática, o que importa é a percepção da maneira pela qual a mídia evoca a história através de sua estrutura, de seu conteúdo e de seus suportes. A transmidialidade é não somente a transferência de uma mídia para a outra, mas também as relações estreitas que estabelecem entre si, potencializando a construção de sentido das obras.

A adaptação fílmica, contudo, vai além da sua relação com a literatura, interagindo também com a mídia pintura. Walter Moser (2006), em "As relações entre as artes: por uma arqueologia da intermidialidade", aponta que se pode, genealogicamente, considerar a pintura como um ancestral do cinema. Ambas as mídias se utilizam da expressão da linguagem visual para compor sua materialidade, propiciando ao cinema a prática de interações com seu antecessor, pois, tecnicamente, o filme é composto por um grande número de quadros fixos e sequenciados, que criam a ilusão de movimento.

Essa relação intermediária pode ser percebida no filme *Filhos da Esperança* de duas maneiras. A primeira, uma interação deliberadamente simples, é a referência direta a quadros e pintores pela menção ou pela exposição das mídias em si na *mise-en-scène* (a organização dos objetos em cena), como ocorre, por exemplo, com *Guernica*, do pintor espanhol Pablo Picasso (1937):

Figura 1 - Referência à Guernica, de Pablo Picasso.



Fonte: Filhos da Esperança (Children of Men), Alfonso Cuarón, 2006.
In: NETFLIX, 2020 (print de tela)⁴

Guernica foi produzida no contexto da Guerra Civil Espanhola e tornou-se, progressivamente, um símbolo político e um emblema representativo dos conflitos e das tragédias da sociedade moderna. Em 1937, o vilarejo de Guernica, na Espanha, foi bombardeado pela força aérea da aviação nazista, destruindo

⁴ Até o momento da presente análise, o filme se encontra disponível na plataforma de *streaming* Netflix.

a cidade e matando mais de 1600 civis. Logo após, Pablo Picasso exhibe o quadro na Exposição Internacional de Paris.

A obra é um mosaico de símbolos e referências, como à obra *Os fuzilamentos de 3 de maio*, de Francisco de Goya, à escultura *La Pietà*, de Michelangelo, ao elemento do touro, representando a cultura espanhola e a figura mitológica do Minotauro. Em sua completude, representa-se uma espécie de tragédia iluminada, que emana dor e sofrimento ora em abstração, ora em figuração, suscitando um ambiente em reconstrução. Ao mesmo tempo em que simboliza a ruína, representa a reconstrução. Essa estética não foi pensada para decorar ambientes, mas, sim, como uma arma de ataque e defesa contra o inimigo. A tonalidade neutra, das cores preta, branca e cinza, reitera o ambiente melancólico.

No filme, o quadro está posicionado em um lugar privilegiado, em uma galeria de arte de um amigo da classe alta de Theo, uma escolha irônica. Ao enquadrar a câmera no personagem, em um plano americano, a pintura ocupa o restante da tela. Nesse momento, o protagonista, mesmo pelos motivos enviesados a princípio (pelo dinheiro), faz um pedido ao amigo, de documentos legais para ele e Kee, realizando um ato que inicia a luta política e o envolvimento de Theo na sucessão dos acontecimentos.

Relembrando a terceira categoria de Rajewsky (2012), das referências intermediáticas, não se trata apenas de uma citação da obra. A relação entre as mídias ocorre, pois, a pintura se torna uma estratégia na construção do significado total da obra. A mídia pintura, nesse caso, pode ser facilmente reconhecida pelo espectador, por apresentar sua materialidade midiática, um quadro pendurado na parede, em sua totalidade, mas a referência à obra se constitui por seus significados sociais e políticos, interagindo com o filme.

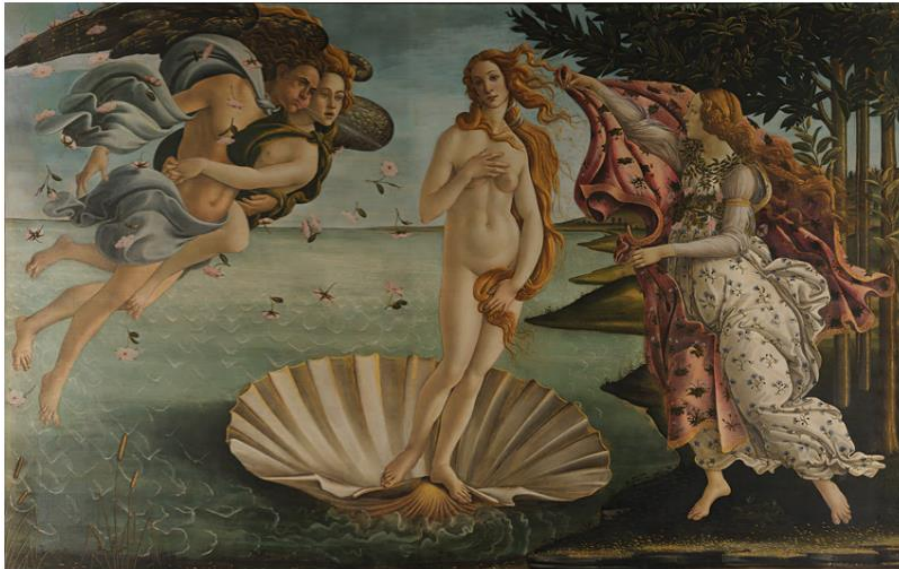
Já em outro modo de interação, o filme se utiliza da própria materialidade física da mídia visual do filme para a transmídiação do quadro *O nascimento de Vênus*, do pintor italiano Sandro Botticelli (1482-1485), como pode ser observado nas figuras 2 e 3:

Figura 2 - Representação do quadro *O nascimento de Vênus*.



Fonte: Filhos da Esperança (Children of Men), Alfonso Cuarón, 2006. In: NETFLIX, 2020 (print de tela)

Figura 3 - Quadro O nascimento de Vênus



Fonte: Sandro Botticelli, 1482-1485 (reprodução)

Neste segundo caso, a pintura é referenciada por meio de uma reconstrução que utiliza a própria midialidade do filme. Esse movimento pode estar relacionado ao que Moser (2006) chama de *écfrase fílmica*, definido pelo autor como a imobilização do filme em um quadro, uma definição baseada no conceito de *écfrase*. A *écfrase*, em perspectiva teórico-analítica, divide opiniões entre os críticos, o que, conseqüentemente, ocorre também com o conceito de *écfrase fílmica*, ainda controverso nos estudos da Intermidialidade.

A *écfrase* é definida por Clüver (2017) como a representação verbal de um texto composto de signos não-verbais, sendo o exemplo mais típico o de um poema representando uma pintura. Nesse sentido, a *écfrase fílmica*, proposta por Moser (2006), seria um filme representando uma pintura, uma noção defendida por ele com base na ideia de

remediação, de Bolter e Grusin, terminologia que não será explorada aqui, pois, como afirmam Rajewsky (2012) e Elleström (2017), torna-se particularmente vaga, uma vez que envolve as relações entre mídias em um sentido mais geral.

Pela definição de Clüver (2017), a éfrase não é um recurso possível em mídias cinéticas, como o cinema e a televisão, problemática analisada por De Wallau e Luz (2021), os quais apresentam o conceito de *adaptação efrástica* como "*representação verbo-visual de uma representação verbo-voco-visual*" (p. 230, grifos dos autores). Os autores consideram uma relação intrínseca entre éfrase e adaptação, reconhecendo a presença da éfrase na mídia cinema, dada a semelhança na construção imagética desse mesmo *frame* cinematográfico, além de uma relação simbólica manifestada entre as obras.

O quadro *O nascimento de Vênus* é um símbolo do Renascimento, período de resgate da Antiguidade Clássica e a referenciação às histórias bíblicas, mais especificamente ao Proto-Renascimento na Itália. A tela é composta por algumas referências mitológicas: ao centro tem-se a figura de Vênus (ou Afrodite, na mitologia grega), deusa da beleza e do amor, como a pérola de uma concha, elemento que, conforme o *Dicionário de Símbolos* (2019), evoca a fecundidade das águas, onde ela se forma, assemelhando-se ao órgão genital feminino e liga-se ao mito de seu nascimento, que teria saído do mar; à direita,

percebe-se Flora, deusa das flores e da primavera, simbolizando o renascimento e a renovação; à esquerda, vê-se Zéfiro, deus do vento oeste, entrelaçado por sua esposa Clóris, uma ninfa raptada por ele, que, posteriormente, se torna uma deusa. Ambos estão soprando Vênus em direção ao continente.

Vênus está nua, em um gesto pudico, a tampar seus seios e seu órgão genital. A luminosidade do quadro ressalta sua beleza clássica, construída ao que parece ser puro mármore, imitando a escultura em que foi baseada, representando a beleza e a perfeição do corpo. No entanto, é um corpo retratado com traços humanos, no qual aponta-se também alguns defeitos, como o comprimento do braço e pescoço mais longos, desproporcionais ao restante, indicando a dualidade entre a perfeição divina e o humano. Seu olhar é distante e melancólico.

Vênus e o ciclo venusiano, segundo o *Dicionário de Símbolos* (2019), simbolizam a morte e o renascimento, o que compõe toda a significação da transmutação de sua figura por meio da personagem Kee, na adaptação fílmica. Seu nome, em inglês, possui a mesma pronúncia de "key", que significa chave, tornando a personagem o símbolo da salvação da humanidade, a chave. Distanciando-se da considerada beleza clássica, ressignifica-se, pela adaptação, mais que a beleza e o papel da mulher, mas da mulher negra e refugiada. Kee está imitando a

posição de Vênus e, por estar grávida, reitera as simbologias do quadro de Botticelli, da fecundidade e do renascimento.

Não obstante, Kee está rodeada de vacas, animal que, segundo o *Dicionário de Símbolos* (2019), representa a manifestação da deusa Hathor, popular no Antigo Egito, deusa descrita por sua cabeça e orelhas de vaca, simbolizando “a fertilidade, a riqueza, a renovação, a Mãe, a mãe celeste do sol” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 926).

Nesse segundo exemplo, tem-se não somente uma referência à mídia pintura que interage com a construção do significado da mídia filme, como no primeiro, mas uma utilização da própria materialidade de sua referência, aludindo ao que Rajewsky (2012) chama de “como se”: uma espécie de imitação dos elementos da pintura, que provoca no espectador a ilusão do contato com a mídia referenciada.

Toda a construção da materialidade fílmica, portanto, dispõe das suas características midiáticas específicas, no entanto, as explora em relação às outras mídias, como a pintura e a literatura, dialogando com suas construções de significados e as explorando por uma nova representação, configurando-se como uma narrativa transmidiática. As relações intermidiáticas aqui tratadas, apenas algumas da totalidade, transcendem fronteiras e marcam a transitoriedade e o caráter híbrido das mídias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a adaptação cinematográfica *Filhos da esperança*, considerando aspectos dos estudos da Intermidialidade e do conceito de narrativa transmidiática. Tratou-se de observar a maneira pela qual cada mídia explora suas ferramentas específicas na caracterização da narrativa, emancipando o fenômeno narrativo como um processo que pertence unicamente à literatura. Analisar a narratividade em mídias distintas permite a descentralização da linguagem verbal escrita e o reconhecimento de outros meios narrativos. Além do mais, a literatura não necessariamente é a única fonte das adaptações.

As mídias se constroem e se reconstroem ao mesmo tempo, realçando a vivacidade das linguagens narrativas e é por meio de suas interatividades que os estudos sobre intermidialidade se constituem. *Filhos da Esperança* é um exemplo de uma construção híbrida, moldada pela rede de relações que estabelece com outras mídias. Argumentar sobre essa rede de relações não necessariamente traz respostas, mas indica a intermidialidade como um processo contínuo de ressignificações.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA Online. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/ara>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Vera da Costa e Silva et al. (trad.) 33 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

CLÜVER, Claus. Ekphrasis and Adaptation. //: LEITCH, Thomas (ed.). **The Oxford Handbook of Adaptation Studies**. New York: Oxford University Press, 2017.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. **Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**, Belo Horizonte, v.1, n. 2, p. 8-23, nov, 2011.

DE WALLAU, Vanessa Luiza; LUZ, Cleber da Silva. Adaptação efrástica: sobre a presença da pintura no cinema. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 2, p. 229-247, 2021. DOI: 10.48075/rt.v15i2.27773. Disponível em: <http://e-vesta.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27773>. Acesso em: 20 set. 2021.

ELLESTRÖM, Lars. Adaptação e Intermidialidade. Erika Viviane Costa Vieira (trad.) //: **Midialidade**: ensaios sobre comunicação, semiótica e intermidialidade. Org. Ana Cláudia Munari Domingos, Ana Paula Klauck, Glória Maria Guiné de Melo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

FILHOS da Esperança (Children Of Men). Direção Alfonso Cuarón. EUA: Universal Pictures, 2006.

GAUDREAU, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Adalberto Müller et al. (trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GAUDREAU, André; MARION, Philippe. Transescritura e midiática narrativa: questões de intermidialidade. Brunilda T. Reichmann e Anna Stegh Camati (trad.) In: DINIZ, T. F. N. (Org.). **Intermidialidade e estudos interartes** : desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 107-128.

HATTNER, Alvaro Luiz. Literatura, Cinema e outras arquiteturas textuais: algumas observações sobre teorias da adaptação. **Itinerários**, Araraquara, n. 36, p.35-44, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/6391>. Acesso em 13 mar. 2021.

HATTNER, A. L. Quem mexeu no meu texto? Observações sobre a literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. v. 16, p. 145-155, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122303>. Acesso em 12 fev. 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. André Cechinel (trad.) 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

JAMES, P. D. **The Children of Men**. London: Faber and Faber, 1993.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Susana L. de Alexandria (trad.). 2 ed. São Paulo: Aleph. 2009.

MOSER, Walter. As relações entre as artes: por uma arqueologia da da intermidialidade. **Aletria**, jul-dez, p. 42-65, 2006.

RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, Intertextualidade e “Remediação”: Uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. *In*: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 15-45.

RAJEWSKY, Irina O. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. *In*: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Vol. 2. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012. p. 51-73.

RAJEWSKY, Irina. O termo intermedialidade em ebulição: 25 anos de debate. Ana Luiza Ghirardi (trad.). *In*: FIGUEIREDO, Camila A. P. de; OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **A intermedialidade e os estudos interartes na arte contemporânea**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2020, p. 55-96.

SHRÖTER, Jens. Discursos e modelos de intermedialidade. Silvia Anastacio (trad.). *In*:

FIGUEIREDO, Camila A. P. de; OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **A intermedialidade e os estudos interartes na arte contemporânea**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2020, p. 97-112.

WOLF, Werner. Intermediality. *In*: HERMAN, David; JAHN, Manfred; RYAN, Marie-Laure (eds.). **Routledge Encyclopedia of Narrative Theory**. London: Routledge, 2005, p. 252.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.



CAPÍTULO 4

O USO DE HQ NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Carla Ramos de **Paula**

Denise Maria Margonari **Favaro**

1 INTRODUÇÃO

A História em Quadrinhos (doravante, HQ) é um texto que pode congrega a linguagem verbal e não verbal, trata-se de um gênero discursivo⁵ muito rico e peculiar, e na escola a sua exploração traz inúmeros benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, favorece o desenvolvimento da leitura, desperta a criatividade dos educandos, além de possibilitar uma experiência estética aos alunos.

De acordo com Cagnin (2014), a HQ compreende um sistema narrativo constituído por dois códigos de signos gráficos: a imagem (desenho) e a linguagem escrita. Para Eisner (2005), trata-se de uma arte sequencial: uma série de imagens dispostas em sequência.

É sabido da importância da inserção da HQ em sala de aula, pois trata-se de um texto atrativo ao olhar dos alunos, principalmente, quando pensamos no público-alvo dos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim, apostamos na exploração desse texto como subsídio para o desenvolvimento do processo de leitura com essa faixa etária de estudantes.

⁵ O conceito de gênero discursivo será aqui entendido como proposto por Bakhtin (2011), como manifestação de um campo de atividade humana ao qual os homens ao fazerem o uso da linguagem de modo específico, produzem os tipos relativamente estáveis de enunciado.

O trabalho pedagógico com HQ é orientado por alguns documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, por conseguinte, a indicação da inserção da HQ encontra-se presente nas propostas curriculares dos estados e municípios de nosso país, bem como é comum encontrarmos HQ nos livros didáticos de diversas disciplinas da etapa da educação básica.

Contudo, utilizar histórias em quadrinhos no ambiente escolar há algum tempo no Brasil era algo inaceitável, pois havia certo preconceito em relação ao uso da HQ no espaço escolar. De modo geral, os adultos possuíam dificuldade em acreditar que as HQ pudessem contribuir no processo de aprimoramento cultural dos leitores, pelo fato de possuírem objetivos comerciais. Tínhamos um cenário bem distinto do observado na atualidade, uma vez que, hoje, os quadrinhos são bem-vindos no ambiente escolar (VERGUEIRO, 2020a; RAMOS, 2021).

Vergueiro (2020a), ao discutir sobre como utilizar os quadrinhos no ensino, aponta que não há regras para o uso das HQ em sala de aula. Segundo o autor, o único limite para um bom aproveitamento em uma aula é a criatividade do professor e sua capacidade de melhor utilizá-las para alcançar seus objetivos de ensino.

De acordo com o autor supracitado, é indispensável a alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos para que

o educando decodifique as inúmeras mensagens neles presentes e, por conseguinte, para que o docente alcance melhores resultados na exploração do texto (VERGUEIRO, 2020b).

Nessa direção, o objetivo deste capítulo é apresentar algumas possibilidades de encaminhamentos pedagógicos com HQ direcionada ao público-alvo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial, delimitamos como recorte os alunos do 1º e 2º anos.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma HQ da Turma da Mônica exclusivamente não verbal, a justificativa da história selecionada pautou-se na possibilidade da inserção desse texto na sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foi realizada uma discussão bibliográfica, por meio de alguns autores que versam sobre o universo das HQ que embasaram nosso percurso.

Em nossa compreensão, o fato da constituição da história escolhida ser exclusivamente não verbal concretiza-se como uma possibilidade de trabalho pedagógico pertinente direcionada aos educandos em processo de alfabetização, uma vez que inúmeras inferências podem ser realizadas, isto é, os educandos poderão elaborar diversas hipóteses de enredo a partir da leitura da HQ.

Para tanto, organizamos a discussão do seguinte modo: inicialmente, pontuamos o caminho percorrido para a realização do trabalho; em seguida, apresentamos a HQ selecionada para a

abordagem didática; e, por fim, pontuamos algumas considerações a partir da proposição realizada.

Na próxima seção, pontuamos algumas considerações gerais sobre possíveis abordagens pedagógicas com a referida HQ por meio da apresentação de um roteiro de leitura, e destacamos os encaminhamentos didáticos direcionados especificamente aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

2 A INSERÇÃO DA HQ “CASCÃO EM: PATAS E PATAS”: POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

De acordo com Cagnin (2014), os diversos tipos de artes estão há séculos narrando os fatos, e tudo serve para contar: a linguagem verbal e a linguagem não verbal, o teatro, o cinema, a música, a mímica, e, também, as histórias em quadrinhos. Assim: “esta sua manifestação principal foi a que lhe deu o nome e quase lhe define a essência: história em quadrinhos é uma história em imagens, estudada sob todos os aspectos e formas” (CAGNIN, 2014, p. 30).

Vergueiro (2020a) destaca que a inclusão efetiva da HQ em materiais didáticos iniciou de modo tímido, pois existia o receio de que o processo pudesse ser objeto de resistência ao uso do

material pelas instituições de ensino. Contudo, a partir do momento em que os resultados positivos da sua utilização começaram a ser notórios, autores de livros didáticos passaram a incluir de modo mais frequente as HQ em suas obras, provocando, assim, as suas ampliações no ambiente escolar.

Desse modo, houve cada vez mais a utilização da HQ no ensino pelos professores das mais variadas disciplinas, que buscaram, além de elementos para oportunizar uma aula mais agradável, conteúdos que pudessem ser explorados durante as aulas (VERGUEIRO, 2020a).

Visualizamos, nessa direção, como a utilização da HQ no ambiente escolar poderá contribuir ricamente com a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Logo, a discussão da inserção da HQ em sala de aula é um movimento importante e necessário, uma vez que o processo de didatização da HQ precisa ser cuidadoso e criterioso com o intuito de promover um trabalho pedagógico satisfatório, e não a inserção pela inserção, e o uso da HQ como pretexto para exploração de conteúdos, por exemplo, uma leitura para responder a um questionário.

Desse modo, para a exploração das HQ, os professores são responsáveis por selecionarem, dentre a extensa produção de HQ direcionada às crianças, as narrativas que melhor lhes propiciem atingir seus objetivos pedagógicos (VERGUEIRO, 2018).

A inserção da HQ desde os primeiros anos escolares é de extrema relevância. Adolescentes que já tiveram contato com os quadrinhos desde cedo estarão mais preparados para realizar atividades que envolvam a leitura da HQ em sala de aula (VILELA, 2018).

Nessa direção, discorreremos sobre algumas possibilidades pedagógicas a partir da exploração de uma HQ. A Figura 1 e a Figura 2 constituem a HQ: “Casção em: Patas em patas”, de autoria de Mauricio de Sousa. A história foi publicada pela Revista Almanaque: Historinhas de duas páginas – Turma da Mônica, e o personagem principal é o Casção.

Figura 1 – HQ: Casção em: Patas e patas (parte 1)



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 74)

Figura 2 - HQ: Cascão em: Patas e patas (parte 2)



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 75)

A HQ pode ser inserida no trabalho pedagógico com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dependendo do nível escolar (ano), os conteúdos e o modo de exploração da HQ devem ser pensados seguindo o planejamento escolar da instituição de ensino e sua articulação com o currículo adotado pelo município ou estado em que faz parte.

Vergueiro (2020a), ao discutir sobre HQ no ensino, pontua sobre a importância da seleção do material a ser utilizado em sala de aula. O autor destaca o papel do professor na elaboração do planejamento por meio do estabelecimento de estratégias adequadas, considerando a faixa etária dos alunos, nível de conhecimento e a capacidade de compreensão dos educandos.

No que concerne à escolha da HQ, é necessário: [...] “dispor de um texto que não traga erros gramaticais; um tema

capaz de despertar e manter o interesse do grupo, que corresponda às necessidades da disciplina a ser ensinada; um material de qualidade gráfica adequada ao uso pretendido” [...] (VERGUEIRO, 2020a, p. 29). Portanto, o processo de seleção dos textos deve ser criterioso.

Para Ramos (2021), ler HQ é ler a sua linguagem. [...] “dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula [...]” (RAMOS, 2021, p. 30).

Uma possibilidade pedagógica com a HQ selecionada seria a realização de um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, conforme será apresentado. Para tanto, nossas proposições didáticas⁶ estão direcionadas aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Primeiramente, apresentamos aspectos gerais de abordagem com a leitura da HQ que podem ser realizadas com os dois anos escolares; em seguida, pontuamos encaminhamentos específicos com foco no público-alvo de educandos do primeiro e segundo anos, respectivamente.

A HQ poderia ser exibida em multimídia ou exposta no quadro em formato de cartaz impresso, e os alunos poderiam

⁶ Em relação às disciplinas selecionadas para o trabalho pedagógico e os conteúdos que podem ser explorados a partir da HQ, com as turmas de 1º e 2º anos indicamos os seguintes conteúdos: Língua Portuguesa: escrita (correspondência fonema/grafema, produção de textos); oralidade (produção de texto oral); Leitura (apreciação estética) e Análise Linguística (forma de composição dos textos/adequação do texto às normas de escrita). Na disciplina de Ciências, pontuamos os seguintes conteúdos: vida e evolução (corpo humano – higiene pessoal) a ser trabalhado com a turma de 1º ano. E no que concerne à disciplina de Matemática – probabilidade e estatística (coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples) a ser explorado com a turma de 2º ano (BRASIL, 2018).

receber uma cópia da HQ. Como a história está dividida em duas partes, o professor poderia explorar primeiro a Figura 1 e, depois, a Figura 2, pois, considerando o suspense presente no enredo da HQ, a forma de apresentar a história pode favorecer o despertar da criatividade dos alunos.

Nosso público-alvo são alunos em processo de consolidação da alfabetização. Nesse contexto, esse exemplo de HQ exclusivamente não verbal é um texto muito rico e apropriado para o desenvolvimento da leitura com a faixa etária desses educandos. Conforme a BNCC, quanto à disciplina de Língua Portuguesa (1º ao 5º ano) em relação à leitura e escrita (compartilhada e autônoma), no que compete à leitura de imagens e narrativas visuais, temos de: “construir o sentido da história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos [...]” (BRASIL, 2018, p. 97).

É necessário, segundo o documento, que o educando construa o sentido da HQ, ou seja, a leitura da HQ deve oportunizar a compreensão de todos os elementos que constituem o texto. Diante disso, o professor, ao iniciar a exploração da HQ com os alunos, partirá do trabalho com o eixo oralidade da Língua Portuguesa. Nesse contexto, alguns questionamentos são importantes na pré-leitura⁷ da HQ, por exemplo: Vocês já leram HQ? Onde vocês já leram ou viram essas

⁷ No momento da introdução, o docente pode explicar o que são HQ e as características desse texto.

histórias? Quais são os personagens de HQ que vocês conhecem? Verificar se os alunos conhecem os personagens da Turma da Mônica (conversar sobre cada personagem e suas características) com ênfase no personagem da HQ selecionada: o Cascão.

Após esse momento, a leitura da HQ: “Cascão em: Patas e patas” pode ser iniciada pela exploração do título da história. Na sequência, uma possibilidade de encaminhamento é realizar com os alunos uma reflexão sobre o fato de a história não apresentar texto escrito – balões – e ser apenas constituída por imagem. Para isso, algumas indagações podem ser realizadas: – O que iremos ler na HQ? – É possível lermos um texto assim? O docente poderá problematizar com os alunos sobre o procedimento com a leitura de textos não verbais, é possível ser enfatizada a necessidade de lermos as cores, as expressões, as linhas, as formas, uma vez que muitos alunos acreditam que só seja possível realizar a leitura de textos verbais.

A Figura 1 e a Figura 2 poderiam ser numeradas pelos educandos de acordo com a sequência temporal das cenas, sendo identificadas com os numerais de 1 até 10, conforme o roteiro de leitura que apresentamos na sequência, com o intuito de facilitar o encaminhamento pedagógico com a HQ. Uma estratégia durante a exploração da história é a construção do enredo de modo coletivo por meio da discussão das partes da história. A seguir, apresentamos a HQ dividida em cenas de 1 até

10, a partir de uma possibilidade de roteiro de encaminhamento para a realização do momento de leitura do texto.

Em relação à Cena 1, podem ser realizadas as seguintes indagações:

Figura 3 – Cena 1



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 74)

– O que o personagem Cascão está fazendo?; – Em que lugar Cascão está? Onde ele coloca a sua mão?; – Qual é a expressão facial do Cascão ao ver as patas em sua casa?; – O que os riscos na cor preta acima da cabeça do Cascão significam? O que ele faz ao ver as patas?

Já no que compete à Cena 2, é possível questionarmos:

Figura 4: Cena 2



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 74)

– Por que o Cascão coloca a mão na cabeça?; – O que vemos de diferente nesse ambiente comparando com a cena anterior?

Em nossa perspectiva, as perguntas a seguir são importantes para a discussão da Cena 3 da HQ:

Figura 5- Cena 3



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 74)

– O que as patas sugerem?; – Que objeto há no ambiente?

E, em relação à Cena 4, os alunos podem ser questionados sobre:

Figura 6- Cena 4



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 74)

– Como está a postura do Cascão?; – Que objetos há no cenário?

As cenas de número 1 até a 4 contemplam a primeira parte da HQ. Após todos esses questionamentos, e considerando o suspense da história, o docente poderia solicitar aos alunos algumas hipóteses em relação ao desfecho da história, perguntando o que eles acham que vai acontecer na próxima

parte. Após ouvir as narrativas dos alunos, a segunda parte da história poderá ser lida com os educandos.

Quanto à Cena 5, algumas questões podem auxiliar na leitura da HQ:

Figura 7 – Cena 5



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 75)

– Em que cômodo da casa Cascão está?; – Que objetos nos permitem afirmar isso?; – Como estão os móveis do local?

Com relação à Cena 6, os questionamentos poderiam ser:

Figura 8 – Cena 6



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 75)

– Quem o Cascão encontrou?; – Como está a expressão de seu animal de estimação – o porco Chovinista?

No que corresponde à Cena 7, algumas indagações seriam pertinentes, a saber:

Figura 9 – Cena 7



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 75)

– O que vocês acham que o Cascão disse para ele?; – Por que o dedo indicador do Cascão está levantado?; – O que o dedo levantado representa?; – O que o Chovinista deve ter pensado sobre o que o Cascão disse?

Figura 10 – Cena 8



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 75)

Sobre a Cena 8, algumas questões podem provocar o processo de leitura do texto:

– O que o Cascão faz com o Chovinista?; – Qual é a reação do Chovinista?; – Como podemos perceber isso?

Quanto à Cena 9, os alunos podem ser questionados sobre:

Figura 11 – Cena 9



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 75)

– Como o Cascão entra novamente na casa dele?; – Como está a expressão facial do Cascão?; – O que os olhos fechados do Cascão querem nos dizer?; – Por que Cascão fechou a porta?; – O que representa a fumaça saindo das mãos do Cascão?

Em relação à Cena 10, o professor poderia explorar as questões:

Figura 12 – Cena 10



Fonte: (Mauricio de Sousa, 2007, p. 75)

– Qual é o cenário da última parte da história?; – O que o Cascão está fazendo?; – Como está o quarto do Cascão?; – Quem aparece observando o Cascão pela porta do quarto e o que ela está fazendo?; – Como está a expressão facial da mãe do Cascão?

O intuito da discussão da HQ por partes tem por objetivo explorar o máximo de elementos possíveis da história.

Consideramos que ao entregar/exibir a Figura 1 e, posteriormente, a Figura 2 aos alunos, esses realizarão uma leitura das cenas e construirão o sentido do todo. A intenção de dividirmos em momentos é a possibilidade de uma reflexão sobre os pormenores da HQ com os alunos e, assim, propiciar uma leitura mais detalhada dos textos não verbais.

No trabalho pedagógico com a HQ, é extremamente importante oportunizar ao aluno que ele expresse as suas percepções sobre a história em quadrinhos, assim, o docente poderia realizar algumas indagações:

– Vocês possuem animais de estimação em casa?; – O que aconteceu na história com o personagem Cascão já aconteceu com vocês?; – O que vocês acharam sobre a situação do quarto do Cascão?

São questionamentos que podem aproximar o aluno do sentido dinâmico do texto lido, uma vez que ele foi convidado a compreender o texto dentro de um contexto em que o personagem e os acontecimentos da história foram associados ao que acontece nas relações sociais. Posto que, [...] “o ensino de Língua Portuguesa deve assegurar o trabalho com os usos sociais da língua e que compreenda que cada texto materializa um discurso impregnado de valores sociais, culturais, históricos e ideológicos” (BATISTEL *et al.* 2016, p. 302).

Nesse contexto, o docente poderia discutir com os alunos o que acontece quando alguém limpa a casa e uma pessoa entra com o calçado sujo/ou com os pés sujos e anda pelo ambiente, assim, o estudante é convidado a interagir com a história e o texto da HQ é explorado como discurso vivo – expresso como linguagem em sua essência social. Dado que os alunos poderão enxergar na HQ a dinamicidade das relações sociais, e serão oportunizadas condições para que os alunos reflitam sobre a história.

O desfecho da HQ também é um elemento importante a ser discutido, pois, por meio da oralidade, os alunos poderão ser convidados a falarem se acharam a história engraçada/diferente e o porquê, e sobre o que gostariam de comentar em relação à HQ.

Outro aspecto relevante é discutir com os alunos sobre a semelhança entre o Cascão e o Chovinista no enredo da HQ. Para isso, seria pertinente a retomada do título da HQ “Cascão em: Patas e patas”. O docente poderia solicitar que os alunos justificassem a escolha do título da história, ou seja, por meio da conversa sobre a relação entre as pegadas que o Chovinista fez e as mãos em formas de pegadas no quarto do Cascão, o professor pode retomar a discussão com os alunos sobre as características desses personagens, e a problematização do título da HQ “patas e patas” será solucionada conforme os alunos compreenderem que possivelmente o autor atribuiu o título ao

resultado das pegadas dos dois: o personagem Cascão e seu animal de estimação, o Chovinista.

Assim, os alunos, por meio do trabalho de mediação pedagógica realizado pelo docente, chegarão à conclusão de que o Cascão chama a atenção do porco Chauvinista e o coloca para fora de casa pelo motivo de ter sujado o ambiente com as pegadas, embora seu próprio quarto esteja sujo por conta da ausência de hábitos de higiene pessoal no cotidiano.

Nessa direção, é oportuno debater com os alunos sobre a importância da higiene pessoal na vida do homem. O professor poderia trazer para a discussão em sala de aula uma notícia⁸ em relação ao personagem Cascão que foi divulgada no ano de 2020 durante a pandemia da Covid-19⁹. Em seguida, a Figura 13 poderia ser apresentada aos alunos:

Figura 13– Cascão lavando as mãos



Fonte: Perfil oficial do Twitter da Turma da Mônica – 27/03/2020

⁸ O docente poderá ler a notícia e exibir o vídeo que acompanha a matéria com os alunos. A referência consta ao final do trabalho.

⁹ Trata-se de uma infecção respiratória aguda ocasionada pelo Coronavírus SARS-COV-2 com alto índice de transmissibilidade e de distribuição global, identificado na China, em dezembro de 2019 (BRASIL, 2021).

Após a exibição da imagem, faz-se necessário uma discussão com os alunos sobre a atitude do personagem Cascão, isto é, propiciar que eles reflitam sobre o fato de o Cascão superar o seu maior medo em prol de uma causa tão relevante para a sociedade durante o contexto pandêmico: a conscientização sobre os cuidados e formas de prevenção em relação ao enfrentamento da pandemia. O perfil oficial do Twitter da Turma da Mônica postou a imagem e o seguinte texto: “27 de março de 2020. Eis a imagem oficial do Cascão lavando as mãos. Quando é pela solidariedade, o Cascão supera o medo” (TURMA DA MÔNICA, 2020). A imagem, figura 13, pode ser utilizada com intuito de provocar uma reflexão sobre a importância dos hábitos de higiene pessoal na vida do ser humano. O professor poderá discutir com os alunos sobre o que eles acharam da atitude do personagem.

Em relação aos encaminhamentos com os alunos do 1º ano, uma possibilidade seria a proposição de uma atividade de ampliação vocabular coletiva. Para isso, os alunos poderão ser desafiados a falarem o nome de tudo o que visualizaram na HQ (objetos, móveis, pessoas, entre outros). Assim, o docente escreveria essas palavras coletivamente na lousa e os alunos realizariam o registro no caderno. Elencamos algumas possibilidades de registro escrito de palavras: Cascão, lata, lixo,

porta, pata, mesa, vaso, flor, plantas, quadros, livros, vassoura, porco, mão, pegada, computador, cama, travesseiro, mãe e chão.

Uma outra possibilidade de encaminhamento pedagógico consiste na escrita de um texto coletivo com os alunos. O professor poderia utilizar um pedaço de papel “craft” e fixá-lo no quadro para a escrita do texto. Desse modo, os alunos são convidados a participarem da produção escrita, cada um expondo as suas ideias para o desenvolvimento do texto. Algumas questões poderão auxiliar o momento de discussão das ideias com a turma, por exemplo, o docente pode questionar:

– De onde será que o Cascão está vindo?; – O que acontece quando o Cascão entra na casa?; – Como o Cascão encontra a casa?; – Quem foi encontrado pelo Cascão?

Para conclusão do texto, os alunos serão desafiados a pensarem em mais algumas cenas para a criação de um final diferente para a HQ, a partir da orientação que o Cascão teve uma mudança em seus hábitos de higiene.

Nessa direção, o debate a partir do conteúdo de Ciências, em específico, sobre a temática higiene pessoal oportuniza aos alunos elementos para elaborarem o desfecho da história, já que os alunos poderiam compreender sobre a importância do cuidado com o corpo e como os hábitos de higiene ajudam na prevenção de algumas doenças, por exemplo. Logo, a partir do trabalho com essa HQ, o docente poderia expandir a exploração

do tema, aprofundando a discussão sobre: lavar as mãos antes das refeições, a importância de escovar os dentes, e a limpeza dos olhos, do nariz e das orelhas.

Com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, uma possibilidade seria solicitar a eles que construíssem os balões de fala para a história. Outra proposta de encaminhamento poderia consistir na mudança do final da história, ou seja, os alunos seriam instigados a pensarem em alternativas que modificassem a realidade do final da HQ.

Em relação à produção textual individual a partir da construção dos balões de fala, em um primeiro momento, os alunos realizariam a escrita e, posteriormente, o professor realizaria a correção de cada texto. A discussão sobre os hábitos de higiene também pode ser realizada com os alunos do 2º ano por meio da oralidade, já que o foco do trabalho interdisciplinar consistirá na exploração da disciplina de Matemática, a partir da construção de uma tabela e de um gráfico sobre os animais de estimação dos alunos.

A proposta de construção das tabelas e dos gráficos consiste na realização de uma pesquisa a partir de um levantamento de dados sobre os animais de estimação que os alunos da turma têm, as informações coletadas compreendem: a quantidade de animais que cada aluno tem e o tipo de animal (gato, peixe, cachorro, hamster, entre outros). Assim, os dados

seriam organizados em formato de tabela e, em seguida, em formato de gráfico de barras. A proposta didática seria lúdica e os alunos provavelmente participariam da aula de modo bastante proveitoso.

Os encaminhamentos pedagógicos aqui apresentados não correspondem a um “modelo” e não possuem como objetivo serem seguidos em sala de aula. Nossa intenção foi discutir algumas possíveis abordagens que são pertinentes a partir da exploração da referida HQ.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, desenvolvemos uma proposição de encaminhamento didático a partir de uma HQ da Turma da Mônica. Trata-se de uma possibilidade pedagógica que foi tecida especificamente direcionada aos alunos dos 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos alguns aspectos gerais sobre as HQ e apresentamos um roteiro de encaminhamento para a leitura da história com os educandos, com algumas sugestões específicas para os anos escolares indicados por meio da ênfase em um trabalho interdisciplinar.

A HQ possibilita contribuições positivas no processo de ensino-aprendizagem, e para isso é imprescindível um trabalho

intencional e de planejamento com o referido texto, assim, o docente, por meio da mediação pedagógica, poderá favorecer o despertar da leitura, da criatividade, da criticidade e, sobretudo, oportunizará aos educandos o contato com um texto apresentado em sua dinamicidade, como discurso vivo, que circula na sociedade.

Ressaltamos que os encaminhamentos elaborados não esgotam as inúmeras possibilidades de leitura que a HQ em questão abarca. Em síntese, visualizamos a HQ como uma possibilidade pedagógica, como um texto importante de ser explorado com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois contribuirá de modo proveitoso na formação do processo de leitores de textos verbais e não verbais.



REFERÊNCIAS

ATÉ ELE?! CASCAO ENTRA NA CAMPANHA CONTRA O CORONAVÍRUS E LAVA AS MÃOS. **Portal G1**: Fantástico. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/05/ate-ele-cascao-entra-na-campanha-contr-o-coronavirus-e-lava-as-maos-veja-animacao-exclusiva.ghtml>>. Acesso em 20 set. 2021.

ALMANAQUE. **Historinha de duas páginas**. São Paulo: Panini Brasil, n. 1, set, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTEL, Silmara Siqueira. *et al.* O trabalho Pedagógico na Disciplina de Língua Portuguesa na Perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. IN: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 14 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em 1 set. 2021.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2014.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. Tradução Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TURMA DA MÔNICA. **Cascão lavando as mãos**. São Paulo, 27/03/2020.

Twitter:@TurmadaMonica. Disponível em:

<<https://twitter.com/turmadamonica/status/1243598842555138048>>. Acesso em 20 set. 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos infantis. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 159-184.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQS no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020(a). p. 7-29.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020(b). p. 31-64.

VILELA, Túlio. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 73-102.



CAPÍTULO 5

LUDOPOÉTICA DE PAULO LEMINSKI

Priscila Andressa Crepaldi **Venturim**

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende a partir da obra *Toda poesia* (2013), de Paulo Leminski, selecionar alguns dos poemas para evidenciar o uso do recurso imagético e sensorial visual na construção poética, configurando a obra como lúdica.

Pensando em ludicidade, há que se pensar como esse poema é recepcionado e internalizado pelo leitor, já que “a poesia nasce de um raciocínio. Não é normalmente um raciocínio lógico comum. Nem tem um fundamento explícito visível. O pensamento do poema é algo de escondido, de oculto, que implica um esforço para ser encontrado” (JUDICE, 1998. p. 6). Indubitavelmente a escrita poética foge da lógica cartesiana tornando-se algo extraordinário, misterioso e, às vezes, excêntrico.

O ser humano está constantemente em busca de novas formas de prazer, “é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2000. p. 6), por isso, a ludicidade está tão presente no cotidiano. No entanto, o termo é mais comumente utilizado no ambiente escolar com crianças, porém adultos também necessitam dessa abordagem mais concreta, mais imagética no qual o lúdico oferece.

Partindo do pressuposto que a poesia é polissêmica e por vezes abstrata, logo, “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2000. p. 7)

Na medida em que o homem é imagético por natureza, a imagem traz a sensação de proximidade com o real. Alfredo Bosi, afirma que:

A experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizada no corpo. A imagem é afim à sensação visual. O ser vivo tem a partir do olho, as formas do sol, do mar, do céu. O perfil, a dimensão, a cor. A imagem é um modo da presença que tende a supri o contacto direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós. (BOSI, 1977. p. 6)

Nessa perspectiva imagética a escolha da produção de Paulo Leminski tem muita relevância, pois o poeta paranaense conseguiu fundir a imagem, escrita resultando em sensações visuais.

2 ESTUDO ANALÍTICO

Paulo Leminski, poeta paranaense, ficou muito conhecido na década de 1990, por sua obra antagônica, ou seja, conservadora e liberal. Na obra roteiro de leitura de Rodrigo Garcia Lopes, o autor traz uma fala de Leminski sobre sua própria

produção, “Minha poesia aventureira tem um passado de freira e outro de puta” (LOPES, 2018. p. 20), nesse panorama então a obra de Leminski poderia ser assim definida como nas palavras de Umberto Eco:

um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção. (ECO, 2009. p. 12)

O leitor tem participação na escrita, deixando se perder e se encontrar na criação poética de Paulo Leminski. Assim, como no bosque, ele pode passear pelos versos em múltiplas direções de forma aleatória, ao seu livre arbítrio, e chegar às mais diversas e ricas interpretações. Pois a interpretação é particular do leitor, é subjetiva.

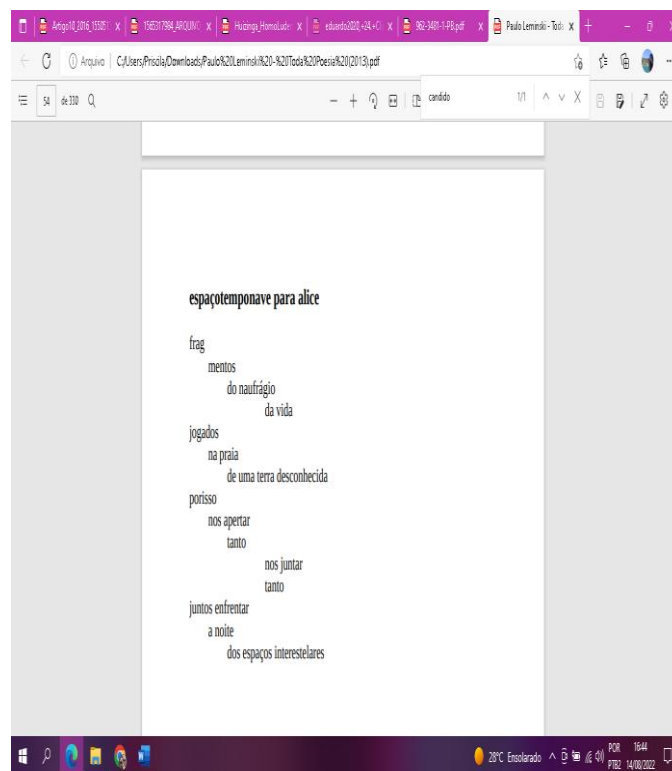
Desde o homem primitivo existe a utilização das imagens com forma de comunicação, de contação ou registro da história feita nas paredes das cavernas, ou então os hieróglifos egípcios, o desenho é a forma lúdica de diálogo entre os homens, até mesmo hoje é utilizado nas plataformas digitais imagens (emoticons) como forma de diálogo. Conforme Octavio Paz:

Em cada sociedade podemos encontrar, em formas verbais e não verbais, um mundo de imagens; essas imagens representam ideias, conceitos e crenças sociais. Pensemos nas mais simples: a cruz, a meia-lua, as cores de uma bandeira. Essas imagens não somente se referem ao visível mas também ao invisível, pois o homem, que está em continuo diálogo com a natureza, também dialoga com o desconhecido e o invisível. Às vezes

essas imagens representam entes abstratos: um triângulo, uma esfera; ou então seres imaginários: um centauro, uma sereia, um dragão. E há algo mais: cada um dos elementos que mencionei – os objetos e os utensílios materiais, as ideias, as instituições – são imagens e estão próximas do imaginário: uma cadeira pode se converter num trono, uma balança em emblema da justiça. (PAZ, 1991. p. 118 – 119)

Após essa alusão acerca da escrita do poeta paranaense, será trazido alguns poemas do livro *Toda Poesia*, para melhor exemplificar a utilização do lúdico nas construções poéticas.

O primeiro poema selecionado intitula “espaçotemponave para alice”:



(LEMINSKI, 2013 p. 54)

Tendo como objeto de análise a ludicidade, ao nos depararmos com o poema, já somos recepcionados com a

imagem e a sensação que ela causa, após esse primeiro vislumbre o leitor se propõe a lê-lo. Conforme Bossi (1977, p. 14), "Toda imagem pode fascinar como uma aparição capaz de perseguir", ou seja, a partir do fascínio e/ou estranhamento causado pelas imagens que o receptor passa a ser leitor do código linguístico.

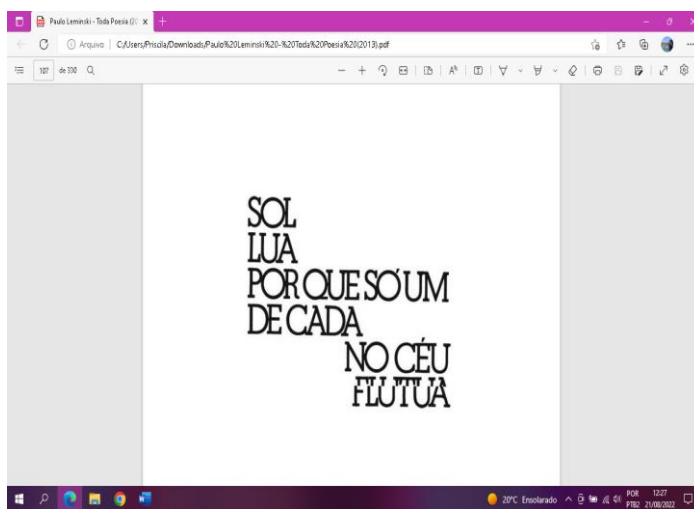
Esse poema nos apresenta um jogo dicotômico ao primeiro vislumbre, com o título contendo a junção de três palavras (espaço – tempo – nave), originando uma nova palavra que no poema terá um significado distinto das três palavras separadas, a nova palavra carrega o sentido de viagem que é vida. Já a palavra "fragmentos", vem separada, despedaçada assim como descreve sua definição. "A imagem diz o indizível: as plumas leves são pedras pesadas. Há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer" (PAZ, 1996. p. 44)

A ambientação do poema deixa sugestivo a presença do mar e do espaço, aludindo à imensidão existente, os versos se apresentam fragmentados se assemelhando às ondas da praia e aos ventos, duas forças da natureza que juntas podem causar um verdadeiro caos. Paz discorre que:

As imagens poéticas têm a sua própria lógica e ninguém se escandaliza de que o poeta diga que a água é cristal ou que "el pirú es primo del sauce" (Carlos Pellicer). Mas esta verdade estética da imagem só vale dentro de seu próprio universo. Finalmente, o poeta afirma que suas imagens nos dizem

algo sobre o mundo e sobre nós mesmos e que esse algo, ainda que pareça um disparate, nos revela de fato o que somos. (PAZ, 1996. p. 45)

Outro poema de Leminski que transporta esse uso imagético é o Sol /Lua/ por que só um / de cada / no céu/ flutua:



(LEMINSKI, 2013. p. 107)

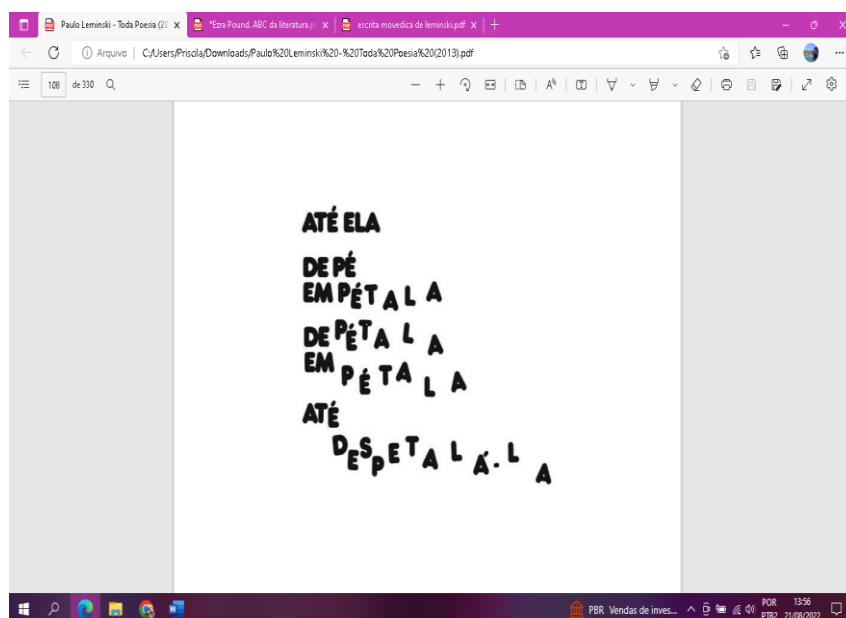
Neste poema a disposição das palavras com espaços brancos e centralizada já nos dá a ilusão de palavras soltas, flutuando sobre a página em branco, Paulo Leminski usufruiu muito desse tipo de construção poética, muito utilizada por Mallarmé. Márcia Arbex (2006) evidencia que:

Restituir a plenitude ativa da escrita, reintegrando sua parte visual e espacial é, de fato, o projeto de Mallarmé em *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*, poema que rompe em inúmeros pontos com a tradição poética. Em seu prefácio, o poeta adverte o "leitor ingênuo" da novidade introduzida no poema: "um espaçamento da leitura". Os espaços em branco assumem, com efeito, grande importância, como um "significante silêncio" envolvendo o texto, e têm por função destacar cada imagem poética: "o papel intervém a cada vez que uma imagem, por ela mesma, cessa ou surge, aceitando a sucessão de outras [...]" (ARBEX, 2006, p. 26).

A citação supracitada vem para aludir sobre a importância desse vazio entre as palavras e as letras. Esse silêncio entremeado nas palavras também faz parte da criação poética e a faz se movimentar.

Ainda neste poema a palavra “flutuar” no final do poema foi graficamente modificada para criar a ilusão de movimento, de estar realmente flutuando para o céu. Ao olhar fixamente na palavra, a mesma nos provoca a sensação de vertigem, um sentimento de perda momentânea do autocontrole.

Seguindo os mesmos recursos de intervalos em branco e palavras soltas temos o próximo poema:



(LEMINSKI, 2013. p. 108)

As letras soltas neste poema nos norteiam a impressão de estarem sendo sopradas ao vento por estarem soltas e desconectadas, e remete a uma brincadeira infantil antiga, que consiste em pegar uma flor e ir retirando pétala por pétala proferindo os seguintes dizeres “bem me quer / mau me quer”, até chegar a última pétala. Ao mesmo tempo em que nota se o desespero do sujeito poético ao ir se despetalando, se desconstruindo e se esvaindo ao vento. Conforme Paz (1996):

As imagens do poeta têm sentido em diversos níveis. Em primeiro lugar, possuem autenticidade: o poeta as viu ou ouviu, são a expressão genuína de sua visão e experiência do mundo. Trata-se, pois, de uma verdade de ordem psicológica, que evidentemente nada tem a ver com o problema que nos preocupa. Em segundo lugar, essas imagens constituem uma realidade objetiva, válida por si mesma: são obras. (PAZ, 1996. p.45)

A obra do curitibano Paulo Leminski é deveras opulenta e colossal, e destacando a poesia a característica mais predominante era o concretismo, as criações de Leminski tinha propriedades “verbivocovisual”, termo utilizado no plano piloto de poesia concreta de 1958 que era assim definido:

[...] que participa das vantagens da comunicação não-verbal sem abdicar das virtualidades da palavra. com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação: coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, com a nota de que se trata de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens. (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1958)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou trazer uma parte mínima da poesia de Paulo Leminski para demonstrar a ludicidade presente na poesia, exemplificando alguns de seus procedimentos usados ao gestar cada poema para deixá-lo com mais vida, com movimento, fluidez e com ecos. A obra de Leminski é uma fonte inesgotável de possibilidades de leituras e análises, podendo ser sempre lida, analisada e revisada ciclicamente.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Márcia. **Poéticas do visível: uma breve introdução**. In ARBEX, Márcia (Sel. e Org.) Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Aroldo de; PIGNATARI, Décio. **Plano Piloto para Poesia Concreta**: Poesia Concreta, 1958. Disponível em: https://poesiaconcreta.com.br/texto_view.php?id=1 . Acesso em: 21 ago. 2022.

ECO, Umberto. **Os seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JÚDICE, Nuno. **As máscaras do poema**. Lisboa: Árion publicações, 1998.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOPES, Rodrigo Garcia. **Roteiro Literário Paulo Leminski**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 2018.

PAZ, Octavio. **Convergências: ensaios sobre arte e literatura**. Tradução Moacir Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1996.



CAPÍTULO 6

UTOPIA E DISTOPIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ESTUDANTES

João Vitor de **Oliveira**

1 INTRODUÇÃO

Na última década muitas adaptações literárias foram levadas às telas, entre essas narrativas adaptadas do maravilhoso e do fantástico, destacam-se as de cunho distópico, desencadeando, assim, inúmeros jovens admiradores de obras literárias e cinematográficas com narrativas distópicas. Entretanto, essa nova onda de distopias, apesar de conterem os conceitos e características que fazem parte dos clássicos, apresentam distinções da tríade reconhecida como o início das distopias literárias, sendo elas, *Nós* (1924) de Yevgeny Zamyatin, *Admirável mundo novo* (1932) de Aldous Huxley e *1984* (1949) de George Orwell.

O problema levantado por esse artigo nasce na constatação dos dados da pesquisa *Retratos de leitura do Brasil V* (2020) que aponta o grande número de leitores consumidores de obras literárias juvenis de cunho distópico, com o adendo de que os clássicos desse nicho não se encontram entre suas obras mais lidas, por esse motivo, o artigo pretende sugerir uma sequência de oficinas de leitura que se apoiem na bagagem literária e cinematográfica dos jovens para esse tema que lhes é conhecido, mas também, apresentar-lhes os clássicos e os conceitos teóricos por trás dessas obras.

O trabalho tem por objetivo principal apresentar uma proposta de oficinas de leitura que contemplem a temática da distopia; além disso, têm a intenção de abordar teoricamente os conceitos que norteiam essas obras literárias no intuito de expandir o horizonte de expectativas dos participantes acerca da temática.

A metodologia adotada para criação das oficinas é baseada nos estudos de Antonio Carlos Gil para pesquisas científicas de modo experimental, de forma que essa proposta se baseia no método recepcionar de Aguiar para compor os passos e procedimentos que o mediador poderá tomar durante as oficinas.

Esse estudo que está dividido em duas seções, sendo a primeira uma brevidade das características que compõe os conceitos de utopia e distopia e, a segunda, a busca por sugerir uma sequência de oficinas literárias que exemplificam as características das novas distopias e traga seus leitores para conhecerem os três clássicos que principiaram essa onda, com objetivo principal de despertar a reflexão não somente sobre as obras literárias que têm lido, bem como, a situação que se encontram enquanto cidadãos de uma sociedade democrática ameaçada.

2 UTOPIA E DISTOPIA

Antes de destrincharmos as distopias, precisamos explicitar o nascimento de sua prima boa, a Utopia. Utopia é o termo utilizado para designar um pensamento filosófico que surgiu muito antes do conceito ter sido cunhado. Platão em sua obra homônima *A República* (379 a.C.) já sugeria uma obra filosófica de teor utópico, pois sua constituição narrativa através da personagem Sócrates já descrevia uma nação que continha muitas das características que denotavam a utopia, sendo essas, a premissa de que todo ser humano é dotado de bondade, sendo essa constantemente incentivada; a felicidade como um bem comum, coletivo. Não há felicidade individual, ou melhor, só há felicidade individual quando existe felicidade coletiva; existe sempre um ser iluminado, seja ele humano ou de origem divina: o salvador que comandará àquela nação ao sucesso e a prosperidade; todo ser integrante de uma sociedade utópica tem sua função designada ou pelo estado ou pela sua própria vontade. Não há possibilidade de vida mendiga ou andarilho; o tempo em que se passa a utopia é predominantemente no presente do autor que a escreveu, isso porquê as obras utópicas têm como objetivo criticar o modelo em que se insere seu autor e, assim, propor uma nova organização de sociedade, para aquele autor, perfeita. Além disso, frequentemente as utopias

promulgam a divisão de classes, o coletivismo e o lugar delimitado para cada indivíduo atuante daquela organização social. Alguns séculos após *A República* (379 a.c.), Thomás Morus, aristocrata inglês do final do século XV e início do século XVI, escreveu *A Utopia* (1516) obra que deu nome ao conceito, legando assim a designação de utopia aos romances dessa vertente passados e seguintes. Nesse livro o autor em sua primeira parte descreve a decadência do estado inglês elisabetano e como as guerras tinham instaurado pobreza entre os plebeus e perpetuado a exploração desses para sustentar as riquezas e luxos da nobreza. A partir desse contexto, somos apresentados ao personagem Rafael que, vindo das navegações de Américo Vespúcio, descreve uma terra utópica, rica em belezas naturais e com um estado que visa a prosperidade coletiva, assim como nas narrativas de Platão.

É preciso perceber, conforme denota Gregory Clays (2013) que existem limites entre a utopia e a distopia que são muito frágeis, isso porque depende muito do ponto de vista de análise, seja ele histórico ou cultural, além disso, compreender que tais obras foram escritas para imaginar uma sociedade ideal de acordo com os contextos em que foram escritas, por esse motivo, por mais que essas criticassem os modelos vigentes no momento de sua tessitura, para os tempos de contemporaneidade, essas podem se assemelhar mais com distopias do que com utopias,

visto que tanto *A república* quanto *A Utopia* trazem cenários análogos à escravidão, uma prática inconcebível nos tempos atuais. De acordo com Gregory Claeys (2017):

A maior parte do que associamos à 'distopia' é, portanto, um fenômeno moderno, casado com o pessimismo secular. A palavra é derivada de duas palavras gregas *dus* e *topos*, significando um lugar doente, ruim, defeituoso ou desconfortável. Ele apareceu primeiro, provavelmente, em meados do século XVIII, mas não foi amplamente utilizado até o século XX. [...] Na linguagem comum, a palavra funciona como o oposto de 'utopia', o lugar ruim versus o que nós imaginamos ser o lugar bom, a versão secular de paraíso (CLAEYS, 2017, p. 4).

Nesse sentido, do conceito de utopia é que surge a distopia, mas para compreendermos como nasce esse ideal filosófico, precisamos conhecer o autor Yevgeny Zamyatin, que foi um contista que já em seus primeiros escritos¹⁰ satirizava modos de viver de outros locais e também de seu país, a Rússia. Ele foi engenheiro naval e, posteriormente, editor e tradutor de alguns autores famosos, entre esses, teve contato com as obras de H. G. Wells de quem traduziu *Uma utopia moderna* (1905), tendo aí seu contato com títulos semelhantes, o que se especula como a inspiração para seu escrito mais importante, o romance distópico *Nós* (1924). Diferentemente dos autores utópicos que escreviam uma crítica social, econômico e política de seu tempo e que se passa na mesma época em que vive, Zamyatin imagina em sua obra o futuro catastrófico dos modelos de seu tempo, nesse sentido, cabe dizer que as suas influências advém dos

¹⁰ *A Provincial Tale* (1913); *In the end of the word* (1914); *The Islanders* (1918)

conflitos pré e pós-revolução russa, período esse de muita instabilidade política, social e econômica, o que veio a acarretar em desemprego exacerbado, fome e miséria, além de um estado absolutista que controlava a tudo e todos.

Nós se passa num futuro imaginário onde os cidadãos são denominados por números (logicamente mais um número no sistema estabelecido da obra), ademais, as relações sexuais são somente para reprodução, com horário marcado e, talvez, um dos únicos momentos de individualidade de seus cidadãos, além de que não é tão individual assim, já que uma personagem vigia a outra. Conquanto não existe privacidade, suas personagens vivem em casas de vidro, pois não tem nada a esconder. Todas têm sua função no maquinário social e trabalhista determinado por suas características. A narrativa começa a se desenvolver a partir do contato da personagem principal com uma outra personagem que não se encaixa naquele sistema e que ousa quebrar as regras, daí nascem as grandes discussões do romance.

A partir de *Nós*, nos anos seguintes, muitos outros romances distópicos vieram a figurar nas prateleiras, sendo eles *Admirável mundo novo* em 1932 (o qual inseriu a reprodução artificial dos humanos) de Aldous Huxley, *Anthem* de 1937 (que eleva o coletivismo ao extremo, ao ponto do sujeito não poder pensar por si só) da autora Ayn Rand e, por último, 1984 (que instaura o uso da TV e tecnologias como ferramentas de controle

e vigilância social), publicado em 1949. Todas essas três obras criticavam seus modelos políticos e tinham medo da ameaça do comunismo (instaurada pelas revoltas trabalhistas na Rússia) e contribuíram para solidificar a temática distópica no campo literário, influenciando novos autores que ajudaram a estabelecer as “regras” dessa visão filosófica, sendo elas: a opressão do sistema sobre o indivíduo; a perda da individualidade (privacidade); a reprodução assistida; alienação em massa; atividades coletivas; pessimismo sobre o ser humano e a sociedade; regimes totalitários; deficiências na sociedade do futuro e uma arquitetura própria (tudo é muito *clean*, em escala de cinza, prédios imensos que evidenciam o tamanho insignificante do indivíduo em relação ao mundo e ao sistema, etc.).

De acordo com Gregory Clayes (2017) as distopias também têm subdivisões, podendo representar diversos contextos diferentes, visto que essas se passam no futuro imaginado por seus autores, é nesse momento que essas se mesclam com a ficção científica. É desse ponto de partida que nascem os diversos universos já representados e categorizados, distopias totalitaristas, corporativistas, tecnológicas, ambientais, anárquicas, generalizadas, cibernéticas, *noar*, consumistas, pandêmicas, morais, religiosas, privativas, militares, criminosas, superpopulosas, pós-apocalípticas, conspiracionistas,

financeiras, alienígenas, misóginas e que passeiam pelo cyberpunk e seus subgêneros.

É preciso assinalar ainda uma outra distopia que também contribuiu e muito para essa nova onda de distopias, agora juvenis (as quais trataremos a seguir), que é o romance *Ferinheit 451* (1953) de Brander Burry. Essa obra trazia as características do conceito distópico, mas, para além disso, apresentava um aspecto não discutido nas anteriores, a esperança. Ainda que em meio ao ambiente desfavorável e de exploração do indivíduo, a perda da liberdade, dentre outros aspectos negativos em sua visão para o futuro do ser humano, cabia a possibilidade de uma revolta das massas que destituiria o poder concentrado no estado e proveria a liberdade para a população.

2.1 NOVAS DISTOPIAS JUVENIS

Avançando algumas décadas até a publicação das novas distopias, essas trazem também os horrores das sociedades distópicas, mas acrescentavam aquele ponto que faria com que os jovens se interessassem por essas histórias: o romance. Além disso, essas obras provocam identificação com as personagens, pois agora são predominantemente adolescentes e jovens que estão se iniciando no sistema e compreendendo seu papel na sociedade. Ademais disso, todas as obras apresentam testes e

avaliações pelas quais essas personagens precisam passar para fazerem parte de toda aquela organização, exatamente como a passagem da juventude para a vida adulta, exames, vestibulares, estágios, dentre outros. Por fim, é necessário destacar o poder da representatividade feminina (já que nos clássicos as figuras femininas eram representadas como uma ameaça, tal qual a I-330 de *Nós*), a retomada do herói clássico e o uso da jornada do herói descrita pelo teórico Joseph Campbell em 1949.

Katniss Everdeen, protagonista de *Jogos Vorazes* (2008) de Suzanne Collins, precisa entrar para os Jogos Vorazes, Tris Prior, a heroína de *Divergente* (2011) da autora Veronica Roth, faz a escolha de sua facção e necessita provar merecê-la no instante em que decide entrar para a Audácia, Thomas, o prodígio de *Correr ou Morrer* (2009) de James Dashner, acorda na clareira e se descobre dentro do labirinto que precisa desvendar com os colegas. Obviamente, todas essas personagens, apesar das batalhas que precisam travar, ainda carregam o dilema do amor mal resolvido, um par romântico que fará com que duvide de suas escolhas e suas capacidades, Katniss vive o triângulo amoroso com Peeta Melark e Gail; Tris envolve-se com seu treinador e avaliador, Quatro; o labirinto só começa a ser decifrado quando Thomas se encontra com Tereza. Outra estratégia dos autores dessas obras é apresentar relações parentais problemáticas, segredos e desentendimentos. Katniss

perdeu o pai, por isso sustenta a mãe e a irmã; Tris vê seu lar desmoronar ao escolher a Audácia e seu irmão a Erudição, enquanto os pais permanecem na Abnegação (facções, ou, metaforicamente, comunidades espalhadas pelos Estados Unidos), Thomas nem família tem, ele sequer lembra-se de quem é. Por último, o que desenvolve a narrativa é a jornada do herói, tese defendida pelo teórico Campbell, de acordo com ele esse é um modelo de narrativa que vem sendo repetido desde a Grécia antiga, difundido e reproduzido em diversas culturas. O autor estabelece então uma sequência de passos pelos quais o herói irá passar até o momento da conquista final. Segundo Newgard (2011):

Os jovens adultos desempenham um papel crucial nos romances distópicos, pois normalmente estes aparecem enquanto personagens principais, assim como chamam a atenção dos adolescentes. Usar as dificuldades da vida de um adolescente é uma forma de fazer um paralelo com os conflitos literários dentro de um ambiente social que os adolescentes conseguem entender (Hintz, 2006). Ler romances nos quais os adolescentes podem ter empatia com o protagonista ou ver-se fazendo julgamentos semelhantes é um dos objetivos da literatura distópica (Bullens & Parsons, 2007). Os adolescentes querem se relacionar com o protagonista e os autores esperam incentivar a mudança na sociedade atual ao compartilhar o *e se* para com o leitor (NEWGARD, 2011, 13-14).

Essas obras têm grande apelo do público juvenil, vendem inúmeros exemplares por ano e todos seus leitores ficam ávidos pela continuação. Uma das estratégias desses autores do mercado literário¹¹ é estender as jornadas de seus heróis em três ou mais volumes, arrecadando assim mais dinheiro. Para que isso

¹¹ ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 5ª edição, 2002.

ocorra, seus personagens sofrem uma derrota ou encontram um novo obstáculo, fazendo, assim, um *reset* da jornada do herói, iniciando-a novamente e passando pelos mesmo passos até o momento da conquista, etc.

Pensando nessas questões e em como, às vezes, essas histórias servem apenas para entreter e não realmente colocar seus leitores para pensar as suas existências no sistema em que estão inseridos (como as obras antigas faziam) esse artigo analisa uma sequência de oficinas que tragam esses leitores para atividades de leitura que possam despertá-los para as obras clássicas e, dessa forma, desenvolver neles a angústia pelo futuro horroroso que o ser humano pode ter, além de analisar contextos históricos já passados em ditaduras como no Brasil, Chile, dentre outras e, também, do crescente liberalismo atual espalhado pelo mundo, a exemplo dos Estados Unidos de Trump e do Brasil de Bolsonaro.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada para esse artigo é amparada nos estudos de Antonio Carlos Gil para pesquisas experimentais, sobretudo no caso dessa proposta que visa ministrar uma

série de oficinas de leitura mediada com estudantes. De acordo com o autor:

O método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto. Não constitui exagero afirmar que boa parte dos conhecimentos obtidos nos últimos três séculos se deve ao emprego do método experimental, que pode ser considerado como o método por excelência das ciências naturais. (GIL, 2008, p.16)

Portanto, essa pesquisa, enviesada nas teorias de Claeys (1999 e 2003) sobre Utopia e Distopia, juntamente às contribuições das teóricas Aguiar e Bordini (1993) para o método recepional que contribuirão para a melhor organização dos passos da atividade, de maneira a delinear melhor os posicionamentos dos participantes antes, durante e após as oficinas.

3.1 A LEITURA DA LITERATURA EM SALA DE AULA

O texto na sala de aula oferece inúmeras possibilidades de ser trabalhado. Diversas atividades distintas com esse podem ser desenvolvidas para que os estudantes alcancem níveis mais altos de leitura e escrita. Em se tratando da leitura literária é preciso destacar que a natureza desse tipo de texto, seja ele na esfera da prosa ou da poética.

O gênero romance, nos dois últimos séculos, vem sendo estudado e analisado por ter sido tratado como gênero menor ou ainda uma forma de arte menor que os gêneros da poética como a poesia e a epopeia. Entretanto, é valioso salientar que esse molde de narrativa é muito diverso, dessa forma esse tipo de obra literária acaba por ser, muitas vezes, multimodal, contendo não só gêneros narrativos em sua composição, bem como os poéticos e injuntivos. Ademais disso, outro caminho de análise que o professor pode propor além das características pontuais dos múltiplos gêneros textuais, são os discursos¹² ou temáticas que essas obras possam trazer, sendo textos do mais puro entretenimento ou com tratamento léxico e linguístico diferenciado, por exemplo, as obras de Guimarães Rosa que é repleta de arcaísmos e neologismos.

Os romances distópicos voltados ao público infantojuvenil frequentemente trazem uma linguagem simples, sem exigir muito de seus leitores para a sua compreensão de narrativa, contudo, essas obras podem abarcar temáticas frequentemente tratadas em obras para adultos.

Segundo Colomer (2015), as obras voltadas ao público juvenil têm sofrido influência da literatura adulta, isso quando não se tratam de adaptações diretas de gêneros ou obras literárias. De acordo com a autora é o que acontece com as distopias clássicas,

¹² Discurso no sentido de análise do discurso, proposto por Michel Pêcheux.

sendo tanto adaptadas para quadrinhos e o cinema, bem como o gênero sofreu algumas alterações para caber na faixa etária e também gerar identificação com o novo público.

Dessa forma, é possível que os professores que venham a trabalhar esse nicho da literatura em sala de aula possam se utilizar dos conceitos por esses trazidos, desde a utopia/distopia bem como seus desdobramentos para outras questões como a reprodução assistida e mecânica (*Admirável Mundo Novo*, 1932), um sistema de estado teocrático (*O conto da Aia*, 1985), a guerra tecnológica (*Jogos Vorazes*, 2009), ambientalismo (*Desta terra nada vai sobrar, a não ser o vento que sopra sobre ela*, 2018) e muitos outros caminhos possíveis.

Segundo Geraldí, quando o professor leva o texto literário para a sala de aula é importante iniciar pelo enredo, ou seja, romances e novelas, pois é ele que irá enredar os estudantes e despertar neles o interesse pela atividade. Em seu passo a passo o autor sugere que os estudantes primeiro tenham liberdade de escolher seus próprios textos para só depois partirem para uma leitura crítica acerca do material lido.

A partir desse momento o professor precisa pensar em como ele irá compor suas atividades de leitura e quais os propósitos dele com determinadas leituras, ademais, contrariamente à tradição escolar de se ler para produzir um texto ou para responder um questionário, é importante que o

professor valorize também a fruição do texto.

De acordo com Aguiar e Bordini, é possível que a escola tome como caminho possível para o trabalho com a literatura em sala de aula o método recepcional, de acordo com essa teoria, o trabalho com a leitura nasce com o autor e termina com a participação do leitor, sendo assim, considerar a contribuição dos estudantes durante o processo de mediação de leitura é extremamente relevante. Contudo, exemplifiquemos alguns conceitos: A recepção surge na escola da Constança, Ingarden (na década de 30) determina que o trabalho artístico do criador é o objeto estético do leitor. Vodicka, por sua vez, uma década depois, define que a obra é um signo estético dirigido ao leitor, portanto, a concretização da obra ocorre por meio das avaliações que o leitor atribui à obra/signo a partir de sua consciência e de determinada norma vigente naquele período (seja da sua produção ou em que está sendo apreciada). E é por isso que as concretizações (significações) de um texto se modificam constantemente.

Alguns teóricos posteriormente viriam a aprofundar essa discussão evidenciando o poder de interação entre leitor e texto. Essa interação não ocorre como aconteceria face a face, logo, o texto propõe uma série de pistas em sua estrutura para que o leitor as compreenda, ainda assim, sobram lacunas que o texto não consegue responder, de modo que é tarefa do leitor

completá-las com sua bagagem histórica (de cultura, religiosidade, estudos formais, leitura e experiências de vida). Dessa maneira, como texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, ou seja, quadros de referência. São esses quadros de referência que Jauss (1971) irá chamar de horizonte de expectativas os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção e recepção de um texto. Regina Zilberman (1982) ordena esses horizontes de expectativas pelos quais o leitor irá passar para conceber um texto: social, ideológico, intelectual, linguístico e literário. Levando em conta o fator afetivo do leitor para texto de modo a compreender a complexidade e a importância do horizonte de expectativas dentro da estética da recepção.

É a estética da recepção que contribui para a valorização de uma obra, pois, em termos temáticos e formais, essas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor. Uma boa obra é aquela que continua expandindo o horizonte de expectativas por muitas épocas, daí os clássicos. Portanto, a proximidade do horizonte de expectativas do leitor e do texto é que irão definir a dificuldade de compreensão de um texto. É por isso que obras de "literatura de massa" vêm historicamente sendo criticadas, pois estas trabalham sobre o horizonte de expectativas de seus leitores, não alterando seus status. Já obras clássicas ou tidas como "alta literatura" pertencem a distintos

horizontes de expectativas, o que faz o leitor entrar em confronto com a obra, tornando-a mais difícil de compreender. Todavia, é preciso salientar que uma obra emancipadora (fora de seu horizonte de expectativas) fica mais tempo com o leitor do que uma conformadora (dentro do seu horizonte de expectativas).

Sendo assim, quando um leitor se depara com uma obra literária fora de seu horizonte de expectativas, é preciso um comprometimento por parte do primeiro para a sua compreensão. Para isso, esse pode recorrer a sua composição estética ou ideológica com a finalidade de se apropriar do texto. Dessa maneira, o processo de recepção se sucede quando o leitor acrescenta ou não a obra ao seu horizonte de expectativa, ou seja, seu horizonte permaneceu inalterado ou se expandiu.

Quando pensamos em processos de ensino aprendizagem é inegável o papel da escola no processo de formação do leitor, logo, quando a escola adota a estética da recepção em seu currículo, é preciso que esse professor considere o horizonte de expectativas de seu acadêmico, de onde ele vem, o que já estudou, qual sua camada social, etc. Pois, se o professor parte do pressuposto de que o aluno é uma tábula rasa onde ele escreverá suas teorias e ensinamentos, ele já inicia esse processo de maneira errada. É preciso que o professor considere a participação de seus estudantes enquanto leitores no processo de leitura de uma obra, sendo assim, mesmo que o professor

adote uma obra que esteja dentro do horizonte de expectativas de seus alunos, é muito possível que ele consiga fazê-los se distanciar da obra para confrontar suas próprias verdades sobre esse horizonte, ampliando assim seu horizonte de expectativas.

Para tanto, alguns passos são necessários para que o método recepcional aconteça de modo efetivo: Efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e as leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Portanto essa atividade deve incentivar o debate e a discussão entre professor e estudantes, estudantes e seus colegas de classe, o horizonte familiar, social e o texto. De modo a alcançar leituras distintas de um mesmo objeto, ampliando assim seu horizonte de expectativas.

Portanto, quando a escola se propõe a trabalhar literatura em sala de aula (sob a luz da estética da recepção) é preciso muito mais que elencar uma série de obras clássicas para leitura silenciosa. Faz-se necessário que o professor conheça seus alunos, suas leituras, seus conhecimentos, de onde vieram, o que estudaram, quais suas ideologias, religiões, suas pretensões, etc. Toda essa bagagem cultural forma seu horizonte cultural. Essa pesquisa que o professor faz com seus alunos é o primeiro passo antes de qualquer atividade de leitura literária que o professor

deve tomar, pois é a partir daí que ele compreenderá qual o nível de compreensão que será possível extrair de seus estudantes, afinal, será que os seus horizontes de expectativas irão se chocar com o texto ou esse só será mais um material que corroborará com o conhecimento que ele já tem?

Dado esse passo, o professor deve propor atividades de leitura com obras que são da mesma ordem do horizonte de expectativas de seus estudantes. Para essa etapa são necessárias duas etapas: 1. A escolha do objeto de análise, ou seja, a obra a ser lida; 2. As estratégias de ensino, o como fazer.

O próximo passo após essa atividade, é o de ruptura de horizonte de expectativas, logo, trazer obras que abalem as estruturas, certezas e costumes de seus alunos, seja em textos literários ou vivências culturais.

Após esse momento de ruptura, o próximo passo é o de questionamento do horizonte de expectativas, ou seja, a comparação entre as duas anteriores, no sentido de fazê-los analisar suas impressões. É comum que o texto de horizonte de expectativas mais distante seja encarado como mais difícil inicialmente, mas após sua apreciação e debate, torna-se o mais apreciado pelos leitores pelo orgulho que sentem de terem superado suas expectativas.

Resultante dessas reflexões entre leitura e vida é a última etapa do processo, a ampliação do horizonte de expectativas, ou

seja, é quando os estudantes percebem que obtiveram algum ganho a partir dessa atividade além da nota no boletim. Geralmente essas constatações acontecem por parte dos próprios estudantes, mas cabe ao professor compreender que seus estudantes ampliaram suas capacidades de compreensão (outros teóricos chamariam de subiram seu nível de leitura) e então o processo se inicia novamente.

Portanto, o trabalho com o texto em sala de aula pode suscitar demasiadas interpretações dos estudantes considerando suas experiências pessoais, seu nível de leitura (ou seja, a qualidade ou tamanho do seu horizonte de expectativas) e quais recursos essas utilizam para alcançar a interpretação do texto. Considerando que as atividades têm um objetivo principal, o papel do professor mediador, nesse sentido, é dar material teórico o bastante acerca dos conceitos e das temáticas abordadas o bastante para que esses consigam alcançar os discursos, as críticas e o entendimento que as obras propõe além da diversão.

3.2 AS OFICINAS PROPOSTAS

O modelo de oficina de leitura escolhido para essa proposta é o de Leitura Mediada e Clube de Leitura. A escolha das obras literárias para essa sequência de oficinas surgiu através

do conhecimento prévio de que os estudantes já consomem narrativas distópicas, sejam elas em formato de livro literário ou, ainda, por suas adaptações para a TV e cinema. Ademais, a identificação causada pelas obras *Jogos Vorazes* (2008), *Divergente* (2011) e *Correr ou morrer* (2011), por contarem com protagonistas adolescentes em fase de transição para a vida adulta e os cenários assustadores em que vivem. Além disso, retomarei com os participantes das oficinas os clássicos *Nós* (2017), *Admirável mundo novo* (2014) e *1984* (2021) para podermos esmiuçar tanto o conceito de distopia quanto às temáticas reavivadas ou reformuladas para os tempos atuais.

Iniciaremos com a leitura de trechos da *Utopia* de Thomas Morus e trechos do livro *The Utopia Reader (A escrita utópica, em tradução livre)* de Gregory Claeys, no sentido de levantar a discussão entre participantes e mediador sobre o conceito da utopia para medir os conhecimentos prévios do grupo sobre a temática e, de certa forma, questioná-los “Qual seria modelo ideal de utopia?” e, a partir de seus posicionamentos, levantar suas visões e percepções sobre o que é uma nação próspera.

Nos três encontros seguintes, partiríamos para a leitura de trechos de *Nós*, *Admirável mundo novo* e *1984*, sempre seguidos do aporte teórico dado por *Distopia: uma história natural* de Claeys, conduzindo a leitura dos membros do grupo a compreender a profundidade da distopia, seus questionamentos

e características. Ademais, seria possível elencar dos participantes suas visões do futuro da humanidade em relação à existência, dessa maneira compreender em seus discursos posicionamentos pessimistas ou otimistas em relação ao que os humanos têm com a Terra e a perpetuação da raça humana, visto as inúmeras questões em alta há décadas como: direitos humanos, liberdade, espiritualidade, sustentabilidade, exploração do planeta (recursos e afins) e do universo.

O último encontro de leitura mediada seria marcado pela leitura das obras que o grupo já tem conhecimento, seja pela sua leitura ou por terem assistido a sua adaptação, de modo que o ideal seria com eles elencar pontos positivos e negativos dessas e encaixá-los em dois grupos, sendo eles, utópico (bom) e distópico (ruim). Para que assim eles consigam encontrar e determinar as características dos conceitos dentro de suas obras favoritas e possam então refletir sobre elas em grupo. Além disso, é nesse encontro em que se evidenciaria a linha tênue que separa a utopia da distopia e como esses conceitos podem ser maleáveis e transitar de uma obra a outra, voltando assim a leitura de trechos da obra de Claeys.

Terminado essa primeira experiência de Leitura Mediada, é nesse momento que o grupo se torna um clube de leitura de obras distópicas, no sentido de semana a semana ou de quinzena em quinzena encontrar-se com o grupo para poder

discutir as leituras das obras clássicas e levantar as discussões desses com os cenários já vistos na história do mundo e, conseqüentemente, no presente.

Levando em conta a experiência da home-office dos anos de 2020 e de 2021 seria possível, inclusive, realizar essas atividades à distância, via aplicativos de comunicação virtual, com inclusive, compartilhamento das obras em tela para leitura e destacamento de partes importantes para possíveis leituras em voz alta e anotações sobre o que se deseja destacar, além disso, esse cenário possibilitaria também uma melhor visualização de determinadas passagens das leituras para as representações encontradas no meio virtual, sejam essas resgatadas das obras do audiovisual, cinema ou série de TV; a exposição de obras produzidas por fãs ou ainda pelos próprios participantes por meio do compartilhamento de telas.

Outro recurso possível é a possibilidade de se montar o quadro virtual ou questionários criados pelos próprios participantes para os demais estudantes no intuito de que todos possam interagir juntos, desenvolver aquele conhecimento aprofundado sobre as obras em comum acordo. Por último, seria possível nesse segmento criar um mural que elencasse os principais pontos discutidos nos encontros anteriores e possíveis resumos de onde a leitura anterior parou e o que se leu e discutiu até o presente momento, de modo que quem se atrasou na

leitura possa acompanhar sem ter de ler 50 páginas antes de alcançar o grupo que pode estar muito avançado.

Seria interessante também criar um fórum onde os participantes pudessem acrescentar matérias, artigos e notícias do mundo passado ou atual que se assemelham às temáticas estudadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como intuito sugerir uma sequência de oficinas de leitura para efetuar com um grupo de estudantes do ensino médio. Visto que o presente momento de muitos jovens é prender-se a obras adaptadas ao cinema e, quando muito, efetuar a leitura de livros com temáticas distópicas pelo prazer de ler e do entretenimento, contudo, faz-se necessário despertar o olhar crítico desses para os conceitos e, dessa forma, fazê-los compreender seus círculos e contextos sociais. À medida com que este estudo foi composto e as atividades planejadas, percebeu-se que muitos caminhos são possíveis e muitas obras podem ser abarcadas nessa constituição de atividades, podendo dessa maneira, ser estendidas para outras atividades e outros públicos.

Ademais disso, foi possível através deste fazer um constructo dos conceitos de utopia e distopia além de visualizar

as possibilidades que o texto literário traz para a sala de aula e também quais aspectos o professor mediador pode identificar e explorar de seus alunos a partir de suas leituras e comentários diante das oficinas propostas.

Espero que essa proposta possa vir a somar aos estudos de leitura em sala de aula e contribuir de alguma forma com a formação leitora e cidadã dos estudantes que vierem a participar dessas oficinas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

ALGUSTIN, Adam. **Yevgeny Zamyatin**: russo reader. Brittanica, 2021. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Yevgeny-Zamyatin>>. Acesso em 22 fev. 2021.

BRASIL. MEC. ANDIFES. **V Pesquisa sócioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**, 2018.

CLAEYS, Gregory. *Utopia: a história de uma ideia*. Trad. Pedro Barros. São Paulo: Edições SESC SP, 2013.

CLAEYS, Gregory. SARGENT, Lyman Tower *The Utopia Reader*. New York: New York University Press, 1999.

COLLINS, Suzzane. **Jogos vorazes**. Trad. Alexandre D'elia. Rio de Janeiro/RJ: Editora Rocco LTDA, 1ª edição, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DASHNER, James. **Maze Runner: correr ou morrer**. Trad. Henrique Monteiro. São Paulo/SP: V&R Editoras, 1ª edição, 2011.

GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1ª ed. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 6ª edição, 2008.

HUXLEY, ALDOUS. **Admirável mundo novo**. Trad. Vidal de Oliveira. São Paulo: Globo, 22ª edição, 2014

NEWGARD, L. **Life of chaos, life of hope**: Dystopian literature for young adults. Graduate Research Papers. 15. University of Northern Iowa, 2011. Disponível em: <<https://scholarworks.uni.edu/grp/15>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ORWELL, George. **1984**. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1ª ed. 2021.

PLATÃO. **A república**. Trad. Pietro Nassenti. São Paulo/PS: Martin Claret, 2002.

ROTH, Veronica. **Divergente**. Trad. Lucas Peterson. Rio de Janeiro/RJ: Editora Rocco LTDS, 1ª edição, 2011.

ZAMIÁTIN, Iêvgueni, **Nós**. Trad. Gabriela Soares. São Paulo/SP: Editora Aleph, 1ª edição, 2017.



CAPÍTULO 7

CONSCIÊNCIA NEGRA E INDÍGENA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Rosely Sobral Gimenez **Polvani**

Franciele Lucia **Libardi**

[...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19).

1 O DEBATE QUE NOS CERCEIA

A presença da Pedagogia Decolonial no processo de ensino-aprendizagem envolvendo as diferentes áreas do saber ainda não é algo muito abordado e discutido em contexto escolar e acadêmico. Em contexto escolar, foco do nosso trabalho, práticas educativas baseadas na Pedagogia Decolonial não são frequentes nas salas de aulas e nos cursos de formação de professores, o que demonstra que ainda é necessária mais ênfase a fim de incluir as perspectivas no âmbito educacional. Apesar de insuficientes, algumas iniciativas têm mostrado resultados positivos e estratégias promissoras para a construção do pensamento decolonial que prima por ouvir outras formas de pensar e de viver como a dos indígenas, dos africanos, enfim, das vozes dos grupos minoritários.

No esforço para obter esclarecimento sobre os conceitos centrais de colonialidade e decolonialidade, recorreremos a Maldonado-Torres (2019). Para o autor, o colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dentre os territórios dominados pelos colonizadores, representando o seu domínio político-financeiro. Os efeitos desta invasão a tomada da

América Latina pelos invasores europeus ecoam ainda em uma espécie de colonialismo moderno, podendo ser delineada como “[...] uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). O apoderamento das novas terras e a escravidão dos povos originários foram eventos chave para a fundação do termo, neste aspecto, a América Latina, ainda hoje encontra-se presenciando situações de silenciamento e deslegitimação dos saberes que compõem as materialidades culturais dos povos originários.

Neste mesmo segmento, a descolonização refere-se aos momentos históricos marcados pelo protagonismo dos sujeitos coloniais contra os impérios de dominação que reivindicaram a sua liberdade. O termo aplicado na atualidade condiz com a luta contra os efeitos desta colonização, sendo nos sentidos materiais, epistêmicos e simbólicos. Assume-se como princípios decoloniais a estereotipação dos modos de ser e de saber que comprometem a elitização eurocêntrica debandada de privilégios previsivelmente brancos, heterossexuais, masculinos e de idealizações que se vinculam a marginalização das minorias.

No âmbito educacional, a Pedagogia Decolonial busca construir uma educação esperançosa na formação de um mundo menos desigual. Os benefícios são inúmeros quando as diferentes áreas do conhecimento e a pedagogia decolonial se

relacionam. Ao aproximarmos as diferentes linguagens e saberes do povo da floresta, dos assentamentos, das comunidades quilombolas, das minorias que vivem tanto no campo quanto na cidade, permitimos a ascensão da “[...] força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” (WALSH, 2010, p. 03).

Freire (2020) reafirma a necessidade de uma educação dialógica em oposição a educação bancária almejada pelo sistema político e econômico capitalista. Uma educação que seja a força para uma mudança e libertação “A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 2020, p. 52).

A educação para o homem-sujeito é aquela por nós almejada, uma vez que o indivíduo sujeito de si, constrói uma sociedade também sujeito. Ao sacrificar a capacidade criadora do homem, conseqüentemente há uma supressão da sua liberdade e o ajuste a uma acomodação. É necessário refletir sobre as nossas práticas docentes na medida em que impõem ao aluno o segmento de regras descontextualizadas e a poda das asas da sua imaginação criativa. Ao fazermos isto, estamos condicionando o sujeito tal qual o animal, ser da acomodação e do ajustamento. O homem, sujeito

de si é um ser da integração e “A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado” (FREIRE, 2020, p. 59).

A escola pública tem o papel de combater a desigualdade e proporcionar a expansão dos conhecimentos científicos de cada aluno, reconhecendo as distintas culturas produzidas pelos diferentes povos e as valorizando. Ao valorizar as diversas manifestações culturais produzidas, se está possibilitando às demais classes a inserção social e a possibilidade da apropriação cultural subjetiva. Um dos caminhos para o pluralismo cultural na escola é “[...] a oferta de textos vários, que deem conta das diferentes representações sociais (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 13). O trabalho com os diferentes gêneros textuais possibilita o contato com diversas esferas sociais e suprirão os interesses pessoais das distintas classes sociais.

Neste sentido, é imprescindível que o espaço na sala de aula propicie o debate sobre as problemáticas da sociedade vigente, em impulso para a compreensão da materialidade sócio-histórica que nos cerca em prol de uma possível formação crítica e participação ativa de nosso aluno como cidadão. Em vias disso, visamos evidenciar a demanda de trabalho na escola com autores como Krenak (2012), Kambeba (2020), Quijano (2000), Walsh (2010), Maldonado-Torres (2007), Fanon (2005), Dorrico *et al.* (2018), dentre outros que defendem a aproximação desse

conjunto mais amplo de categorias do Pensamento Decolonial com a Literatura e as diversas disciplinas do currículo como um modo de aprimorar a nossa compreensão do mundo, enfatizando que essa *episteme* como Escola de Pensamento latino-americana poderá contribuir para redimensionar a formação escolar, assim como a formação cultural do povo brasileiro - se é claro as vozes silenciadas forem realmente ouvidas pela sociedade brasileira.

Ao pensarmos nessas vozes que precisam ser ouvidas, focando a Pedagogia Decolonial, podemos recorrer a obras de inúmeros escritores indígenas como a Márcia Wayna Kambeba, Ailton Krenak e africanos como Conceição Evaristo e Ryane Leão, entre outros. Em um texto de Kambeba (2020), podemos evidenciar a necessidade de um enfoque priorizando a decolonialidade indígena:

A escrita indígena é uma forma de auto expressão de uma resistência que se arrasta e de uma existência que se firma nos moldes de uma sociedade que vinda os olhos para um aprendizado com os povos numa atitude recíproca de solidariedade, cuidado, respeito, onde nada é meu, senão que tudo é nosso (KAMBEBA, 2020, p. 92).

Nessa perspectiva, o disparador apresentado configura-se como resistência pela palavra em que a escrita, a literatura, as diversas práticas e conteúdos (re)pensados como forma de romper com ideias preconceituosas e estereotipadas perpetuadas sobre os povos indígenas, afro-brasileiro, enfim, os

grupos marginalizados no país. Mesmo que atravessados pela (de)colonialidade, vamos reafirmar essa necessidade contínua de “reexistência secular” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017), problematizando pelas práticas pedagógicas e as políticas identitárias tão incompreendidas e pouco discutidas em sala.

Para o filósofo e comunicador indígena Ailton Krenak que também acredita ser pela escrita que a história desses povos se atualiza nas narrativas orais ou escritas, instaurando em todo momento o desejo e a necessidade de reescrever a história indígena, assim como de outros grupos minoritários, porque “[...] tem uma história dos krenak, dos xavantes, dos guaranis etc.; de dentro da memória viva desses povos, cada um deles é capaz de reportar a sua trajetória, desde a chegada dos brancos na praia até os dias de hoje” (KRENAK, 2012, p. 125).

Seguindo essa linha de pensamento, Evaristo (2016, p. 14) afirma que “A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar para os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”. Também é importante notar que Evaristo (2007) em *Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita*, ao falar do ato de escrever, argumenta que:

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe sua autoinscrição no interior do mundo. Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, **dentre outros sujeitos da cultura afro-brasileira**, que historicamente transitam por espaços culturais

diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação (EVARISTO, 2007, p. 53, **grifos das autoras**).

Evaristo (2007) afirma que a escrita é um ato de insubordinação, podemos entendê-la também como um ato político, ou seja, um ato de resistir e existir em sociedade. Esse “ato de insubordinação” compartilhado com leitores negros e não negros torna a compreensão do racismo estrutural no Brasil um fenômeno que pode ser alterado e questionado como parte da proposta na educação básica para um modelo antirracista mesmo em um país dependente do colonialismo e ainda reproduzindo, sob novas formas, relações raciais desiguais de trabalho e de vivência em sociedade.

Nesse sentido, a escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba (2019, p. 67) afirma que “Escrever contra significa falar contra o silêncio e a marginalidade criados contra o racismo. Essa é a metáfora que ilustra a luta das pessoas colonizadas para acessar a representação dentro de regimes brancos dominantes. Também em Adichie (2019), percebemos que quando queremos trazer a importância desses escritos para o contexto atual, principalmente em sala de aula, a escritora nos conta que:

Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na

literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (ADICHIE, 2019, p.13-14).

Dado o exposto, é necessário deixar claro que o lugar da escrita, proposto por diferentes autores indígenas e afro-brasileiros/africanos, não é o mesmo lugar da escrita dos escritores estrangeiros ou brancos, que em sua maioria são inúmeros na literatura, nem teria como sê-lo. São condições sociais performadas pela literariedade completamente distintas. Diante desse questão, o que propomos é a leitura de escritores negros ou negras, indígenas como de combate ao colonialismo atávico e nocivo por meio da percepção das relações sociais a partir da perspectiva do negro e do indígena.

A literatura é um exercício poético de concretização entre as dimensões do *self*, uma exteriorização dos costumes e crenças que habitam em nosso ser cultural. Dessarte, a literatura indígena brasileira é um meio para a interação com os saberes dos povos originários e uma possibilidade de ecoar as suas vozes exaltando a sua cultura.

2 CONSTRUÇÃO DO DEBATE: NO GIZ, NO LIVRO E NA COMUNIDADE

Muitas práticas escolares vinculadas à cultura indígena e afro-brasileira, são resultantes de estereótipos e reforçam o

preconceito para com as diferentes dimensões culturais. Um caminho sólido para a desconstrução preconceituosa do indígena, de acordo com Rodrigues (2016), é:

[...] utilizar, no ensino escolar, obras literárias indígenas (dos mais variados gêneros) e que se referem aos indígenas como forma de fazer com que os estudantes tomem contato com as representações dos vários povos indígenas brasileiros e, em seguida, reinterpretem criticamente as representações ali contidas. (RODRIGUES, 2016, p. 117)

A utilização da literatura indígena na sala de aula pode tornar-se uma possibilidade de reflexão mais contundente para a afirmação das minorias e destaque dos povos originários como sujeitos ativos na sociedade brasileira. É necessário que a temática seja abordada com as premissas de uma Pedagogia Decolonial, o que visa estratégias e metodologias adequadas para a problematização não se estagnar ou modificar-se em um reforço de estereótipos. Sobretudo, demanda leitura e preparação antecipada dos mediadores do conhecimento.

Nesse trabalho interdisciplinar e porque não dizer transdisciplinar nas salas de aula, gostaríamos de sugerir diversos textos e escritores com potencialidades para o contexto escolar, sinalizando aos professores e outros pesquisadores a riqueza, as diferentes vozes e a sua estreita relação com temas decoloniais:

Material	Publicação	Resumo
<p>Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos de Celso Sisto, releitura de Manuela Rech (2019).</p>	<p>Site: www.companhiadasletras.com.br/livro/9788583820321/kalinda-a-princesa-que-perdeu-os-cabelos-e-outras-historias-africanos?idtag=567991ff-632d-4ef7-9e89-40b8eb7f8d59&gclid=CjwKCAjw1ICZBhAzEiwAFfvFhL69hytIR_Xn1xuBy4Uo_ZX96c1rWee9V4YMDYLnWxTM8ZU7-uYhYBoCNiQQAvD_BwE</p>	<p>O surpreendente livro do renomado autor e ilustrador Celso Sisto traz diversos contos do continente africano. Em "Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos", um relato de uma história africana do povo Wakamba, exemplifica sua abordagem aos contos de fadas europeus, considerando que, também diferente dessas culturas apresentam a experiência humana como pano de fundo. O pássaro ficara sabendo da boniteza de seu cabelo. Pediu um pouco para fazer um ninho. Embora fosse bonita, Kalinda não se revelou uma princesa gentil e benevolente, pois não acedera ao pedido do pássaro, pelo contrário, ela pareceu ser uma garota egoísta e arrogante. Dessa forma, o pássaro a amaldiçoou. No final, um jovem intercedeu por ela junto ao pássaro e Kalinda recuperou seus lindos cabelos.</p>
<p>Coletânea O Brasil Somos Todos Nós por Roberto Benjamin, Janete Lins Rodriguez e Maria Carmelita Lacerda(2013).</p>	<p>Site Calameo: https://pt.calameo.com/books/005993865cc44bb8ec6ff</p>	<p>As várias edições têm como objetivo expor aos professores da educação básica e a outros pesquisadores insights sobre a cultura afro-brasileira e indígena e atividades pedagógicas</p>

		que poderão colaborar com a dinâmica do processo de planejamento escolar numa perspectiva interdisciplinar, tornando-se uma alternativa pedagógica para introduzir em sala de aula o conhecimento dos princípios de uma educação que valorize a diversidade étnica do povo brasileiro.
Contos afro-brasileiros e africanos organizados pelo professor Jair Rodrigues (2019).	Site: https://pt.calameo.com/read/0059729720bf99f8a888e	Por meio dessas histórias afro-brasileiras pode-se dar ao leitor uma visão panorâmica de grandes temas históricos como: resistência, protagonismo de negras e negros na formação da sociedade brasileira, dentre outros. Nesses contos do Mestre Jair, temos uma premissa e um vasto tesouro para educar pelas narrativas e, sobretudo, para pensar a História do povo afro-brasileiro.
Contos Africanos para Crianças Brasileiras de Rogério Andrade Barbosa (2004).	Site: https://pt.calameo.com/read/006195951d6f822545aac	Histórias que contaram ao escritor Rogério Andrade Barbosa quando esteve em Moçambique, objetivando a construção de um repertório literário infantil que direcione nosso olhar sobre territórios e saberes das culturas afro-brasileiras, especialmente quando se pensa nas diferentes

		temáticas que se pretende abordar em sala de aula.
Contos Africanos organizados pelo 7º ano do Ensino Fundamental anos finais (2015).	Site: https://pt.calameo.com/read/0025684025483af8e429a	Coletânea de contos africanos por autores desconhecidos, com ilustrações feitas pelos alunos do 7º ano da disciplina de Arte, trabalho mediado pela professora Eleni Souza da Escola Estadual Euriny de Souza Vieira, cujo projeto foi em comemoração ao Dia do Livro, realizado no mês de abril de 2015, tem por objetivo valorizar a leitura como fonte de formação e informação a fim de despertar o conhecimento e o aprendizado a respeito da cosmovisão africana, além de resgatar os saberes e conhecimento deste universo.
"Contos Africanos" organizada por vários autores (2018).	Site: https://muralafrica.paginas.ufsc.br/files/2011/11/CONTOS_AFRICANOS.pdf	Coletânea de contos em linguagem simples, transmitindo os ensinamentos e memórias das culturas de diferentes povos da África.
Contos Negros Contos Índios Contos do Céu e da Terra Contos de Encantamento de Ruth Guimarães (2021).	Site: www.faroeditorial.com.br/produto/contos-do-ceu-e-da-terra/	Contos do Céu e da Terra aborda a perspectiva popular das histórias de cunho moralizantes, de fé, pecado e redenção. Em que presenciamos elementos do fantástico em composição com o sagrado religioso e personagens compostos

		de elementos mundanos em encontro com santidades procurando a redenção.
Livro Ideias para adiar o fim do mundo de Ailton Krenak aguçar a curiosidade por outras histórias (2019).	Site: www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535933581/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-nova-edicao	O livro traz uma parábola dos tempos atuais que critica a ideia de humanidade como uma entidade separada da natureza. Essa premissa estaria na origem do desastre socioambiental de nossa era, o chamado Antropoceno. Daí que a resistência indígena se dê pela não aceitação da ideia de que somos todos iguais. Somente o reconhecimento da diversidade e a recusa da ideia do humano como superior aos demais seres podem ressignificar nossas existências e refrear nossa marcha insensata em direção ao abismo.
Histórias indígenas dos tempos antigos por Pedro Cesarino (2014).	Site: https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/35042.pdf	Um livro com algumas páginas encontradas em Companhia das Letras repleto de histórias contadas pessoalmente por tribos indígenas, com crônicas dos Indígenas dos Tempos Antigos para aguçar a curiosidade dos leitores por outras histórias que trazem mais explicações sobre a cultura indígena brasileira.
O lugar do saber ancestral de Márcia Wayna Kambéba	Site: www.livrariamaraca.com.br/	A obra é composta por uma poesia de leitura

(2021).	produto/o-lugar-do-saber-ancestral-marcia-kambeba/	fluida, dinâmica e envolvente que insere o leitor em uma viagem ao universo indígena do povo Omágua/Kambeba. No coração da Amazônia reside o lugar de comunhão, educação, saberes ancestrais e aprendizagem indígena: A própria comunidade.
Olhos d'água de Conceição Evaristo (2014).	Site: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf	No livro "Olhos D'água" de Conceição Evaristo as narrativas são construídas de uma sequência de 15 histórias diferentes e entrelaçadas que contam sobre as mulheres e homens negros que sofreram de diversas formas de violência e rebaixamento na sociedade. No entanto, a partir do primeiro conto de mesmo título, a autora conduz o leitor a um aspecto da organização e da identidade afro-brasileira, mostrando a dura realidade de seus personagens.
Livro Kiriku e a feiticeira, lenda adaptada por Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria do Nascimento Aires e Maria Carmelita Lacerda (2011).	Site: editoragrafset.com/produto/kiriku-e-a-feiticeira/	A adaptação da lenda universal ganha uma nova visão das professoras. O personagem protagonista Kiriku é um menino de porte pequeno, mas com uma coragem imensa, sempre em busca do melhor para a sua família e comunidade.

Princesas Africanas (2009).	Site: https://pt.calameo.com/read/0039029424a56f3c72b38	Revista de (in)formação com leituras compartilhadas pelo Leia Brasil, distribuídas gratuitamente às escolas conveniadas e a quem se interessar em que mostrará um pouco da África pelas histórias dessas princesas que se revelará aqui como um tesouro precioso nos dando a conhecer sobre dignidade, nobreza da realeza africana nesse mergulho pelo universo da literatura.
-----------------------------	--	--

Como estratégia de trabalho em sala de aula, sugerimos atividades que promovam a representação significativa de diferentes gêneros discursivos em sala de aula, como temos visto em âmbito escolar o gênero fanzine sendo proposto abordando outros meios de contato com o poético. Assim, atividades com a literatura de escrita indígena e afro-brasileira, por exemplo, podemos estimular o pensamento crítico e imaginativo, gerando debates e posicionamentos de quem delas participa. Essas atividades são, portanto, válidas, no sentido de que propõem um ambiente de discussão e aquisição de conceitos sobre a cultura afro-brasileira e indígena, enriquecidos pela tecnologia digital, pois os alunos podem pensar com as diferentes histórias em diferentes suportes e gêneros para estabelecer significados para pesquisas relacionadas a temas, realizadas por eles próprios.

3 PALAVRAS FINAIS

Ao longo deste capítulo buscamos discorrer acerca da emergência na inclusão de uma atitude decolonialista no âmbito escolar com o objetivo de pensar na formação crítica do alunado. Neste exercício reflexivo, não serão esgotadas as considerações sobre o tema, buscamos sobretudo, instigar a formulação de maiores problemáticas sobre a temática no mundo acadêmico.

Ao argumentar sobre a afinidade entre o ensino de literatura e a Pedagogia Decolonial no decorrer deste estudo, nos consta a exigência de consultar obras literárias que retratam as vivências, experiências e arguições históricas das comunidades indígenas e afro-brasileiras, é imprescindível que recorramos a textos de escrita indígena e negra, com vias de explorar com pertinência os preceitos que para as comunidades originárias são essenciais. Saberes mastigados e plenos de estigmatização preconceituosas apenas contribuem para a manutenção da disparidade social e marginalização destas minorias.

Neste mesmo segmento, julgamos essencial para a abordagem temática em sala de aula, um estudo prévio, seja em nível de especialização, de inclusão em curso de letras e na formação continuada sobre as estratégias de debate para a concretização do ensino. O olhar curioso sob a lente decolonial,

exige repensarmos as colonialidades do ser, do poder e sobretudo do saber. Aplicação essencial para uma tão almejada mudança no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIRES, Josilane Maria; LACERDA, Maria Carmelita; RODRIGUEZ, Janete Lins. **Kirikú e a feiticeira**. São Paulo: Grafset, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos Africanos para Crianças Brasileiras**. Calameo. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/006195951d6f822545aac>>. Acesso em: 01 set. 2022.

BENJAMIN, R.; LINS RODRIGUEZ, J.; LACERDA, M. C. **O Brasil Somos Todos Nós**. João Pessoa, Paraíba: Parque Gráfico do Grupo GRAFSET. Coletânea, 2013.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Histórias indígenas dos tempos antigos**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

CONTOS AFRICANOS, **organizada por vários autores**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, SC, 2011. Disponível em: <https://muralafrica.paginas.ufsc.br/files/2011/11/CONTOS_AFRICANOS.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

_____. **Olhos d'água**. UFGD. Dourados, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUIMARÃES, Ruth. **Contos índios**. São Paulo: Faro Editorial, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O olhar da palavra: escrita de resistência**. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (Orgs.). Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 89-98, 2020.

_____. **O lugar do Saber Ancestral**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **História indígena e o eterno retorno do encontro**. In: LIMA, P.L.O. Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFGM. Belo Horizonte: UFGM - Faculdade de Educação, 2012, p. 114-131.

MALDONADO-TORRES, N. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, N. (org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

Princesas africanas. **Revista de (in)formação para agentes de leitura Leituras compartilhadas**, a. 9, f. 19, mar. 2009.

RECH, Manuela. **Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos de Celso Sisto**. Calameo. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/00600686098f923520754>>. Acesso em: 01 set. 2022.

RODRIGUES, Jair. **Contos afro-brasileiros e africanos**: organizado por Jair Rodrigues. Calameo. Santo André: São Paulo, 2019. Disponível em:

<<https://pt.calameo.com/read/0059729720bf99f8a888e>>. Acesso em: 01 set. 2022.

RODRIGUES, Wallace. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Periferia**, Rio de Janeiro, v.8, jan-jun 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/21990/19948>> Acesso em: 17 jul. 2022.

SOUZA, Eleni. **Contos Africanos 7º ano**. Realizados na EE Euriny Vieira de Souza, Itapetininga: SP, 2015. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0025684025483af8e429a>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento**. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2017.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LlIdA/edit>>. Acesso em: 09 set. 2022.

_____. **Interculturalidad crítica y Educación intercultural**. In J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (org.) Construyendo Interculturalidad Crítica. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, p. 75-96, 2010.



CAPÍTULO 8

UMA LITERATURA INFANTIL DE REPRESENTATIVIDADE PARA UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA: AMORAS, DE EMICIDA

Lidiane Cossetin **Alves**

Márcia **Cossetin**

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo parte da necessidade de nos posicionarmos como docentes conscientes das subalternidades racistas que nossos estudantes não-brancos se encontram, no sentido de que esse posicionamento, de professores antirracistas, deve perpassar desde o planejamento da *práxis* educativa, ao ato da docência e, ainda, no momento de autoavaliação de nossa prática.

Tal posição está ancorada no entendimento de que o trabalho educativo, conforme propõe Saviani (1995), “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” e pressupõe a identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados para que tenhamos humanidade e, ainda, a descoberta das formas adequadas para alcançar a finalidade proposta (SAVIANI, 1995, p. 17).

Nessa perspectiva, a compreensão do trabalho educativo, adotada por nós, pressupõe a formação de sujeitos dotados de humanidade histórica e coletiva, apropriando-se da riqueza cultural socialmente produzida e, dialeticamente, podendo ser também produtor de cultura. De tal modo, a apropriação da riqueza cultural pelos sujeitos é elemento imprescindível à sua

humanização individual e ainda coletiva ao pensar-se na sua atuação em âmbito social.

É nesse processo de constituição da humanização em cada sujeito singular, de que faz parte o trabalho a ser desenvolvido pelos professores – ao identificar o que precisa ser apropriado e organizar as formas para que isso se dê – que apreendemos a necessidade de uma educação antirracista, pois sem esta não estará completo o próprio desenvolvimento da humanização almejada pelo trabalho educativo.

De acordo com Brotto e Cossetin (2019) a Educação Infantil é, em conjunto com as demais, a etapa em que é preciso organizar espaços, tempos e sistematizar atividades e práticas pedagógicas para que haja a apropriação da linguagem, e assim do enriquecimento cultural proveniente das relações de que a criança puder participar; assim, a necessidade de pensar-se na organização de práticas educativas antirracistas e, assim, desenvolver a humanidade.

Em inúmeros momentos que envolvem a prática docente, nos encontramos com situações racistas. Assim, urgem posicionamentos e práticas que busquem e exijam uma realidade escolar antirracista – assuntos dispostos na primeira seção do presente trabalho. À vista disso, nos propomos ao estudo da obra infantil *Amoras* (2018), de Emicida, com a finalidade de destacarmos as potencialidades da referida literatura infantil

para uma prática antirracista na docência brasileira, que compõe nossa segunda seção. Por fim, apresentamos nossas conclusões finais, com apontamentos iniciais para uma prática antirracista na docência pública brasileira.

2 UM TERRITÓRIO RACISTA REQUER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Brasil foi construído por braços negros escravizados, erguido sobre as tumbas dos nativos assassinados. Pautamo-nos em uma economia historicamente constituída a partir do forçoso e vergonhoso trabalho escravo e do esgotamento das terras brasileiras por extrativismos violentos. Ainda, na história de nosso país há a carga de sermos o último dos países ocidentais a abolir a escravidão¹³. Mesmo que legalmente houvesse o fim da escravatura, pairavam sobre o Brasil as inúmeras políticas de branqueamento, tão arraigadas que, ainda contemporaneamente, necessitamos desmenti-las e desmistificá-las.

Logo, com parte da população relegada à marginalidade, com seus direitos negligenciados e, muitas vezes, rejeitados, historicamente somos um país racista e xenofóbico: os sujeitos não centrais, não brancos, não cristãos, não heteronormativos,

¹³No Brasil, a abolição da escravatura ocorreu em 13 de maio de 1888, por meio da Lei 3.353, denominada Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão em contexto nacional.

despossuídos, trabalhadores e de classes baixas são a maior parcela populacional e, ao mesmo tempo, a parcela mais excluída da população brasileira. Desse modo, ao tratar-se do Brasil a raça constitui-se como instrumento mais eficaz de dominação social instituído nos últimos 500 anos, com classificações e identidades impostas como parte da dominância colonial europeia (QUIJANO, 2005).

Entretanto, ao longo da história brasileira, inúmeros intelectuais nos levam a refletir sobre a carga histórica de um país tão violentamente constituído. Milton Santos, intelectual negro que revolucionou a compreensão social, demográfica e, por fim, geográfica do país, afirma que

[...] **os pobres não são *incluídos nem marginais*, eles são *excluídos***. A divisão do trabalho era, até recentemente, algo mais ou menos espontâneo. Agora não. Hoje, ela obedece a cânones científicos [...] e é movida por um mecanismo que traz consigo a produção das dívidas sociais e a disseminação da pobreza numa escala global. Saímos de uma pobreza para entrar em outra. Deixa-se de ser pobre em um lugar para ser pobre em outro. [...]. Essa produção maciça da pobreza aparece como um fenômeno banal. Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável. Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. Estas, de um lado, pagam para criar soluções localizadas, parciais, segmentadas, como é o caso do Banco Mundial, que, em diferentes partes do mundo, financia programas de atenção aos pobres, querendo passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza. **Acatam-se, funcionalmente, manifestações da pobreza, enquanto estruturalmente se cria a pobreza ao nível do mundo**. E isso se dá com a colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais. [...]. **Por aí se vê que a questão capital é o entendimento do nosso tempo, sem o qual será impossível construir o discurso da liberação. Este, desde que seja simples e veraz, poderá ser a base intelectual da política. E isso é central no mundo de hoje, um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso** (SANTOS, 2000, p. 36, grifos nossos).

Nesta perspectiva, à vista de uma construção da pobreza, uma exclusão marcadamente étnica, racial e cultural, geograficamente localizada, histórica e estruturalmente constituídas, se faz necessário o posicionamento dos intelectuais e estudiosos brasileiros para que, em algum âmbito e, em nosso caso específico, no âmbito educacional, a situação seja reconfigurada. É imprescindível, entretanto, que seja assinalada a diferença entre 1) uma ação de viés assistencialista aos sujeitos excluídos e 2) uma prática revolucionária com os excluídos.

Enquanto buscarmos maneiras apolíticas da prática pedagógica, no sentido de auxílio ou apaziguamento das condições excludentes ao estudante, não efetivaremos o desenvolvimento crítico e humanizador suficiente à revolução – para que, finalmente, não existam sujeitos objetos da exclusão. Sendo assim, necessitamos de uma educação revolucionária, uma *práxis* revolucionária; de acordo com Saviani (2018), é necessária:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade [...]. A pedagogia revolucionária é crítica. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia

ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (SAVIANI, 2018, p. 14).

Neste ínterim, para que se estabeleça uma educação revolucionária com um ensino igualitário, antes é preciso que os sujeitos estudantes estejam em condição de igualdade – nosso caminho utópico e urgente.

Lélia Gonzales, intelectual, filósofa e ativista negra brasileira, destacava sobre a necessidade de reconfigurar as nossas histórias brasileiras – no plural, pois somos múltiplos e inúmeros. Gonzales (2019, 2020) afirma sobre a necessidade de compreensão da representatividade nas culturas, posicionando-se contra-hegemonicamente: a partir dos estudos da filósofa, compreendemos a importância do *pretoguês* – termo que utilizou para explicar a influência não branca na língua portuguesa falada no Brasil; assim como destacou a imensa necessidade de nos entendermos tanto como seres herdeiros do terror escravista, como responsáveis por reescrevermos a história brasileira – escrita pela população subalternizada e, não, pela população hegemônica e detentora dos bens e riquezas do país.

Os filhos dessa população subalterna e excluída estão, em grande parte, nas escolas públicas brasileiras. São, tais sujeitos, os estudantes que necessitam crescer e utilizar seus conhecimentos para somar à modificação econômica, política e social do país. É, também, por meio do processo educativo que

se dá nos espaços escolares, que nós, professores, podemos organizar e fazer conhecer as ferramentas que os estudantes necessitam para (re)construírem a história do país, conscientes e críticos de suas atuações na sociedade.

A educação, o processo educativo formal (sem desconsiderar todas as suas limitações) é ferramenta de transformação individual e coletiva, espaço em que nos fazemos humanos, como sujeitos históricos que somos, portanto, sociais, ao mesmo tempo em que fazemos história humana. Conforme afirmam Brotto e Cossetin (2019) é na relação de ensino que

[...] estão contemplados sujeitos, em que num processo mediatizado por professores, utilizando-se da linguagem, ensinam, discutem, argumentam, aprendem e se educam e se transformam com aquilo que é próprio da língua: ela é o meio, o instrumento e o fim, enquanto constituição humana. [...] permitir que a criança, sobretudo a das classes populares, em sua maioria frequentadora das instituições públicas, apropriem-se da cultura elaborada, erudita, a que muitas não têm acesso senão pela escola (BROTTO; COSSETIN, 2019, p. 73-74).

É utópica a reflexão de que modificamos estruturas tão arraigadas na sociedade. Entretanto, tal como já apontou Eduardo Galeano, “La utopia está en el horizonte. Yo sé muy bien que nunca la alcanzaré. Si yo camino diez pasos, ella se alejará diez pasos. Cuanto más la busque, menos la encontraré, [...]. Pues, la utopia sirve para eso: para caminar”¹⁴ (GALEANO, 2013).

¹⁴ Tradução nossa: “A utopia está no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho dez passos, ela se distanciará dez passos. Quanto mais a busque, menos a encontrarei, [...]. Pois, a utopia serve para isso: para caminhar” (GALEANO, 2013).

Portanto, é por meio de nossas ações utópicas que engendramos uma *práxis* humanizadora, pois estamos vivenciando um momento histórico no qual é exigido que nos posicionemos.

Nesse entendimento da utopia como um caminho a ser perseguido, a docência na perspectiva antirracista, pressupõe que “Trabalhar com a linguagem, a leitura e escrita pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva” (KRAMER, 2000, p. 31). A educação como prática de humanização demarca uma ação que é essencialmente política e, desse modo, requer a busca e construção de horizontes antirracistas. Outrossim, devemos:

resistir a um presente e a uma história passada de dor e opressão. [...]. Trabalhando com leitura, literatura e formação, nosso horizonte precisa ser: humanização, resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar. [...]. Compreender o significado de ler e escrever como experiência cultural implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história, percebendo a dimensão formadora da leitura e da escrita para além de seu caráter instrumental (KRAMER, 2000, p. 32).

Assim sendo, diante de inquietações sobre o estudo e a presença de sujeitos que dialoguem sobre as vivências e produções das populações excluídas, destacamos o Ensino Básico, no que se refere ao Ensino de Literatura, como propagador de obras hegemônicas e centradas na Literatura canônica. Ainda, assevera-se que as obras hegemônicas não

devem ser excluídas do ensino de Literatura, mas espera-se que obras de sujeitos subalternos sejam incorporadas às canônicas – que, por sua vez, devem ser problematizadas –, já presentes no currículo e documentos norteadores da Educação no Brasil. Sugerimos, portanto, que obras outras surjam no Ensino de Literatura: as obras de subalternos, as obras sobre vivências subalternas. Ademais, tal como Machado e Soares (2021) apontam, nossos desassossegos partem de um:

[...] incômodo com os usos da noção de cânone literário no contexto da educação básica. Desde a nossa formação inicial, sentíamos um desconforto com a ausência de autores negros, indígenas, LGBTQI, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, entre outros, enfim, textos escritos pelos sujeitos subalternizados. [...]. Desde a Constituição de 1988 no Brasil, a escola foi “aberta para todos”, mas de nada adianta incluir fisicamente os sujeitos à margem do sistema escolar e esperar que eles sejam proficientes nas mais variadas disciplinas se o próprio sistema escolar não for repensado, indisciplinado, reconstruído a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar: sujeitos negros, das comunidades indígenas, LGBTQIs, mulheres, trabalhadores, entre outros (MACHADO; SOARES, 2005, p. 982-983).

Neste sentido, ao atendermos a população proveniente das exclusões econômica, política, social e historicamente produzidas, nossas ações docentes devem contemplar as realidades de tais sujeitos. Logo, ao adentrarmos em uma classe de Literatura, composta por estudantes em suas inúmeras diversidades, não podemos subjugar-las, excluí-las ou ignorá-las. Não seria possível conceber um ensino humanizador que apague as diferenças. Nem este seria o intento. Somos sujeitos

brasileiros, transpassados pela colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005), constituídos por subjetividades e características distintas.

São nossas diferenças compreendidas criticamente que, por fim, oportunizam o debate para a modificação social, pois “À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional” (HOOKS, 2017, p. 56). É essencial que se compreendam as diferenças situadas política, econômica, territorial, social e culturalmente, ainda mais tratando-se do estudo de culturas, artes e literaturas. Assim, concordamos com Machado e Soares (2005) sobre a urgência de “[...] um ensino em que os sujeitos subalternizados sejam protagonistas, no qual se vejam incluídos não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos, [...] e sim através de práticas pedagógicas transgressoras” (MACHADO; SOARES, 2005, p. 983).

Destarte, propomos o estudo da obra de literatura infantil *Amoras* (2018), com a intencionalidade de despertar interesses e sugerir possibilidades pedagógicas acerca de sua utilização como material de leitura, fruição e formação humana no Ensino Infantil.

3 AMORAS: “COMO O PENSAR INFANTIL FASCINA”

A obra de literatura infantil *Amoras* (2018), de Emicida¹⁵, foi inspirada em uma canção homônima do álbum “Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa”, lançada em 2015 pelo rapper. Ainda, *Amoras* foi escrita por Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini. Neste ínterim, de antemão, a sugestão inicial sobre abordagens da obra em classes de Ensino Infantil concentra-se em utilizar a canção junto do livro de literatura infantil, ambas *Amoras*, uma vez que, tal como disserta Cunha (2005), despertar o interesse pela leitura em pequenos estudantes não é tarefa fácil, tampouco impossível, uma vez que é por meio da fruição que as obras artísticas e literárias conquistam o leitor:

É inegável que a arte (como, aliás, qualquer outra área do conhecimento, ou atividade) se desenvolve integrando as três áreas vitais do homem: a motora, a cognitiva e apreciativa. [...]. Ora, a área apreciativa é aquela que estabelece gosto, opções, atitudes, crenças, ideias, e cuja aprendizagem se faz através da discriminação orientadas pelo prazer e desprazer. Nesse sentido, o processo de aprendizagem deve ser o acúmulo de experiências acompanhadas de sensação agradável (CUNHA, 2005, p. 52).

¹⁵ Emicida é um rapper brasileiro, escritor, compositor, dentre outros, que posiciona-se publicamente acerca do racismo estrutural brasileiro, com ênfase aos modos de superação de tal mazela. Ao fim da obra literária *Amoras* (2018), é apresentado: “Emicida nasceu Leandro Roque de Oliveira, em uma casinha bem pobrezinha na parte Norte da cidade de São Paulo. Sua imaginação foi sua amiga e o fez visitar mundos incríveis, transformando-o em astronauta, desenhista, guerreiro, pirata, rei, pintor, samurai e muitas outras coisas. Tudo sem sair de casa. Foi brincando com sua imaginação e com as palavras que Emicida descobriu sua habilidade de contar histórias fazendo poesias, e ele não parou nunca mais de fazer isso. Acreditou durante muito tempo que muitas coisas eram impossíveis. Hoje, acredita no contrário, e por meio das histórias que conta, prova o contrário.” (EMICIDA, 2018, p. 26-28).

Ademais, o primeiro elemento de importância para uma obra literária é sua capa. É por meio da atenção que a capa captura de nós, leitores, que desprendemos ânimos para tirar o livro da estante, abri-lo, folheá-lo ou, ainda, desprezá-lo – antes mesmo do ato da leitura. São as composições imagéticas, unidas ao título que despertam – ou não – o interesse do futuro leitor. Tratando-se de uma literatura infantil, os aspectos composicionais da capa são ainda mais relevantes, pois a imagem, o desenho, a ilustração está muito mais próxima das ações da infância, se comparado ao mundo “adulto”. De acordo com Cunha (2005), a ilustração deve instigar o leitor, mas não subestimá-lo; deve ser apoio de leitura, assim como deve agir – por vezes – independente do texto, ampliando as expectativas e imaginação da criança que lê, desde a capa até o fim da obra.

As imagens, assim como as palavras podem carregar conotações. O ângulo, o enquadramento, efeitos de cor ou tonalidade ou até mesmo a iluminação, que realça ou esconde determinados aspectos da imagem a gosto do ilustrador, carregam a ilustração com significados sociais capazes de estimular interpretações que não estão contidas no texto. Assim sendo, o ilustrador tem o poder de complementar o sentido do texto. A ilustração fala do texto a seu modo, com um repertório plástico singular que determina a sua força demonstrando seu caráter narrativo (FREIRE, 2004, p. 5).

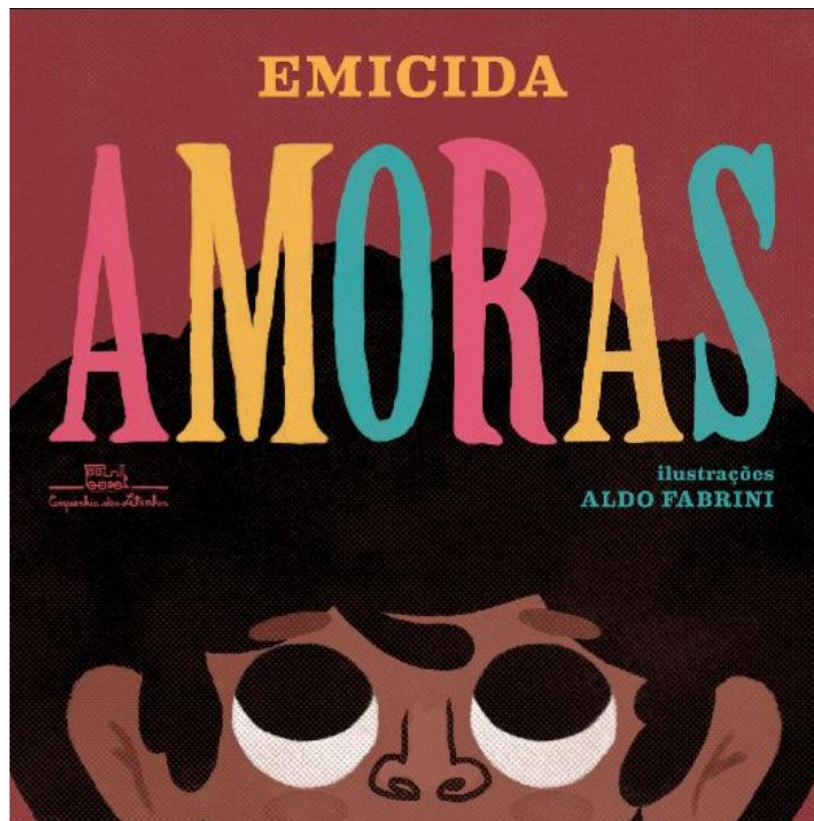
Assim, aspectos como uma destacada paleta de cores, personagens específicos e o título curioso levam o leitor a despertar interesse por sua leitura. Ainda, é importante ressaltar que a percepção causada pelas “[...] ilustrações pode auxiliar na

construção de uma identidade negra positiva ou reforçar imaginários preconceituosos [...] especialmente aquelas que ainda não estão alfabetizadas” (PESTANA, 2019).

Em *Amoras*, destaca-se uma personagem negra, de grandes cabelos *black power*, com arregalados e curiosos olhos voltados para o título “A M O R A S” – que se dispõe em cores vermelhas, amarelas e azuis, em grande fonte, como apresenta a Figura 1.

A imagem que carrega uma figura infantil negra e de cabelos destacadamente grandes é o primeiro aspecto que pode despertar importantes fatores de interesse para o início da leitura da obra, com possibilidades pedagógicas em classes infantis: o reconhecimento do personagem da capa com o estudante negro é essencialmente relevante, considerando-se a gigantesca diversidade étnica e racial das escolas públicas brasileiras. Logo, hooks (2017, p. 118) sinaliza que os estudantes “parecem mais dispostos a participar energeticamente [...] quando percebem que elas [as abordagens, o estudo, a discussão] têm relação direta com eles”, pois “Cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Podemos [nós, professores] encarar essa experiência e ir além dela” (hooks, 2017, p. 119).

Figura 1 – Capa de *Amoras*



FONTE: Emicida. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Portanto, reconhecer-se em uma capa de livro e estabelecer com o personagem o sentimento de semelhança, igualdade e importância, são situações de relevância no ato da leitura, asseverado pelo histórico de um país com obras literárias de cunho elitista e branco, expressivamente racistas e segregadores. Outrossim, ao levar a obra à sala de aula, o docente deve estar consciente de que as questões internas dos estudantes, relacionados aos seus modos de viver e compreender o mundo, também influenciarão no ato de ler, tal como Rosenfeld (1976) disserta, destacando que:

A meta do discurso literário é a comunicação intensa, vivida, da experiência que nele se organizou. Neste processo é fundamental o papel da língua que não só medeia a experiência, mas em certa medida a constitui. Todavia, a língua representa só um dos planos da obra literária, embora seja ela que projete os outros planos, tais como enredo, personagens, relações e conflitos de valores. É a totalidade desses planos que transmite a experiência e interpretação da realidade, graças à organização e composição específicas, no sentido vertical e horizontal, da obra. [...]. **Uma das funções fundamentais da literatura contemporânea é, portanto, a renovação da linguagem, das próprias palavras e dos seus contextos, para libertá-los dos clichês e mistificações que carregam consigo através das décadas** (ROSENFELD, 1976, p. 54-55, grifos nossos).

Assim, ao apresentar, já na capa, o protagonismo de uma criança negra de cabelos *black power* destaca, inicialmente, o posicionamento antirracista e emancipatório de *Amoras*. São, pois, elementos que destacam a personagem e, ainda, o poder da literatura, por meio “[...] de seu caráter lúdico, simbólico e reflexivo, [como] uma forte aliada no combate aos preconceitos enraizados em nossa sociedade e uma arma contra o racismo que ainda fere e segrega nossas crianças negras (PESTANA, 2019). Ainda mais, Berth (2019) assevera que a ação antirracista, relacionada às ações de libertação dos sujeitos, em conjunto, resulta em emancipação – e encaixa-se, nesta discussão, a representatividade negra; a emancipação, portanto, se dá coletivamente: não ocorre em indivíduos, mas faz com que os sujeitos emancipados contribuam para a efetivação dos demais sujeitos ainda subalternados.

Em *Amoras*, percebemos a sugestão de emancipação por meio da representatividade, do reconhecimento: sugere-se o início da emancipação de uma personagem, que instiga os demais sujeitos a buscarem (tornando-se conjunto) suas representatividades e, por fim, emancipações, apreendendo-se que nosso pensamento “[...] nossas ações, nossos comportamentos, até mesmo nossos gostos, advém de experiências sociais, vivenciadas ou não, daquelas mais imediatas as mais distantes, ou herdadas por tradição secular” (BROTTO; COSSETIN, 2020, p. 77). A perspectiva denota efeitos de sentido, juízos de valor, intencionalidades que são produzidas e apropriadas socialmente pelos sujeitos. O que se pode afirmar, dada à natureza histórica humana, que assimila, reelabora e refrata o que apreendeu do meio externo (BROTTO; COSSETIN, 2019). A enunciação, especificamente nesse caso por meio da imagem, é de natureza social, carregada de conteúdo e sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

Logo, ao tratarmos de um momento de pré-leitura da referida literatura em sala de aula, é essencial destacar a cor da pele, a disposição dos olhos e cabelos da criança; ainda, é importante que questões incitadoras da leitura sejam levantadas em conjunto aos estudantes, no sentido de incentivar o horizonte de expectativas sobre a obra, como: “Quais são os possíveis assuntos do livro?”, “Como está destacada a figura do

personagem na capa?”, “O personagem é o protagonista?”, “Quais são as relações entre o título ‘A M O R A S’ e o personagem?”, “Quais são as sensações causadas pela capa do livro em vocês?”, “Qual história será contada?”, entre inúmeras outras possibilidades.

Destacar o horizonte de expectativas em práticas de leitura em sala de aula é significativo no sentido de instigar a leitura e a curiosidade. Logo, nos próximos passos de manuseio da obra – abrir, folhear, etc. –, o pequeno estudante confirmará ou refutará suas iniciais hipóteses sobre a obra, levando-o a reformulá-las, com criticidade, de acordo com o conteúdo disposto no interior de tal literatura. Ainda, conforme o contato com a obra se estabelece, as confirmações ou refutações das hipóteses iniciais podem desencadear curiosidade ao desestabilizar ou reorganizar os pensamentos e a criticidade do leitor – com a obra e com a própria vivência –, pois:

[...] a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. [...]. A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vívida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em realidade. Na fruição da obra de arte literária podemos assimilar tal interpretação com prazer (vivendo-a e contemplando-a criticamente), mesmo no de ela, no campo da vida real, se nos afigurarmos avessas às nossas convicções e tendências (ROSENFELD, 1976, p. 55).

Além do que, ao passo em que se inicia a leitura da obra, seja individualmente entre as crianças, seja em uma contação de histórias pelo docente – e, neste caso, realizar a leitura da obra mostrando as ilustrações é imprescindível –, evidenciar as situações de rima dispostas ao longo da narrativa é fator importante. Caso o professor opte por ler em voz alta ou, ainda, que convide seus estudantes a lerem para seus colegas, é preciso que observe a entonação e altura da voz, pois, caso contrário, entraves na compreensão da obra poderão ocorrer.

Como se observa na escrita de Emicida, as rimas são empregadas com recorrência. Entretanto, tratam-se de rimas – por vezes, falsas e pobres – e internas às orações da narrativa, pois o texto de *Amoras* não possui versificação, como percebe-se no trecho:

“Não há melhor palco para um pensamento que **dança** do que do lado de dentro da cabeça das **crianças**.”

(EMICIDA, 2018, p. 1, grifos nossos).

Logo, tal como no rap, evidenciam-se as rimas internas e falsas empregadas ao centro dos enunciados narrativos, no sentido apresentar sonoridade e ritmo – seja imaginado ou falado – à leitura.

Novamente, a criança negra é apresentada ao início da narrativa, apresentada com um arco-íris que surge entremeio

aos cabelos *black power*. Ao fundo, encontramos cores vibrantes em alaranjado, com nuvens brancas:

Figura 2 – Detalhe da obra *Amoras*



FONTE: Emicida. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 1.

Seguidamente, a história contada continua em torno na fertilidade da imaginação infantil, destacando aspectos ingênuos e divinos:

"Pode **olhar**, lá tudo é puro e profundo que nem **Obatalá**, o **orixá** que criou o mundo."

"Por que choramos ao **chegar**? Dizem que por nos afastar de Deus, que é o que os muçulmanos chamam de **Alá**."

"Nesse planeta, Deus tem tanto nome **diferente** que, pra facilitar, decidi morar no brilho dos olhos da **gente**."

(EMICIDA, 2018, p. 2-4, grifos nossos).

Assim, ao associar figuras divinas de diferentes culturas e etnias às imaginativas crianças – utilizando um protagonista infantil negro para simbolizá-las – assevera o conteúdo antirracista da obra, sendo transformadora a “[...] inclusão de personagens negros como protagonistas, o que antes não acontecia. [...] os personagens negros passaram da invisibilidade total para a figuração, nunca tendo seus assuntos e seus sentimentos revelados e sem ter o direito da enunciação (PESTANA, 2019). Tal como introduz a temática da (in)tolerância religiosa, aproximando o personagem central da obra à compreensão da divindade, respeitosamente: os deuses, com nomes, modos, formas e histórias tão diferentes, passam a viver nos olhos “da gente”, isto é, no interior de cada ser, intrínseco ao sujeito que se identifica com a obra, que está incluído *n’ a gente*. Outrossim, são associados os enunciados textuais aos elementos ilustrativos, que se complementam – conforme Figura 3:

Figura 3 – Detalhes da obra *Amoras*



FONTE: Emicida. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 2-4.

A obra literária em questão apresenta as divindades Obatalá (visual e textualmente), Alá (textualmente), assim como Ganesha (visualmente), respectivamente das religiões Candomblé/Umbanda/Quimbanda, Islã e Hinduísmo. Na mitologia Iorubá, o orixá Obatalá é responsável por organizar a Terra tal como a conhecemos. Com vestes brancas, é um dos primeiros orixás enviados para estabelecer a vida, o nascimento, os ventos, vegetais, animais e, ainda, o ser humano. É uma divindade com poder de transformar sua palavra em concretude. Já Alá a representação de deus em diferentes mitologias religiosas, como de judeus e cristãos, destacadamente representante da divindade muçulmana no ocidente. Igualmente ao orixá apresentado, Alá é criador do universo, mas possui poderes onipotentes e onipresentes. Além disso, Ganesha é uma divindade com seu corpo humano e sua cabeça de elefante; apresentado em cores avermelhadas, quatro braços e uma presa

quebrada. Representante da lógica e racionalidade, o deus da mitologia hinduísta também é sinônimo de superação dos obstáculos, proporciona êxitos e triunfos, é responsável pelos exércitos dos céus.

Tratar de elementos das religiosidades é, ao mesmo tempo, discutir o respeito às diferentes culturas, instigar olhares outros e debates outros acerca das diferenças. Logo, hooks (2017) aponta a necessidade de transgredir os padrões tradicionais e conservadores no Ensino, destacando a relevância da experiência e da voz dos estudantes em sala de aula; assim, ao tratarmos das diversidades religiosas – neste caso, instigada pela obra literária –, é necessário que lembremos do histórico impositivo e racista cristão conservador da história brasileira, pois

O racismo religioso requer matar existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens. É a existência dessas epistemologias culturais pretas que reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. É a existência dessas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e o processo de desumanização de memórias existenciais pretas. Aceitar a crença do outro, acultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou (NOGUEIRA, 2020, p. 123).

Assim, ao passo em que se aborda em sala de aula as inúmeras possibilidades diversas, com muita ênfase ao histórico brasileiro afrocentrado, pode-se vislumbrar a reconstrução da história a partir do processo educacional, a resignificação dos sentidos e a possibilidade de existir sem medo. Tratar das

culturas e suas religiosidades para além da colonização eurocêntrica é uma ação pedagógica revolucionária, como preconiza Saviani (2018), assim como é decolonial, que “[...] configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação” (MACHADO e SOARES, 2005, p. 983).

Ao incorporar a obra infantil *Amoras* à prática pedagógica com crianças, é necessário que se realize diferentes atividades que envolvam as culturas e suas representações religiosas, no sentido de evidenciar o respeito e a tolerância religiosa. Outrossim, “[...] é preciso realçar que a relação entre a obra literária e a sociedade é extremamente mediada. [...]. No processo da criação interferem intensamente elaborações imaginativas [...] que particularizam radicalmente os momentos socioculturais (ROSENFELD, 1976, p. 57), sendo, portanto, valioso compreender os elementos estéticos, artísticos, literários ao longo da fruição da obra literária, corroborando ou reformulando compreensões das realidades e contextos vivenciados em realidade: a ficção imaginativa oportuniza o questionamento de nossas realidades concretas:

A literatura, de uma forma geral, auxilia na compreensão do mundo e das relações humanas através da exposição dos contextos sociais existentes. Ou seja, por meio do texto literário, o indivíduo pode ter contato com a realidade

que o cerca e assim, ser capaz de elaborar e reelaborar melhor suas questões a respeito de si, do outro, do mundo e da vida (PESTANA, 2019).

Desse modo, é válido ressaltar aos estudantes que diferentes culturas compõem diferentes sujeitos, sendo um direito humano e constitucional expressar suas religiosidades e diferenças no país em que vivemos.

Seguidamente, na narrativa, há o questionamento sobre como surgem os pensamentos das crianças, destacando-as com “olhos de jabuticaba cabelos de nuvem” (EMICIDA, 2018, p. 5). O trecho assinala o reconhecimento da natureza nos olhos negros, escuros, castanhos, revelando também a semelhança dos cabelos black power com o formato das nuvens. Assim sendo, retoma a questão do reconhecimento dos sujeitos leitores com os personagens da obra literária, enaltecendo-os e, não, subalternando-os. Ainda mais, segue realizando analogias dentre as características do personagem negro aos elementos da natureza:

“Em um passeio com a pequena no **pomar**, explico que as pretinhas são as melhores que **há**.”

“**Amoras** penduradas a **brilhar**, quanto mais **escuras**, mais doces. Pode **acreditar**.”

(EMICIDA, 2018, p. 7-9, grifos nossos).

Por meio de analogias, o narrador apresenta as similitudes entre jabuticabas, cabelos de nuvem e amoras com as

características físicas da protagonista – agora nos informando que se trata de uma garota (“a pequena”): assim, em um discurso afetivo, apontar que “[...] as pretinhas são as melhores que há. Amoras [...] a brilhar, quanto mais escuras, mais doces” (EMICIDA, 2005, p. 7-9), destacando positivamente tais características, no sentido de enaltecimento e orgulho étnico e racial negro, intrínseco e necessário para que o sujeito leitor possa também se reconhecer na obra e somar aos movimentos emancipatórios negros. Assim, destacar a beleza e a positividade das características não bancas não é apenas necessário, mas essencial para contribuir ao sentimento de beleza fora dos impositivos padrões brancos e elitistas.

Em sequência, o narrador retoma a narrativa, incorporando figuras negras de importância na história da humanidade, visual e textualmente:

“Então a alegria acende os olhos da **menina**, que conclusão incrível alcançou a **pequenina?**”

“Forte como um lutador no **ringue**”

“e gentil como Martin Luther **King**”

“ela apanha amoras dos galhos e do **chão**. Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria:

— Não foi em **vão**.”

(EMICIDA, 2018, p. 10-13, grifos nossos).

Novamente, o narrador apresenta textualmente dois grandes revolucionários da negritude: Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, ambos homens negros que lutaram, em seus contextos, para que a exclusão, submissão e subjugamento da comunidade negra fossem findados, superados. Nos Estados Unidos, Luther King foi um ativista em defesa dos direitos civis dos sujeitos do país, destacadamente dos direitos das pessoas negra; pregava a não violência nos atos reivindicatórios, assim como a desobediência civil e protesto para as situações de segregação racial. Dentre suas ações de grande importância histórica estão o Nobel da Paz que recebeu, assim como seu discurso que ecoa pelas veredas da humanidade, "I have a dream"¹⁶ – o qual nos incita a uma atitude utópica em relação à humanidade.

A obra também apresenta Zumbi dos Palmares, o último líder do Quilombo dos Palmares, no Brasil. Zumbi lutou contra a escravidão colonial e a favor da liberdade do culto religioso; possuía destaques com questões militares e organizacionais nos quilombos, defendendo-os dos portugueses; foi perseguido pelos colonos, pois sentiam-se ameaçados pelas ações irreverentes do líder dos Palmares.

¹⁶ Tradução nossa: "Eu tenho um sonho".

Figura 4 – Detalhes da obra *Amoras*



FONTE: Emicida. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 11-14.

A ilustração apresenta um homem negro, lutador de boxe, pronto para o embate com seus punhos levantados – como na Figura 4. Em consonância, apresenta que a personagem principal da obra é forte como o lutador, mais gentil como Luther King; sendo, ainda, que Zumbi se orgulharia das futuras ações da protagonista, em suas conclusões:

“Fez as palavras soarem como *canto* ao brincar com as frutinhas com sabor de *acalanto*”

“Me olhou nos olhos muito *bem*, e disse:”

Papai, que bom, porque eu sou pretinha *também!*”

(EMICIDA, 2018, p. 15-17, grifos nossos).

Assim, gentil e voraz, a protagonista conclui positivamente ser uma criança negra. Ademais, o ponto de analogias dentre amoras pretinhas e crianças negras é o mote específico para a compreensão de algumas das perguntas incitadoras de pré-leitura destacadas como possibilidade didática no início desta seção. Assim, a obra trata de “amoras” que são doces, as

melhores que existem, tal como pode ser a existência de uma criança negra. É imprescindível compreendermos que:

[...] a Literatura afro-infantil como um braço da Literatura afro-brasileira ou Literatura Negra, que além de seu caráter estético, prazeroso, criativo e intelectual, têm como marca primordial seu caráter militante, de engajamento político-social, que traz reflexões sobre identidade, respeito, autoestima e ancestralidade. Podemos afirmar que a Literatura infantil com temática étnico-racial é sim uma literatura reflexiva que busca empoderar seus pequenos leitores. Quando um livro traz personagens negros envolvidos em conflitos identitários, problemas de socialização e aceitação, e quando estes personagens conseguem superar tais conflitos e no fim se tornam pessoas mais felizes, ele está transmitindo claramente uma mensagem de otimismo, reconhecimento e valorização, ou seja, tudo o que o povo negro precisa para se empoderar e ser feliz (PESTANA, 2019).

Destacada do fundo, a protagonista da história apresenta seu semblante tranquilo, calmo, como quem chega às conclusões necessárias para sua existência segura, serena. Ainda mais, o discurso da personagem é integrado à ilustração, movimentando-se entre folhas verdes. Tais elementos, novamente, carregam consigo a carga simbólica e imaginativa de movimento natural à narrativa, que é concluída, como sugere o narrador, de modo forte e gentil.

Figura 5 – A protagonista de *Amoras*



FONTE: Emicida. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 2-4.

Destarte, a união dos elementos literários e ilustrativos permitem que a obra *Amoras* ressignifique experiências e conhecimentos previamente constituídos, uma vez que

A obra de arte literária é a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e por ela manipulada para sugerir virtualidades desta experiência. A modalidade específica do discurso literário, emocional, imaginativo, ambíguo, irônico, paradoxal, alusivo, metafórico, etc., tende a fazer da obra uma estrutura de significados autônoma (ROSENFELD, 1976, p. 53).

Somente ao fim da narrativa descobrimos o narrador como pai da protagonista. Ainda, compreendemos que a relação entre o que existe no pensamento infantil e as conclusões às quais a personagem principal alcança são explicitadas também ao fim da narrativa presente: o que existe na cabeça de uma criança é a

tranquilidade de saber que sua existência é positivamente relevante e importante, doce e forte.

4 CONCLUSÕES FINAIS

O presente texto discutiu a urgência de posicionamentos e práticas educativas, por parte dos docentes, que busquem e exijam a construção de uma realidade escolar antirracista. A ancoragem desses posicionamentos e práticas educativas denotam a perspectiva de trabalho educativo concebido como um processo de humanização dos sujeitos; processo tal que ocorre também na escola e por meio da identificação do que precisa ser ensinado e apreendido e das formas de fazê-lo, destacando a possibilidade do uso da literatura nesse processo de apropriação dos bens culturais que contribuem à humanização.

À vista disso, demarcamos, na concepção de educação humanizadora e, assim emancipadora, a necessidade de que as práticas educativas assumam o antirracismo, o que pressupõe o embate em relação ao apagamento e ao preconceito historicamente e estruturalmente engendrados como elementos centrais na seleção, organização e sistematização do fazer pedagógico pelos professores.

É nesse âmbito educativo humanizador e emancipador que a literatura, aqui especificamente a obra infantil *Amoras* (2018),

de autoria de Emicida, apresenta a potencialidade para organizar-se uma prática educativa antirracista na docência, considerando-se a contribuição os elementos composicionais da obra – ilustrações, cores, personagens, texto – para a formação de um sujeito humanizado. Destacamos que o professor, como mediador do conhecimento, tem a responsabilidade de abordar os diferentes elementos retratados na obra analisada e de outras para formação antirracista e em primeira instância humanizadora almejadas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BROTTO, Ivete Janice; COSSETIN, Márcia. A linguagem na educação infantil: concepção de linguagem interlocutiva e períodos de desenvolvimento. In: ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina; COSSETIN, Márcia. (Orgs.). **Educação infantil**: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-infantil>. Acesso em: 15 set. 2022.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

EMICIDA. Amoras. Composto por Emicida e Xuxa Levy. Interpretado por Emicida. In: **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa....** Produzido e gravado por Laboratório Fantasma. Rio de Janeiro: Sony Music, 2015.

FREIRE, Marcelo Ghizi. Lendo a Ilustração ou Ilustrando a leitura. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro, 2004, p. 1-11.

GALEANO, Eduardo. Para Que Serve a Utopia? - Eduardo Galeano. [S.l.]: [YouTube] **Wilson Melo**, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/9iqi1oaKvzs>. Acesso em: 5 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 341-352.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 38-51.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDO, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. **A literatura afro-infantil: representação e representatividade**. Literafro: Portal de Literatura Africana, [2019]. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>. Acesso em: 5 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. [livro eletrônico].

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e Problemas da Obra Literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.



CAPÍTULO 9

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATO DE ESCREVER

Márcia Vorpagel **Serschon**

Pamera Francieli Corrêa **Pereira**

A todos que buscam melhorar a cada dia, fazer bom uso das palavras e desmistificar o universo da escrita, cabe compreender que são as palavras que nos constituem em sujeitos, trata-se de um dar-se conta de que tudo é materializado discursivamente. Por meio das palavras construímos simbolicamente o mundo que nos cerca, reconhecemos o outro e a nós, nos relacionamos e experienciamos a existência.

O pensamento, a vida, a morte, o amor, o ódio, a alegria, a cólera, a delicadeza e a estupidez são produtos do simbólico possibilitado mediante palavras. Todo o paradoxo que se compreende no mundo se dá por meio das palavras, são elas que ampliam ou limitam nosso universo, expandem ou reduzem nossa imaginação.

Significamos e somos significados no decurso das palavras; sem palavras, não somos, tampouco coexistimos em uma sociedade repleta de alegorias e símbolos significantes. Fazemos parte da dinâmica das palavras, somos e estamos tomados de dizer(es).

Escrever é uma forma de usufruir das palavras, lançar-se de si para a alteridade, sob o fluxo das ideias e da oportunidade de percorrer a incursão dos signos e símbolos que traduzem a vida. Tal como práxis imbuída de alma, o ato de escrever expõe o escritor e o leitor, um pelas palavras escolhidas o outro pela forma que concebe tais palavras.

1

ESCREVER PARA QUÊ?

Escreve-se para fazer ciência; para suscitar a arte; para explorar potencial; para estabelecer conexão através da escrita; para recriar pontos de vista; para brincar com palavras; para aliviar tensões; escreve-se por ímpeto; por obrigação; por amor; por dor; por grandes ou pequenos motivos. O fato é que somos inscritos na nossa escrita.

Quando escrevemos, nos inscrevemos nas palavras, uma vez que nossa subjetividade e atravessamentos ideológicos são materializados pela escolha e organização de cada vocábulo. Escrever é uma maneira sofisticada de dizer; de relacionar-se pela palavra; de materializar o pensamento; exprimir linhas de raciocínio; fazer combinações sintáticas e vastas possibilidades de construir sentido(s) com o leitor.

A ordem do discurso é uma ordem do enunciável. A ela deve o sujeito assujeitar-se para se constituir em sujeito de seu discurso. Por isso, o enunciável é exterior ao sujeito enunciadador e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um interdiscurso, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam (GREGOLIN, 2001, p. 72).

Um texto é uma relação dialógica entre escritor e leitor; um elo instaurado pela palavra; um esforço em se fazer entender; uma maneira de coexistir no mundo. Ao produzir uma escrita, produz-se de si para o outro, no ímpeto de fazer da escrita uma

conexão discursiva. O escritor desponta em conjunto com o leitor, um influi sobre o outro nas construções de significado.

A escrita parte de alguém para alguém, sujeitos em fusão, ambos atravessados de universos de palavras e suas peculiares logicidades. Aquele que escreve e aquele que lê constroem, entre si, confluências de significados. Escrever incita intimidade vocabular, disposição para empreender palavras, foco no conteúdo de ideias a ser compartilhado e nas demandas do leitor.

A construção de uma imagem de si, peça principal da máquina retórica, está fortemente ligada à enunciação, colocada no centro da análise linguística [...]. Efetivamente, o ato de produzir um enunciado remete necessariamente ao locutor que mobiliza a língua, que a faz funcionar ao utilizá-la. Também é importante examinar a inscrição do locutor e a construção da subjetividade na língua. [...] a enunciação é por definição alocução; de uma forma explícita ou implícita, 'ela postula um alocutário' e conseqüentemente estabelece uma 'relação discursiva com o parceiro' que coloca as figuras do locutor e do alocutário em relação de dependência mútua (AMOSSY, 2008, p. 10-11).

A escrita permeia as relações acadêmicas, as produções científicas, as leis que pautam a sociedade, as interações virtuais, de trabalho ou da vida pessoal, usar as palavras é uma maneira de coexistir no mundo. Escrever requer ação: dar de si para o outro, para alcançar o leitor, para ser com ele. A escrita provê experimentação por intermédio da palavra, estabelece vínculo humano, por ela afetamos e somos afetados.

2 PALAVRAS

Já imaginou um mundo sem palavras? Como seria a nossa existência se não tivéssemos palavras para compreender o mundo, nomear pessoas, sentimentos, emoções, objetos, cores, texturas, cheiros e tudo o mais que nos constitui e rodeia? As palavras nos constituem em sujeitos, firmamos nossa existência através das palavras e do que elas podem simbolizar, materializar para nós mesmos e na relação com a alteridade:

Em sua origem, as palavras eram magia, e ainda hoje a palavra conserva muito do seu velho poder mágico. Com palavras, uma pessoa é capaz de fazer outra feliz ou de levá-la ao desespero; é com palavras que o professor transmite seu conhecimento aos alunos e é também por intermédio da palavra que o orador arrebatava a assembleia de ouvintes e influi sobre os juízos e as decisões de cada um deles. Palavras evocam afetos e constituem o meio universal de que se valem as pessoas para influenciar umas às outras (FREUD [1856-1939], 2014, p. 22).

Afetamos e somos afetados pelas palavras. Somos palavras, uma vez que reconhecemos a nós e ao outro devido à palavra. O pensamento se dá pelas palavras. Ao nos olharmos através do espelho, nos concebemos por meio das palavras. Para reconhecermos o outro, o fazemos pelas palavras. Experimentamos a nós, ao outro e ao mundo, conceitualmente, por intermédio das palavras. Percebemos e simbolizamos a vida e as coisas graças às palavras. Materializamos toda forma ser e estar com signos e símbolos, qualquer coisa que perpassa a palavra.

Antes de nascermos já nos significaram por meio das palavras. Nos deram um nome, usaram de palavras para imaginar como seríamos e para conversar conosco, mesmo dentro da barriga de nossa mãe. Um universo inteiro de palavras veio antes de nós. Precisamos de vocabulário para expandirmos simbolicamente a existência ou ampliarmos a compreensão da vida. Projetamos e conhecemos tudo pela palavra. Primeiro é a palavra, depois o ser, e então a ideia do mundo que nos cerca.

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição 'no vazio' de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo (ACHARD, 2007, p. 13).

A palavra vem antes do sujeito, faz parte das significações na sociedade. Para o ato de escrever, é crucial aprender palavras, tornar-se íntimo delas. Ser fluente em palavras requer dominar as formas apropriadas de seus usos. Isso exige contato com as palavras, expor-se a elas pelas mais variadas formas: ler, viajar, assistir a filmes, séries, documentários, palestras, conhecer, aprender e relacionar-se com as pessoas. Quanto mais palavras dominamos, mais expansivo é o nosso mundo, melhor é a nossa escrita, mais vasta a nossa imaginação e o modo com que simbolizamos o mundo.

3 SOBRE O ATO DE ESCREVER O TEXTO

Escrever implica ter algo compreendido que comunicar (IRELAND, 2007, p. 231). Para se fazer entender por meio da escrita, redigir um texto que atinja o propósito implica escrever para traçar uma sequência lógica. Conhecer a estrutura textual, que compreende a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, permite organizar as linhas de raciocínio e alcançar a compreensão do leitor/interlocutor. Cada etapa do texto carece de ser planejada e rigorosamente entrelaçada.

Um texto coeso diz respeito à escolha apropriada das palavras e sua disposição, da conjugação verbal, do funcionamento da gramática no texto, de modo a interligar cada termo para construir sentido; no âmbito de uma frase a outra, de um parágrafo a outro, a fim de tecer uma teia de significação. A coesão garante um texto limpo de palavras desnecessárias ou errôneas; visa lapidar excessos e alinhar palavras para conceber ideias.

A coerência em um texto envolve dizer com racionalidade e objetividade, não se contrapor nos argumentos, nas ideias expressadas. Chegar a um sentido global do texto, como um todo que diz, em um encadeamento harmônico do pensamento. Articular com as ideias de tal maneira que o conteúdo abordado

seja consoante do início ao fim, sem deslizar em contradições ou fugas do raciocínio assumido na introdução. Concatenação das ideias para se chegar ao objetivo do texto: construir sentido.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÉCHEUX, 2014, p. 146).

Ainda que o autor se esforce em se fazer entender, o sentido depende de cada palavra depende dos atravessamentos ideológicos do leitor/interlocutor. De qualquer modo, a gramática é o alicerce da obra textual. Saber o idioma, seu funcionamento intrínseco, conduzirá a uma escrita perspicaz e assertiva. A gramática existe para que nos façamos entender, para se chegar a um denominador comum, onde escritor e leitor/interlocutor compartilham de códigos e regras para trocarem pensamentos, fazerem acordos, e dialogarem com diligência. A gramática é uma engrenagem de produção de sentidos, estabelece um tempo, um espaço e um terreno para as significações. Como recintos de dizeres.

Além da estrutura, da coesão e coerência, o texto também demanda diversificar o vocabulário. Há um conglomerado de palavras à disposição, para ser disposto à medida que se quer expressar com multiplicidade. Há um espaço para a liberdade, é

possível dizer de muitas maneiras diferentes e criativas, ampliando o universo de significações.

4 SUSCITAR A INTRODUÇÃO

Todo texto tem seu início, começa de um jeito ou de outro, o fato é que ele tem a sua estreia, o seu princípio. A introdução é a primeira parte da estrutura do texto, é como um contrato que se assina com o leitor/interlocutor, compromisso assumido, um acordo selado.

A introdução é a abertura do texto, precisa conter as premissas do que transcorrerá, como pinceladas de um dizer que será abordado com mais profundidade na sequência dos parágrafos. Suscitar significa provocar, neste sentido, a introdução é uma provocação que deverá cativar o leitor. Buscar aguçar a vontade do leitor em manter-se na leitura do texto, fomentar o desejo de querer mais do que se está oferecendo no parágrafo introdutório.

Causar interesse. É para isso que se vale a introdução. Ela é necessária para estabelecer o primeiro contato entre escritor e leitor/interlocutor, é a abertura do conteúdo para o destinatário. Começar bem é ir direto ao ponto, sem entregar os pormenores, mas deixar evidente o que o texto versará.

É na introdução que o escritor organiza como o texto seguirá. Nesta parte inicial, é que a estrutura textual é delineada, projetada para, posteriormente, ser executada nos parágrafos de desenvolvimento. Os pontos que serão desenvolvidos ao longo do texto são apresentados na introdução, isso assegura ao escritor do caminho que irá percorrer, e ao leitor do teor de significação que será dado a conhecer, como uma vontade de verdade.

Certamente, se nos situamos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2004, p. 6).

Cada assunto preestabelecido na introdução comporá o corpo do texto, cumprindo sua função de instigar a leitura. O primeiro parágrafo da escrita é determinante, não somente para manter o leitor/interlocutor, mas, também, para dar o norte ao redator, quanto ao percurso do seu texto e a responsabilidade que assume de aprofundar o proposto na abertura de sua ação dialógica: o texto.

5 CONSTRUIR O DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento é tal qual um trabalho de engenharia do texto, é o momento de solidificar os alicerces dos argumentos. Aprofundar cada um dos tópicos apresentados na introdução, tecer os pormenores, ampliar a exposição das ideias. É a ocasião de estender as linhas de raciocínio, como um diálogo mais abrangente com o leitor.

No desenvolvimento, há espaço para uma discussão mais completa. Todavia, as palavras precisam ser escolhidas com critério. Tudo o que for dito deve estar atrelado ao compromisso assumido na introdução. É a hora de ser leal ao disposto no parágrafo inicial do texto. Dar conta de explicar as proposições da introdução facilita a escrita do texto, confere segurança e credibilidade à escrita.

O corpo do texto se consubstancializa na etapa do desenvolvimento. É a construção das ideias, dos pensamentos, das ponderações acerca do tema proposto; fusão das concepções e construções de sentido do escritor com as percepções e construções de sentido do leitor/interlocutor. O desenvolvimento é a conjuntura propícia para criar conexão através das reflexões, oportunidade de estabelecer um vínculo com o leitor/interlocutor em dimensões mais profundas.

Expressar sem fugas, sem deslizes da ideia central a qual o redator se comprometeu na introdução. Trata-se de preservar uma postura de sujeito/autor na produção do discurso, sem contradições ou menções que desviem do que fora assumido na introdução. Abordar o assunto com convicção e respaldo teórico para obter a confiança do leitor/interlocutor.

É imperativo prezar pela veracidade, por uma fundamentação fiel a respeito dos pontos de discussão priorizados. Para revelar os conhecimentos sobre o tema que norteia o texto, é necessário considerar o interlocutor como primazia de sua atenção para se fazer entender e construir sentidos. Escrever na condição de quem serve ao leitor, construindo frase por frase.

Assim como as palavras, segundo os sons e as suas combinações, produzem uma harmonia que anima o estilo, assim a construção das frases produz uma harmonia geral, que domina o estilo e lhe dá a sua cadência, o seu aspecto definitivo (ALBALAT [1856-1935], 2015, p. 141).

O desenvolvimento é a conjuntura ampla da construção de sentido e integração das ideias do texto; momento para articular e refletir sobre os conteúdos aludidos na introdução. Etapa para encadear cada assertiva e discorrer minúcias relevantes sobre os assuntos da escrita. Analogamente, como fabricar a essência do texto.

6 ATESTAR A CONCLUSÃO

A última etapa do texto serve para convalidar as ideias. Isso deve ocorrer com uma retomada dos pontos centrais desenvolvidos na escrita. Implica em usar um vocabulário diversificado da introdução e do desenvolvimento, mas em consonância com o posicionamento empregado ao longo do texto.

Concluir é arrematar e firmar as ideias expostas, de modo a terminar o texto com um pensamento convicto, sem hesitação. Assegurar o leitor/interlocutor dos assuntos abordados, além de proporcionar um fechamento da discussão. É revisitar os pontos desenvolvidos sem prolixidade e, preferencialmente, sem repetir palavras anteriormente utilizadas.

Com brevidade, o autor concatena as ideias pontuais do texto. De maneira resumida, é possível apresentar uma solução para as problemáticas levantadas ao longo da escrita, também destacar um ou outro argumento nessa etapa final da escrita. Parafrasear, retificar com palavras sinônimas ao leitor/interlocutor de que o texto preza pela veracidade, visto que as ideias discorridas com responsabilidade foram devidamente fundamentadas no desenvolvimento.

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí consideramos que todo o

funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização (ORLANDI, 2015, p. 34).

Conclusão é parafrasear o já dito do texto, é consumir palavras, é determinar posicionamento, de tal modo que as ideias centrais do texto sejam resumidamente alinhadas, para que o leitor/interlocutor consiga construir sentidos a partir da escrita. A síntese do ato de escrever é frisada no último parágrafo, a fim de não deixar dúvidas. Tem a função de sinalizar o pensamento basilar da escrita e, finalmente, selar o objetivo do texto: estabelecer conexão com o leitor/interlocutor a partir de uma linha raciocínio meticulosamente redigida, em suma, construir sentidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de escrever é um mecanismo de ação, que visa estabelecer uma relação de afeto entre autor e leitor/interlocutor, uma vez que um incide sobre o outro. Ao escrever, o autor lança-se em seu discurso, simboliza e materializa a si ao mundo que o cerca por meio das palavras. Ao leitor/interlocutor está a incumbência de construir significados, elaborar sentidos de acordo com seu assujeitamento:

Isto supõe que o sujeito deixe de ser considerado como o eu-consciência mestre do sentido e seja reconhecido como assujeitado ao discurso: da noção da subjetividade ou intersubjetividade passamos assim a de assujeitamento. O efeito-sujeito aparece então como o resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo (PÊCHEUX, 2015, p. 156).

Tanto autor quanto leitor/interlocutor são sujeitos assujeitados, ora escrevem, ora leem, ambos o fazem em consonância com os atravessamentos ideológicos e a subjetividade que os constituem. As palavras escolhidas pelo autor são resultado do que o torna sujeito interpelado, pertencente a uma determinada conjuntura e sociedade; do mesmo modo o leitor/interlocutor lê em consonância com seu assujeitamento.

Para escrever é preciso conhecer o maior número de palavras possível, e saber usá-las propicia uma escrita fluida e diligente para a construir significados. É imperativo dominar o idioma, se expor a ele e acionar o conhecimento para escrever de maneira coesa e coerente, por alinhar tanto o uso perspicaz da língua quanto o encadeamento de ideias, que concordem entre si, sem cair em devaneios ou incongruências.

Assim como os aspectos lexicais, a estrutura do texto também é importante. Saber iniciar, fundamentar e concluir demanda conhecer intrinsecamente as partes que articulam um texto. Cada etapa da escrita é pensada em sua especificidade e

em sua ligação com as demais. Cada texto compõe um discurso e, ao ser enunciado, materializado, lança ao leitor/interlocutor a possibilidade de construir sentidos.

Aprender a escrever é um exercício de persistência, em que a premissa é lapidar-se constantemente. Requer leitura atenta, construir e reconstruir o texto quantas vezes forem necessárias. Embora um autor não tenha compromisso com a perfeição, pois ela é utopia e paralisa a ação, o que deve mover o escritor é a busca pelo desenvolvimento da habilidade de escrita. Usar as palavras para materializar o pensamento, de maneira a suscitar sentidos, carece de aguçar o olhar para a multiplicidade de significados que o ato de escrever possibilita.

A tônica da escrita envolve ter o que dizer e para quem dizer. O ato de escrever se dá pelo conhecimento e pela percepção de cada palavra na junção com outras, para produzir enunciados que significam mediante as construções de sentido concebidas pelo leitor/interlocutor em seus atravessamentos, e o que constitui tanto autor, quanto leitor/interlocutor:

Podemos resumir o que procede dizendo que, sob a evidência de que 'eu sou realmente eu' (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas 'ideias', minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio: 'aquele que...', isto é, X, o quidam que se achará aí; e isso sob diversas formas, impostas pelas 'relações sociais jurídico-ideológicas' (PÊCHEUX, 2014, p. 145).

O autor escreve a partir daquilo que o compõe: palavras, memórias, experiências, saberes, ideologia e subjetividade; o leitor lê também a partir do que o compõe. É apropriado asseverar que o ato de escrever culmina na conexão de universos distintos, do autor e do leitor/interlocutor, analogamente, o texto é o espelho que ambos se projetam.



REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Papel da memória. Trad. e introdução: José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ALBALAT, Antoine (1856-1935). A arte de escrever em vinte lições / Antoine Albalat – Campinas, SP: Vide Editorial, 2015.
- AMOSSY, Ruth. Imagens de si no discurso: a construção do ethos / Ruth Amossy (org.). - 1 a ed. 1a impressão. - São Paulo: Contexto, 2008.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Tradução: Graciano Barbachan. Publicação Original: 1970. Livro em PDF disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Digitalização em 2004.
- FREUD, Sigmund, 1856-1939. Obras completas, volume 13: conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917) / Sigmund Freud; tradução Sergio Tellaroli; revisão da tradução Paulo César de Souza. — 1 a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- GREGOLIN, M. R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V. & BARONAS, R. (orgs.) Análise do discurso: as materialidades do sentido. São Carlos (SP): Claraluz. 2001. p.60-80.
- IRELAND, Vera (Coord.). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever/coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

