

Ernani Cesar de Freitas
Fabiane Verardi Burlamaque
Miguel Rettenmaier
(Orgs.)

**LEITURA,
LITERATURA E
LINGUAGENS**



NÚCLEO EDITORIAL PROLEITURA

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

LEITURA,
LITERATURA E
LINGUAGENS

Comissão Editorial da Associação Núcleo Editorial Proleitura (ANEP)

Alice Áurea Penteado Martha – UEM (Maringá – PR)
Aroldo José Abreu Pinto – UNEMAT (Alto Araguaia – MT)
Benedito Antunes – UNESP (Assis – SP)
Carlos Erivany Fantinati – UNESP (Assis – SP)
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira – FEMA/UNESP (Assis – SP)
João Luís Ceccantini – UNESP (Assis – SP)
José Batista de Sales – UFMS (Três Lagoas – MS)
Marco Antônio Domingues Sant’Anna – UNESP (Assis – SP)
Maria Zaira Turchi – UFG (Goiânia – GO)
Neuza Ceciliato – UEL (Londrina – PR)
Rony Farto Pereira – UNESP (Assis – SP)
Sonia Aparecida Lopes Benites – UEM (Maringá – PR)
Thiago Alves Valente – UENP (Cornélio Procópio – PR)
Vera Teixeira de Aguiar – PUCRS (Porto Alegre – RS)

ERNANI CESAR DE FREITAS
FABIANE VERARDI BURLAMAQUE
MIGUEL RETTENMAIER
(Organizadores)

**LEITURA,
LITERATURA E
LINGUAGENS**
NOVAS TOPOGRAFIAS TEXTUAIS

Apoio



© 2018 dos autores

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

Associação Núcleo Editorial Proleitura (ANEP)

Av. Dom Antônio, 2.100 – Parque Universitário

Caixa Postal 65 – 19806-900 – Assis – SP

Tel.: (0xx18) 3302-5882

proleitura@assis.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

L533

Leitura, literatura e linguagens [recurso eletrônico]: novas topografias textuais / Ernani Cesar de Freitas, Fabiane Verardi Burlamaque, Miguel Rettenmaier (Orgs.). – São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2018.

260 p. ; ePUB.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7983-971-9 (Ebook)

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Letramento. 4. Memória. 5. Identidade. 6. Gêneros. 7. Discursivos. I. Freitas, Ernani Cesar de. II. Burlamaque, Fabiane Verardi. III. Rettenmaier, Miguel. IV. Título.

2018-1238

CDU: 028

CDU: 028

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Leitura 028

2. Leitura 028



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
<i>Ermani Cesar de Freitas, Fabiane Verardi Burlamaque, Miguel Rettenmaier</i>	

1. Leitura e literatura: memória, cultura e identidade

Filologia da areia: a memória da escrita, a escrita pela memória.....	13
<i>Roberto Vecchi</i>	

Memória e discurso	27
<i>Philippe Willemart</i>	

Processos editoriais e institucionais de gestão da obra e da 'imagem de autor' de Mário de Andrade.....	45
<i>Fernanda Mussalim</i>	

IRAMUTEQ: olhar digital, memória e acervo literário.....	65
<i>Flavia Susana Krug, Miguel Rettenmaier</i>	

2. Gêneros discursivos: leitura, letramento e multimodalidade

Gêneros na formação de uma aluna-docente.....	93
<i>Angela Paiva Dionísio</i>	

Novas topografias – apenas ensaiadas – para o texto,
o livro e a leitura115
Ana Elisa Ribeiro

A vez do multi: pluralidade, intensidade
multissemiótica e construção de sentidos.....127
Cristiano Oldoni, Ernani Cesar de Freitas

3. Literatura, arte e estética: convergências de mídias e hipertextualidade

O que acontece com o ensino da literatura em tempos
de Internet? Uma reflexão em três hipóteses.....147
Rildo Cosson

Crise diversa.....161
Alckmar Luiz dos Santos

Leitura e Literatura Brasileira – Conexões
e transmídia na perspectiva de LitGirlsBr181
Renata Frade

4. Literatura e escola: histórias, metodologias e encontros

Os espaços e os modos de ler do futuro professor
de Letras e de Pedagogia de três universidades brasileiras..197
Deisi Luzia Zanatta, Fabiane Verardi Burlamaque

Estratégias de leitura: a instrução explícita
e a formação do leitor..... 221
Vania Kelen Belão Vagula, Renata Junqueira de Souza

(Des)Encontros com a leitura e a literatura na infância 243
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto

APRESENTAÇÃO

Há certa simbiose entre as noções de memória, escrita e mídia digital que convém não ignorar. A externalização da memória através da escrita provocou uma revolução na cognição humana só comparável àquela que experimentamos nos últimos anos com a revolução digital, e ambas estão ainda distantes da nossa total compreensão. Descrever os caminhos da leitura e da literatura para as próximas décadas deve ser algo mais do que um exercício fútil de presciência, pelo contrário: trata-se de afiar a agulha da bússola com o que há de mais recente na crítica cultural, na filosofia e nas ciências da linguagem – razão pela qual o presente livro toma forma. Em tempos fluídos, da era de fluxos, de *span* de atenção diminuto e faculdades mentais projetadas sobre periféricos digitais, escreve-se para artificializar o registro mnemônico, lê-se para reaver essa noção arcaica de memória – uma “memória de escritura”, conforme Willemart em *Memória e discurso*, na primeira parte.

São diálogos nessa direção que integram *Leitura, literatura e linguagens: novas topografias textuais*. Além dessa inquietação constante em relação aos novos caminhos da linguagem, tema reincidente das Jornadas Literárias na última década, a obra inspirou-se nas temáticas que nortearam o Seminário Internacional de Leitura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais, que se realizou

no âmbito da 16ª Jornada Nacional da Literatura, promovida pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e pela Prefeitura de Passo Fundo em outubro de 2017. O evento, de caráter interdisciplinar na investigação dos estudos linguísticos e literários, teve participação de pesquisadores nacionais e internacionais com abordagens sobre a análise do texto, do discurso, dos gêneros discursivos, da leitura, dos letramentos e multiletramentos, da tecnologia, da cultura e da identidade.

A presente obra divide-se em quatro partes. A primeira parte, *Leitura e literatura: memória, cultura e identidade*, abre com “Filologia da areia: a memória da escrita, a escrita pela memória”, onde Roberto Vecchi reflete sobre a relação entre escrita e memória e sobre as transformações por que passa a literatura desde as últimas décadas, sobretudo no âmbito da experiência moderna. No segundo texto, “Memória e discurso”, Philippe Willemart recorre à neurociência, à física e à psicanálise para falar do tempo e da memória no contexto de três volumes da celebrada obra-prima de Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*. No terceiro texto, “Processos editoriais e institucionais de gestão da obra e da ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade”, Fernanda Mussalim analisa como a mídia *online* no Brasil comenta e noticia os lançamentos e as obras de Mário de Andrade, pouco antes de seu trabalho entrar para domínio público em 2016. Mussalim argumenta que o retrato de Mário de Andrade na imprensa contribui para a construção de uma certa “imagem de autor” que produzirá efeitos de sentido na leitura da obra em si. Já no quarto texto, “IRAMUTEQ: olhar digital, memória e acervo literário”, Flavia Susana Krug e Miguel Rettenmaier utilizam o software de análise de dados textuais IRaMuTeQ sobre 53 crônicas do jornalista e escritor gaúcho Josué Guimarães, fazendo uso do Acervo Literário de Josué Guimarães, ALJOG/UPF.

Na sequência e partindo para questões de leitura, gênero e (multi)letramento, a segunda parte, *Gêneros discursivos: leitura, letramento e multimodalidade*, traz Angela Paiva Dionisio recobrando parte de sua própria formação como leitora e a contribuição dessa experiência para a sua atuação docente em “Gêneros na formação

de uma aluna-docente”. Na sequência, Ana Elisa Ribeiro investiga a noção de topografia textual e advoga por um estudo da materialidade do texto e de seu lugar de inscrição em “Novas topografias – apenas ensaiadas – para o texto, o livro e a leitura”. Cristiano Oldoni e Ernani Cesar de Freitas encerram a seção com “A vez do multi: pluralidade, intensidade multissemiótica e construção de sentidos”, em que identificam as relações entre enunciados multimodais, a multiplicidade semiótica e cultural e as possibilidades de leitura de um videoclipe musical difundido em plataformas virtuais.

A terceira parte, *Literatura, arte e estética: convergências de mídias e hipertextualidade*, demonstra que os pesquisadores estão preocupados com a leitura e o letramento literário para jovens imersos nas mídias digitais. Em “O que acontece com o ensino da literatura em tempos de Internet? Uma reflexão em três hipóteses”, Rildo Cosson parte de um cenário ficcional, em que um estudante típico do ensino médio articula suas múltiplas redes sociais em torno de uma aula de literatura, para refletir sobre a real integração da escola à internet. Em “Crise Diversa”, de Alckmar Luiz dos Santos, há uma detalhada ponderação sobre duas crises (uma interna e outra externa) intimamente relacionadas ao âmbito das Letras, apontando, entre outras questões, a falta de rigor metodológico e atenção ao método científico que costumam acompanhar os Estudos Literários. Já em “Leitura e Literatura Brasileira – Conexões e transmídia na perspectiva de LitGirlsBr”, Renata Frade segue a reflexão sobre literatura em novas mídias com a apresentação de um modelo de projeto transmídia literário a partir do projeto multiplataforma *LitGirlsBr*, de escritoras brasileiras da nova geração, que propõe animar a literatura em blogues, redes sociais e plataformas como o YouTube, além de um aplicativo próprio.

Já na quarta parte, *Literatura e escola: histórias, metodologias e encontros*, os pesquisadores especializam seu foco sobre a questão da formação do leitor e sobre metodologias possíveis de letramento no espaço escolar. Deisi Luzia Zanatta e Fabiane Verardi Burlamaque analisam os modos de leitura dos acadêmicos ingressantes no curso de Letras no âmbito da formação docente em “Os espaços e

os modos de ler do futuro professor de Letras e Pedagogia de três universidades brasileiras”. Logo após, Vania Kelen Belão Vagula e Renata Junqueira de Souza, em “Estratégias de leitura: a instrução explícita e a formação do leitor”, partem da noção de que o aluno em sala de aula, enquanto leitor, é um sujeito ativo no processo de construção de sentido e traçam estratégias metacognitivas para a construção leitora utilizando como base alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Por fim, em “(Des)Encontros com a leitura e a literatura na infância”, Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto aplica a teoria bakhtiniana em três frentes: sobre a formação leitora nos anos iniciais, sobre o discurso enquanto prática histórico-cultural levando em consideração o dialogismo, e sobre a aquisição da linguagem no âmbito dos gêneros do discurso.

A presente obra é organizada em torno de textos densamente fundamentados em sua teoria, metodologicamente rigorosos e proponentes de alguns dos novos rumos que forçosamente teremos de tomar em face das transformações pelas quais passam os processos de leitura quando filtrados pela revolução digital. Além disso, detém-se em suas páginas o desafio de entregar, a cada nova edição das Jornadas Literárias, um diagnóstico preciso da situação que nos cerca e um prognóstico possível do que nos espera em relação à literatura, às práticas leitoras e à formação do futuro leitor. De mutação congênita e em sempiterno estado de porvir, a linguagem e os aparatos que a cercam (nossas faculdades cognitivas para sua aquisição e seu domínio) parecem mesmo restarem como este objeto intimidador do fazer científico, uma “filologia da areia”, para emprestar o termo de Roberto Vecchi no primeiro texto deste livro: apreensível apenas por um instante no tempo antes de se transfigurar em algo novo.

Os organizadores

Ernani Cesar de Freitas

Fabiane Verardi Burlamaque

Miguel Rettenmaier

1. LEITURA E LITERATURA: MEMÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE

FILOLOGIA DA AREIA: A MEMÓRIA DA ESCRITA, A ESCRITA PELA MEMÓRIA

Roberto Vecchi¹
Università di Bologna

*Não podemos conceber uma realidade
como a memória sem recorrer a metáforas.*

Harald Weinrich (1976:53)

Introdução

Uso aqui duas metáforas, aquela da filologia, que remete para a textualidade sobretudo em risco, e a areia que metaforiza também a inconsistência, as perdas, a remodelação de uma forma instável, como por exemplo a da memória.

A conexão dos dois campos, memória e escrita, é o que substantia estas considerações e apontamentos. Antes de tudo, gostaria, porém de começar oferecendo uma glosa, concentrada sobre o título da nossa sessão nas *Jornadas: Leitura e literatura: memória, discurso, manuscritos e percurso de criação*. O que se percebe a partir desta proposta ampla e provocadora? Implica a meu ver um duplo processo configurando o sistema da comunicação. Por um lado, remete para o processo da criação da escrita: uma produção de discurso que se realiza em diferentes etapas. É interessante notar que a memória aqui desempenha uma função intermediária, no sentido que proporciona uma matriz do discurso que depois se torna escrita. Por outro – e em primeiro plano –, se destaca o processo da fruição, da leitura da escrita fixada no manuscrito.

1 Professor titular de Literatura Portuguesa e Brasileira e de História da cultura portuguesa na Universidade de Bolonha. É, com Margarida Calafate Ribeiro, coordenador da Cátedra Eduardo Lourenço. É presidente, desde 2014, da AIL, a Associação Internacional de Lusitanistas.

Aqui também a memória assume uma função essencial e sempre de mediação: é ela que interseta o horizonte de sentido em que se projetam dois mundos, o do escritor e o do leitor. Como um todo, estamos falando daquele objeto que na contemporaneidade aparece escorregadio e um pouco esdrúxulo, quase anacrônico e que chamamos de “literatura”.

O termo deveria ser posto entre aspas, porque está submetido a uma inexorável transformação de sentido: o que é a literatura hoje é muito diferente do que ela foi em várias fases da história do Ocidente e das singulares articulações locais a que deu lugar. Só para ficarmos num âmbito de conforto, o papel da literatura na formação dos Estados nacionais, ela desempenhou uma função crucial, no caso do Brasil: foi a literatura que se prestou como laboratório de figuras identitárias de fundação (é o caso do indianismo romântico). Também para identidades complexas quais as americanas, a literatura foi uma incubadora, mas também uma precária garantia de existência em vida, de comunidades. Ou podemos ainda lembrar que foi o romance que, sempre no século XIX, se tornou o território da formação das elites (justamente “letradas”) dirigentes em seu percurso de formação.

Hoje a paisagem é drasticamente outra e não serve pensar, na nossa contemporaneidade digital, numa defesa conservadora da literatura que já assumiu um outro papel, seus estilhaços já estão disseminados – até talvez muito mais do que antes – em “narrativas” ou “*story-telling*” ou “discursos” ou “textos” (com toda a extensão não especializada que este último termo assumiu) que dominam os discursos de praticamente todos os campos de conhecimento. Se a gente pensar o que mudou neste quadro onde aparentemente registamos uma queda livre do ponto de vista dos modelos convencionais de literatura, talvez não tenha sido tanto o processo quanto a relação entre a literatura e a comunidade (não simplesmente a sociedade que podia refletir uma outra fase de aplicação da literatura ao mundo) que tenha drasticamente mudado.

Também a figura imediata da literatura “como arquivo” merece algumas observações porque também ela foi submetida a um jogo considerável de transformações. É efetivamente a literatura – per-

guntamos – o arquivo das memórias individuais e coletivas, dos despojos da nação, o túmulo vazio do soldado ignoto que é protegido como garantia de uma narração em que a comunidade se espelha? A resposta imediata é sim. Porque existe uma percepção enraizada de assimilação entre memória e literatura, esta, a literatura, é figurada como um depósito de imagens, recordações, experiências que decorrem do passado. O arquivo é um objeto complicado, como bem percebeu Foucault numa obra clássica (*A arqueologia do saber*). Porque, já a partir do próprio nome, da própria etimologia (do grego *arkhé*) remete para origens, para a necessidade de uma fundação, de um começo mitologizado. O filósofo francês entende que o arquivo não é um armazém do passado, mas a lei que determina o que pode ser salvo, a aparição dos enunciados como eventos singulares, selecionando e condicionando portanto – deste ponto de vista a conexão com a literatura é óbvia – mesmo por um *a priori* arbitrário, os modos de se relacionar com um passado já alterado pelos poderes dominantes (FOUCAULT, 1971, p. 174).

Desenvolvimento

Na discussão de uma possível relação fundacional e orgânica ao longo do tempo da memória com a literatura, e deve-se considerar que a sobreposição dos dois campos – que assumimos acriticamente como óbvia – sofreu na história do pensamento bastantes alterações.

Na filosofia clássica por exemplo é discutida a função da escrita como mediadora para a salvação da memória. Há que se notar que esta reflexão se conecta com uma idealização da contração ou do desaparecimento da função de destruição do tempo, do que pode resistir à erosão (outra metáfora da perda) e à subtração do tempo que passa a conferir assim uma transcendência que vai além de uma duração delimitada de vida. A imortalidade do humano se associa deste modo a um tópico que figura a passagem do tempo e as evidências materiais do seu atravessar, do transcorrer do tempo: o tema da monumentalidade e o seu avesso aparente, aquele das ruínas, que implicam a sombra incumbente do horizonte da morte, da extinção.

O problema da relação entre memória e literatura é situado antes do limiar histórico e de fundação dos alicerces culturais. Por isso, uma incursão genealógica no mundo clássico é inevitável, ainda que num quadro onde, no nosso saber, o papel de conhecimentos clássicos e universais tenha se esvaziado quase completamente.

É um problema fundador se Mnemosyne (a memória e a sabedoria, na *Teogonia* de Esíodo), gera, junto com Júpiter, as Musas (“para que elas dessem esquecimento às dores” [PETHES, 2002, p. 347]) o que conecta de imediato no limiar em que surge a memória e o seu contrário, o esquecimento. A invocação protocolar às Musas no campo literário clássico (na épica, por exemplo, só para citar um caso óbvio) é uma indireta evocação desta cena primária e fundacional.

No final de um diálogo famoso de Platão, *Fedro*, onde o protagonista Fedro dialoga com Sócrates sobre o amor como metáfora da arte retórica, narra-se, no final do diálogo, na parte dedicada à arte, de como um sábio rei egípcio, Thamos, rejeita o que o inventor do alfabeto, o deus Theuth, reivindica, ou seja, de quanto a escrita ampliaria o campo do saber, mas sobretudo fortalece a faculdade da memória. Emerge assim um ceticismo profundo sobre as efetivas possibilidades da escrita se relacionar com a memória e sobretudo de proporcionar o melhor arquivo para conter os efeitos da dispersão do passado.

A razão da crítica se funda sobre a convicção de que o alfabeto reduzirá a capacidade de exercer a memória (no sentido de arte acumulativa de reunir o passado, a assim chamada “mnemotécnica”) e também confiando na função de depósito da escrita os homens “evocarão as coisas não mais do interior de si, mas por fora, através de signos estranhos” (ASSMANN, 2002, p. 206).

O que Theuth inventou e confunde não é uma receita pela memória (*mneme*) mas para evocar na mente (*hypomenma*). Aleida Assman, ao comentar este fragmento platônico, aproxima os dois termos *menme* e *hypomenma* com outros dois termos, *ars* e *vis*, em que *ars*, seria o lembrar e *vis*, o arquivar (*ibidem*).

A “anamense” assim, aquela parte produtiva e involuntária da recordação não beneficiaria nada da invenção da escrita que não

consegue desempenhar deste modo sua importante função de acumulação, mas pelo contrário, pela ingênua confiança na capacidade de conservação da escrita, esta função até se atrofizaria. Sempre neste trecho de Fedro, intervém Sócrates com uma comparação entre a escrita e a pintura: as duas parecem ser “vivas”, mas se interrogadas ambas não respondem: ou seja, substituem de modo imperfeito a possibilidade dialógica do humano. A não coincidência entre o passado e a escrita, sobretudo entre a narração humana do passado e sua transposição literária pela escrita, abre a questão a outros problemas relevantes para o nosso questionamento de hoje e que sugerem prudência na reflexão sobre o diálogo platônico: o sujeito clássico não é um sujeito moderno, sua identidade não se baseia sobre um paradigma diferencial e intransitivo como a identidade moderna. Mas fica patente, mesmo nas diferenças, a posição cética dos filósofos antigos (um filósofo sem escrita, como Sócrates) em relação à escrita como possibilidade de salvação efetiva do passado e da sua evocação, vistosamente posta em discussão e cujos limites são lúcida e analiticamente apontados.

Há épocas em que este desencontro entre memória e escrita muda e a escrita se torna não um limite da capacidade de recordação mas, pelo contrário, o meio privilegiado, o mediador de imortalidade por excelência.

A confiança na capacidade de arquivo da memória pela escrita, que permite assim superar as dicotomias presentes no diálogo clássico, amadurece com a Idade Moderna. Como Hans-Georg Gadamer mostra em *Verdade e método*, a escrita nesta época assume o valor de fato espiritual e se define nesta vertente histórica, a sua oposição – ou até concorrência – com a pintura e as imagens; estas parecem de fato marcadas por um forte risco de degradação, em quanto a escrita consegue guardar sem perdas os valores do “espírito”. Gadamer acentua em suma uma metafísica da escrita, uma adesão coerente da escrita com o pensamento que subverte a relação desfavorável dos filósofos gregos (GADAMER, 1992, p. 351).

A imprensa contribui, no entanto, pela acumulação da memória escrita a criar, como intui Harald Weinrich no livro clássico sobre o

esquecimento, *Lete*, uma decadência da relevância cultural da memória (WEINRICH, 1976, p. 28) a que se opõem no século das Luzes conceitos como espírito e razão (numa direção oposta portanto a uma metafísica da escrita conectada com a memória).

Neste percurso de reconstrução que fizemos, o que é importante frisar é que a relação da memória com a escrita nem sempre foi pacífica e passou por várias fases de reformulação por diferentes perspectivas. A irrupção da modernidade por assim dizer provoca também uma revisão do que se entende por memória pelas alterações profundas – em comparação com a época clássica – que sofre, como já se dizia, a subjetividade moderna.

A própria escrita também se transforma: o romance com a sua força centrífuga de absorção do mundo altera também um aspecto menos aparente, mas que incide na relação entre a escrita e a memória, a escrita e o mundo. Que nos leva da escrita para o horizonte da leitura. O romance marca o triunfo da leitura silenciosa – aquela chamada também, com um tecnicismo, “endofásica”, a leitura interior descrita já em outras épocas por exemplo por S. Agostinho – sobre a leitura em voz alta, a leitura “pública”. Uma passagem também de uma tradição onde domina a oralidade para outra onde a escrita acentua o grafocentrismo, do ponto de vista cultural, que se torna crescente e central.

Quanto contribuem para mudar a leitura silenciosa também as relações entre escrita e memória? A partilha da recordação individual, inscrita no texto, pela triagem de uma leitura que se individualiza sempre mais.

A memória romanesca, por assim dizer, altera as possibilidades da memória, narrativiza o mundo, tanto que o livro se torna assim uma das grandes metáforas do mundo, como Hans Blumenberg assinala em *A legibilidade do mundo* (1989, p. 233), quando reconhece, na linha de Novalis sobre a romantização do mundo, na época do Romantismo o momento em que ocorre esta conversão. Entre leitura e livro, a escrita encontra na modernidade um potencial que parece consolidar a impressão que a memória tenha no texto narrativo um depósito privilegiado que permite sua conservação.

No entanto, e sempre na modernidade, ocorre um movimento oposto que problematiza a relação da memória individual com aquela que no século XX será chamada de memória coletiva por Maurice Halbwachs com as possíveis articulações em outros conceitos, quais memória pública ou social ou comunitária etc. Na modernização da escrita que o romance proporciona tornando-se o grande meio de educação, formação e integração social das novas classes no Ocidente, o processo criativo, a própria relação entre produção da literatura e leitura, sofre uma mudança pelas próprias consequências da modernidade responsável, sobretudo na passagem para o século XX, pela crise e pela conceitualização da experiência.

Walter Benjamin capta lucidamente a fratura entre experiência individual e a experiência coletiva que altera em profundidade as formas da narração pela impossibilidade de transmitir experiência compartilhável (BENJAMIN, 1962, p. 248). A forma literária se ressent profundamente da crise da experiência moderna, não só no modo em que a ideia de narração se altera profundamente, depois do desmoronamento das ilusões miméticas do realismo quando a tradição muda e o texto passa a resto (ASSMAN, 2002, p. 237) e o fragmento é interrogado pelo que diz – como é óbvio – mas também pelo que silencia e não diz. Poderia funcionar assim como pus? Parece-me que escorre melhor. A leitura se deve tornar portanto, como ocorre no fim dos saberes sistemáticos, indiciária e a impossível recuperação integral do passado induz os leitores a “se concentrar sobre o insignificante” (ibidem).

Até agora se falou em abstrato de crises e apogeu da relação entre memória como matriz, escrita como mediadora e leitura como momento em que a experiência levada pela escrita se transmite. E conceitos sem casos são sem dúvida sempre muito chatos e parciais. No fundo também, é esta uma defesa apaixonada da literatura não como algo de obsoleto, como pode parecer no nosso tempo, uma espécie de ruína de um monumento que no passado foi essencial para a formação da modernidade, mas que agora mudou de valor e função: uma reflexão esta, em suma, sobre seu sentido e seu valor atuais.

Às crises de representação que marcam o trânsito para o século XX, quando se abate sobre a literatura a missão de salvar fatos trágicos e frequentemente sem rastro histórico (Shoah, desaparecimento forçado na América Latina, genocídios, guerras mundiais e outras formas organizadas de violência sem limite) as catástrofes que são o elo mais espesso da identidade do século passado e do atual, por uma espécie de paradoxo, encontram na literatura, na combinação de escrita e leitura, a possibilidade residuária de conservar restos da experiência e do passado.

De outro modo estes passariam como areia pelas nossas mãos, com uma mudança inexaurível de formas e resistindo a todo esforço de leitura e interpretação. A literatura, é esta a verdade, está em qualquer lugar discursivo que se apoia sobre a tradição e patrimônio depositados. Como foi notado por Remo Ceserani, *Convergenze*, o paradoxo contemporâneo é este: à perda de centralidade do campo literário corresponde uma disseminação figural máxima da sua prática e herança em outros – praticamente todos – campos do saber (CESERANI, 2010, p. 14). O problema hoje é então conseguir reconhecê-las dentro de outros discursos.

Um exemplo (lateral mas, espero, pertinente) diz respeito a como (e aqui surge o termo latente da nossa discussão: o manuscrito como laboratório de reorganização do sensível) no Brasil a contribuição do Modernismo, do legado das vanguardas, nesta “meta reflexão” estética sobre os impasses de representação, tem sido – sendo ainda provavelmente em curso – crucial e bastante relevante. Os casos, no entanto, a que gostaria de remeter são duas obras que definiria de certo modo, dentro deste raciocínio, periodizadoras e separadas justamente uma da outra por quase exatamente um século. A primeira é *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1902), com que se abre de certo modo o longo século XX brasileiro (que talvez ainda não tenha terminado, pelo menos em termos de turbulências históricas que evocam fantasmas desta temporalidade); a segunda, *Eles eram muitos cavalos* (2001), de Luiz Ruffato. Contentores – os dois livros – de um século aqui no Brasil marcado por fraturas e avanços, mitos de progresso e sinais

de regressos. Um século de modernidades conflitantes, de modernismos que se ultrapassaram, se aprofundaram ou se diluíram.

Qual é o “impossível comum” entre duas obras tão longínquas e irredutíveis? A meu ver são muitos. O primeiro que surge, ainda que contextual e de superfície, são as permanências que estruturaram a história do Brasil sobretudo no que se refere a uma impressão que poderia parecer de eterno retorno, mas na verdade é de eterno presente, de repetição histórica, de *déjà vu*. Um presente que se converte em uma paradoxal continuidade geográfica que conjuga (como os leitores de *Grande sertão* percebem muito bem) São Paulo e o sertão dentro da mesma moldura que chamamos Brasil. Mas talvez este seja – ou possa parecer – um desvio ideológico de leitura.

O que aproxima as duas obras (que atravessam problemáticamente gêneros, em particular os *Sertões*, desafiam tradições, adiantam e reusam modernidades) é porém o uso do livro para a produção de sentido. E isto segundo me parece compõe alguns dos elementos na base da discussão desta mesa.

Os Sertões alcança uma espécie de horizonte limite máximo da modernização literária, mesmo fora de uma ideologia moderna nitidamente constituída: assume uma crise de representação e atua pela obra, pela escrita, para tentar não ultrapassá-la, mas para conter os efeitos das perdas de sentido que implicaria. É o caso por exemplo do uso seletivo de fotografias, três, daquelas tiradas pelo fotógrafo da expedição, Flávio de Barros (1997). Elas são atentamente pensadas e selecionadas – todos lembramos, como um ícone da obra “As prisioneiras” com os sobreviventes do massacre, mostrando o produto biopolítico da guerra moderna que Canudos representa, e é essa a grande intuição sobre a qual se baseiam *Os Sertões*: sua escolha se reduz só a três rastros fotográficos, apoiados, porém, em uma escrita monumental.

Na verdade, *Os sertões* levantam uma questão mais complexa que institui uma paradoxal relação com a narrativa contemporânea. Porque na narrativa de Euclides da Cunha há um resto final, um suplemento que merece ser pensado. Surge no momento do desfecho, em que o livro termina e o narrador articula um acrésci-

mo da fábula, um resto dos restos (como diz Machado encerrando o *Dom Casmurro*, quase contemporâneo do livro de Euclides) que não só induz a repensar nas relações entre o livro e o seu conteúdo romanesco, mas que enquanto suplemento, proporciona questões complexas sobre a própria semântica da obra. Trata-se do celebér-rimo desfecho do livro articulado pela última seção do cap.VI e o cap. VII (as não menos famosas e epigramáticas “duas linhas”) de “Últimos dias”; a conclusão é introduzida pelo conjuntivo verbal (“Fechemos este livro”) cujo valor de algum modo performativo é anulado pelo suplemento que se segue. A política dos restos, que permeia todo o suplemento final, aliás, condiz com a opção de desenlace “aforístico”, sendo o aforismo também por sua vez etimologicamente um resto, um sinal, um indício, o que confere à abordagem residuária uma congruência peculiar. Mas talvez o exercício mais interessante seja agora ler o suplemento euclidiano, contrastando-o com aquele machadiano, para mostrar a diferença que nitidamente surge no gesto inovador de Euclides que incide nas relações entre literatura e leitura agindo no processo de criação.

Fechado o livro, o que resta de Canudos é o narrador que, junto com o leitor, contempla, cultua os restos do que foi destruído, um narrador que criou literariamente aquele mundo, mas que, ao mesmo tempo, é criado enquanto testemunha pelo mundo extinto sertanejo (extinto, mas do qual um resto sobrou, resto que é seu testemunho, não coincidindo nem com o todo nem com a parte, se poderia observar). Com um aspecto até impressionante a notar: no suplemento do livro, os restos não são metafóricos (o que poderia derivar um sentido melancólico das ruínas contempladas), mas adquirem o seu traço e sentido próprios: os despojos mortais do próprio Conselheiro são restos concretos. Agora o suplemento preenche uma lacuna da fábula (possibilitando, como se dizia, o testemunho), ao passo que permanece um acréscimo com que o leitor depara a partir do exterior: desaparecida a ficção, extinto o mundo, sobrevive o suplemento-aforismo final e assim não se resolve o problema de fundo do livro que continua, no entanto, exposto.

A areia dos restos do massacre não se poderia salvar num outro texto fora das potencialidades que a literatura – graças ao gesto de Euclides de ir além da moldura do livro para superar as aporias da representação – pelo contrário possibilita.

Um século depois, Ruffato emula em um gesto similar a herança de Euclides em *Eles eram muitos cavalos*. No meio se inscreve a lição da estética modernista (Mário, por exemplo), do seu além (ou pós) e os *frames* simultâneos que em particular a poesia flagra no incontornável da Pauliceia investida pela modernização.

O autor faz um movimento opositivo ao de Euclides. Recupera uma tradição, a do Romantismo, que consiste na funcionalização da relação entre projeto e fragmento. Como indica Schlegel no fragmento (n. 22) do *Athenaum*, “o projeto é o gérmen subjetivo de um objeto em devir”, o que torna assim o projeto “fragmentos do porvir”, encontrando a forma numa totalidade fragmentária, um espaço de lacunas e presenças, silêncios e palavras, um lugar de “sombras e misturas” (RELLA, 1994, p. 18). Assim atualiza esta modalidade de escrita para suprir as insuficiências do livro. O fragmento não se limita a ser material da construção. É um aspecto estratégico do projeto que do seu uso decorre.

Há uma espécie de movimento antitético na construção desse elemento, como se o mínimo possível (o fragmento) amplificasse seu potencial de apanhar um real enorme, de outro modo impossível. Trata-se em suma não só de um fragmento, resto de alguma destruição, mas de uma parte que acentua sua potência expressiva em relação a uma totalidade ausente, mas que deixou rastros apreciáveis, ainda que parciais, o que define, em relação ao “real”, a “São Paulo”, a figura da ruína, como índice de uma temporalidade que largamente se perdeu e deixou um resíduo significativo.

No romance de Ruffato, os vestígios quebrados de um dia específico, definido com precisão no “cabeçalho” do romance: 9 de Maio de 2000 (RUFFATO, 2013, p. 13), articulado em 70 fragmentos, substanciam o primeiro fragmento do romance, na indefinição caótica da cidade incontornável. Esse romance ímpar age também nos limites do livro que implica o processo de criação e subsume a relação poten-

cial com o leitor para ultrapassá-los e torná-los material expressivo, tornando estes mesmos limites limiares e possibilidades novos.

Considerações finais

O que resta então da literatura, da criação literária – na conexão entre escrita memória e leitura –, assumindo a constelação de Euclides e Ruffato num quadro crítico tão amplo? Uma filologia das perdas, uma filologia da areia como dissemos, é a exegese que permite provavelmente recolocar a literatura no seu lugar contemporâneo, mostrando o novo sentido que ela pode adquirir, se a gente praticar um ato de interpretação condizente. Estamos além da reserva platônica sobre a possibilidade de conservação do passado pela escrita. A transição do texto para o resto, que modifica a proximidade e a concorrência do texto da tradição para o monumento, para a celebração do passado, induz a rearmar a leitura a partir da convicção de que o que a escrita não retém se põe em sério risco de conservação, desliza para uma condição onde sua sobrevivência está ameaçada.

As duas obras mencionadas como exemplo, *Os sertões* e *Eles eram muitos cavalos*, podem assim reverter as correntes de violência, material e social, que extinguem mundos e povos. Mesmo que só indiciariamente, só por rastros, numa paisagem de ruínas, conseguem transcender os limites representativos do livro, violando a sua convencional mas ineficaz homogeneidade. Pela rearticulação da escrita, do ato de autor dos materiais que o compõem, subtraem à perda uma petrificação (cf. RANCIERE, 2010, p. 48) de mundos em extinção, que podem assim ser guardados, na construção de uma memória pública alternativa.

É por isso que o circuito proposto como título desta discussão reflete bastante o desafio que nos espera para garantir o seu funcionamento que resgata uma memória outra mas essencial para nós e a nossa possibilidade de salvar objetos, murmúrios, estilhaços de imagens, que de outro modo se esvairiam.

Na filologia da areia, como tarefa que nos cabe, está, em suma, assim como na literatura e na escrita, uma salvação possível.

Referências

- ASSMANN, Aleida. *Ricordare*. Forme e mutamenti della memoria culturale. Bologna: Il Mulino, 2002.
- BARROS, Flávio de. *Canudos*. Imagens da guerra. Rio de Janeiro: Museu da República, 1997.
- BENJAMIN, Walter. Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov. In: _____. *Angelus novus*. Saggi e frammenti. Renato Solmi (org.) Torino: Einaudi, 1962. p. 247-274.
- BLUMENBERG, Hans. *La leggibilità del mondo*. Il libro come metafora della natura. Bologna: Il Mulino, 1989.
- CESERANI, Remo. *Convergenze*. Gli strumenti letterari e le altre discipline. Milano: Bruno Mondadori, 2010.
- CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Campanha de Canudos. Galvão Walnice Nogueira (org.). São Paulo: Ática, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *L'archeologia del sapere*. G. Bogliolo (ed.). Milano: Rizzoli, 1971.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verità e metodo*. Milano: Bompiani, 1992.
- PETHES, Nicolas. *Dizionario della memoria e del ricordo*. Milano: Bruno Mondadori, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *Politica della letteratura*. Palermo: Sellerio, 2010.
- RELLA, Franco. *Limina. Il pensiero e le cose*. 2. ed. Milano: Feltrinelli, 1994.
- RUFFATO, Luiz. *Eles eram muitos cavalos*. 11. ed. revista, definitiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- WEINREICH Harald. *Lete Arte e critica dell'oblio*. Bologna: Il Mulino, 1999.

MEMÓRIA E DISCURSO¹

Philippe Willemart²

Do que lembramos? Do que lembra o escritor quando trabalha?

Quando falamos de memória, nossa memória, a memória do escritor, a da comunidade, de um povo, falamos forçosamente do tempo, o tempo que passou ou melhor, os momentos vividos com os seres queridos ou odiados, os livros lidos que nos marcaram, as aulas seguidas dos debates, os filmes vistos etc., memória que não será a mesma para todos e que será contada diferentemente por cada um, mesmo que tenham vivido os mesmos acontecimentos. O desejo é um dos elementos que produz diferenças na memória.

Todavia, falar de memória após Freud e as neurociências é um desafio, falar de tempo após Einstein, que sempre associa a ele o espaço, é uma verdadeira aposta, falar de tempo após a física quântica, que nega o tempo que passa, subentende uma reflexão considerável.

Tempo e memória serão o assunto de minha intervenção, mas não partirei primeiramente da astrofísica nem das neurociências nem da psicanálise, ainda que essas abordagens contribuam para o que vou desenvolver aqui. Meu ponto de partida será a literatura.

1 Conferência pronunciada na 16ª Jornada Nacional de Literatura, promovida pela Universidade de Passo Fundo/RS em outubro de 2017.

2 Professor Titular em literatura francesa na FFLCH-USP. Publicou várias obras principalmente nas editoras Ateliê Editorial e Perspectiva e em Montréal, Paris e Oxford sobre literatura e psicanálise, a crítica genética e os processos de criação. <<http://dml.fflch.usp.br/frances/publicacoes/livros>>.

Na última página do *O tempo redescoberto*, de Marcel Proust, ao constatar que o velho duque de Guermantes, de 83 anos, tinha dificuldade para se levantar da cadeira, o narrador comenta:

[...] como se os homens se equilibrassem sobre pernas de pau vivas, sempre crescentes, algumas mais altas que campanários, tornando-lhes difícil e perigosa a marcha, e de onde subitamente caem [...] Horrorizava-me ver tão elevadas as minhas, temeroso de já não ter mais forças para manter por muito tempo preso a mim esse passado que já se prolongava tanto para baixo e que tão dolorosamente eu carregava. (PROUST, 2013, p. 406).

Como e por que o narrador irá guardar esse passado e reter tal acontecimento e não tal outro? O livro se construirá a partir da “recriação, pela memória, das impressões que depois seria mister aprofundar, esclarecer, transformar em equivalentes intelectuais” (PROUST, 2013, p. 401).

Aqui se desenha, eu poderia dizer, a antropologia do narrador. Não é uma memória dos fatos da História que teria marcado os contemporâneos nem de encontros excepcionais nem de filmes, fotos, livros ou jornais, mas a memória das impressões provocadas por esses fatos ou experiências. O exemplo-mor é a experiência da *madeleine*, por demais conhecido. Da sensação à impressão, isto é, a conjugação do sabor da *madeleine* com o odor do chá provoca uma efervescência de lembranças inacreditável: a cidadezinha de Combray, as férias na casa de tia Léonie, o drama do deitar etc. É preciso lembrar o texto?

Sublinhamos apenas que o sabor misturado com o odor se revelam mais eficazes na pesquisa de lembranças ou na invenção do que a inteligência. Notamos também que o contato com o passado esquecido não se fará pela pulsão do olhar que aciona o registro do Imaginário nem do ouvir que faz entrar o sujeito no registro do Simbólico, mas pelas pulsões oral e olfativa, pulsões primitivas já que são as primeiras que nos trabalham desde o útero e contribuem para construir nosso mapa erótico, pulsões que dividimos com o reino animal (localizadas no sistema reptílico). No entanto, pelo pouco que sabemos,

nos distinguimos dos animais porque amarramos essas pulsões a “um edifício imenso de recordações” (PROUST, 2006, p. 74).

Em outro episódio, o narrador proustiano agindo como crítico, sustenta que as experiências entram em nossa mente pelos sentidos ou pela percepção, não sem passar antes de chegar à consciência por um trabalho na mente; é a *cosa mentale*, citada por Leonardo da Vinci. A sensação percorre três etapas: o contato da experiência com a mente, a passagem pela mente: *a cosa mentale* e a consciência do fato.

O narrador proustiano concorda, assim, com o neurocientista darwiniano Gerald Edelman, que dirá que

[...] da sucessão de estímulos nasce um fluxo constante de impulsões neuronais a partir das quais se constrói a percepção e depois o pensamento conceitual. A percepção de um objeto combina assim a atividade de diferentes mapas do córtex, umas sensíveis às formas, outra às cores, as terceiras ao tato. (apud BAQUIAST, 2000).

Em outras palavras, a percepção não é imediata, ela é preparada pela história do indivíduo e da construção de seu cérebro, isto é, as relações tecidas com o meio ambiente, os pais e os parentes desde a concepção, ou, pela seleção constante dos estímulos que prepara a percepção que tem ela mesma uma história, portanto, um trajeto e uma memória. É assim para cada percepção.

Edelman ainda escreve:

Todos os sistemas de memória (hereditariedade, respostas imunitárias, aprendizagem reflexa, aprendizagem consecutiva à categorização perceptiva, diversas formas de consciência) têm em comum de serem evolutivos e seletivos [...] Evidentemente esta memória não é representacional. É a aptidão de um sistema dinâmico construído pela seleção. (apud SAULNIER, 2003).

As experiências entram pelos sentidos, sim, mas supõem um trabalho preliminar da mente antes de serem percebidas. Podemos

imaginar o trabalho imenso da mente, os erros, desvios, distorções e infinitas associações possíveis nos fluxos de impulsões neuronais para cada percepção e o caminho até a memória consciente!

Depois de serem captadas, as experiências se imprimem na mente. De que maneira? É um depósito heteróclito ou elas se juntam segundo alguns critérios? Duas respostas são possíveis:

1

O neurocientista Robert Jaffard, do Instituto das Neurociências Integrativas e Cognitivas da Aquitânia, CNRS e Universidade de Bordeaux mostrou que:

A atividade cerebral medida no momento de encodar, distingue as informações que serão retidas ou reconhecidas como lembranças, que serão reconhecidas como familiares, daquelas que serão esquecidas. (JAFFARD, 2015).

Sem invocar o inconsciente da psicanálise, distinguir as informações que ficam daquelas sem efeito, memorizar algumas e não outras, não está em nosso poder, nem do poder do inconsciente.

2

François Ansermet, psicanalista suíço, e um neurocientista do mesmo país, Pierre Magistretti, escreveram um livro com o título bastante significativo: *A chacun son cerveau: plasticité neuronale et inconsciente* (Paris, 2004), no qual estabelecem alguns pontos de referências que podem ajudar a entender a relação entre a memória e o discurso.

Vou retomar alguns elementos deste livro citados numa conferência em Montréal em outubro de 2004 (ANSERMET, 2004).

Ponto de convergência entre neurociências e psicanálise

(Embora) a psicanálise e a neurociência não tenham um denominador comum, há um ponto de convergência entre a inscrição sináptica ou a impressão material no corpo (no ponto de encontro dos neurônios no cérebro), o traço mnésico (ligada à imagem de um

acontecimento, provindo da memória) e o significante (forma e sintaxe da língua).

São três tipos de marcas ou de engramas (termo antigo) que poderiam coincidir.

Além disso, Lacan, releitor de Freud, distingue duas vertentes do inconsciente, prossegue Ansermet, o inconsciente da repetição (*automaton*) e o do imprevisto (tiquê) ou a repetição ou necessidade de um lado e a contingência do outro. (LACAN, 1988, p. 55). O primeiro acumula o que está inscrito, impõe ao sujeito uma trajetória orientada desde o passado, enquanto o segundo [...] está direcionado para o futuro nas suas dimensões imprevisíveis e impossíveis de prever. [...] O que gera duas espécies de plasticidade: a plasticidade durável ou repetitiva quando uma impressão permanente é gerada – o amor pela mãe ou pelo pai, por exemplo. São significantes formais arcaicos, segundo Bertrand Golse (2007, p. 3-6). Acontece quando a inscrição sináptica, o traço mnésico e o significante continuam relacionados. E a plasticidade potencial de mudança ainda infinita – o amor pela amante, o amigo, a amiga etc. Quer dizer, somos determinados, mas para ser indeterminados, isto é, somos obrigados a ter que escolher, por exemplo, entre parceiros e amigos.

Sem saber, provavelmente, o psicanalista repetia Sartre que já dizia em 1946 na sua conferência: *L'existentialisme est un humanisme*: O homem está condenado a ser livre.

Haveria também dois tipos de memória decorrentes dessa plasticidade repetitiva ou potencial: uma memória previsível ligada ao determinismo da vida e uma não memória ou uma memória volátil ligada ao significante.

Percepção e memória se excluem reciprocamente.

A experiência de satisfação deixa um engrama/traço que faz que não se possa mais voltar à experiência, segundo Freud no capítulo VII da *Interpretação dos sonhos* [...], o que é a grande descoberta freudiana do ponto de vista neurobiológico, percepção e memória se excluem reciprocamente. É impossível manter os traços de tudo o que vive-

mos. Não podemos manter as milhares de percepções de cada dia, temos de esquecê-las. É o papel da memória: selecionar e esquecer.

Plasticidade neuronal

Os traços estão lá, mas se modificam e se associam uns aos outros, e por isso, a gente mergulha toda manhã num homem diferente (Alain Prochiantz, do Collège de France) “[...] Portanto (prossegue Ansermet), a questão da plasticidade neuronal é muito paradoxal. A experiência deixa um traço e a inscrição da experiência sob a forma de traço, separa, corta, torna até inacessível” a experiência, não somente a imagem da lembrança, mas a experiência ela mesma.

Esta constatação denota a dificuldade que temos para lembrar; lembramos de um fato bom ou ruim e não da data de sua inscrição ou lembramos da inscrição e não mais do fato: lembramos ter passado nesta cidade um dia, mas não em qual época ou lembramos ter vivido uma experiência especial tal dia sem lembrar de que experiência se trata.

Evidentemente, falamos aqui não somente da vida de todos os dias, mas da experiência vivida que choca, assusta, transtorna: um acidente, um atentado, um roubo, uma agressão, mas também dos acontecimentos felizes: um nascimento, um êxito, um campeonato vencido, uma bolsa obtida, uma viagem surpresa etc. Como Freud escreve na *Interpretação dos sonhos*, esses eventos deixam um traço no cérebro, um traço psíquico ou um traço na linguagem com o afeto positivo ou negativo: a paixão, a angustia, o medo, a alegria etc. Lembramos, por exemplo, do ódio por tal pessoa, mas esquecemos o motivo; a separação do afeto e do fato causador das brigas está na origem da maioria das brigas entre famílias (*vendeta* siciliana).

Como integrar o tempo à descrição de um estado do cérebro?

A plasticidade obriga a repensar a questão da temporalidade, a integrar este tempo que faz esquecer o que é num dado momento. [...] O tempo da plasticidade é um tempo descontínuo, feito de rupturas. [...], (que) questiona a ideia contínua, cronológica do desenvolvimento.

Anotamos a descontinuidade do tempo nas inscrições, que seguem outra lógica próxima da do inconsciente (e do caráter discreto das ondas gravitacionais na teoria quântica). A descontinuidade estabelece uma relação necessária entre dois eventos próximos, isto quer dizer que uma impressão fixada há dois anos, por exemplo, pode ter uma influência retroativa no presente e estar escondida ou não sabida ou inconsciente até lá.

Se houver ruptura entre a experiência e a impressão, não mantemos nenhuma lembrança a não ser o afeto?

3

Não exatamente! Precisamos voltar a Proust, que distingue a memória voluntária que decorre da inteligência e do raciocínio – o calendário, a agenda do iPhone ajudam –, e a memória involuntária, que resulta do acaso e da surpresa. Mas cada uma dessas memórias tem um tempo bem definido. O primeiro segue o calendário ou pelo menos tenta segui-lo, mas o segundo está fora do tempo, no sentido que surge sem avisar, sem plano, sem programa, à mercê de uma coincidência, para não falar de acaso. A experiência da *madeleine* no herói proustiano é exemplar neste sentido.

É diferente da descontinuidade da inscrição da impressão? Sim, no sentido de que o acaso não interfere como sustentava Freud contrariamente a Lacan; estaríamos determinados desde o início por nossas impressões, segundo Freud, enquanto Lacan, admitindo o acaso, encarava as múltiplas probabilidades inerentes à vida a partir de uma mesma impressão (probabilidade e memória quântica).

Como provocar a memória involuntária? Um dos meios seria utilizar a psicologia no espaço inventada pelo narrador proustiano. Girar ao redor do objeto desejado à maneira de um planeta ao redor do sol, sentir a força de gravitação, que seja um amigo, uma amiga, um livro, a basílica São Marco de Veneza, um trem, um carro, cria assim um espaço entre ele e eu, espaço original que poderia criar o desencadeamento da lembrança. O tempo neste caso não seria mais cronológico, mas dependeria do espaço formado entre eu e o obje-

to e do número de voltas que farei até o desencadeamento da lembrança. A *madeleine* continua o exemplo-modelo; despertado pelo anúncio de um gozo desconhecido, o herói insistia experimentando o sabor e o odor do chá e do bolo várias vezes até que apareceram as lembranças de Combray.

Como funciona a mente ou a memória voluntária no ato de escrever?

Primeiro exemplo

Em *Waltenberg*, o escritor franco-tunisiano Hedi Kaddour (2005, p.481) traz uma conversa de André Malraux com os convidados num jantar na embaixada francesa de Singapura em julho de 1965, no qual o ministro das Relações Exteriores do general De Gaulle descreve um de seus processos de escritura:

Pasticho Faulkner ou os Russos dos anos 20, (Boris Pasternak, por exemplo) o pastiche se torna um filtro para olhar o mundo com um olhar diferente [...] olhar Shanghai através de um simulacro de Policiais, ou fazer pastiche dos *Pensées* -*Pensamentos* (de Pascal) através de uma HQ [...] isto termina por fazer uma obra.

Em outras palavras, Malraux via Kaddour recomenda aos escritores retomar a escritura de um antecessor, qualquer que seja o assunto ou o gênero; por exemplo, reler um romance policial para *A condição humana*, e descobrir que a cidade, Shanghai neste caso, na qual vivem as personagens, é percebida diferentemente, o que dará uma obra original.

Segundo exemplo

Os pastiches de Balzac, Flaubert, Michelet, Renan etc. por Proust não são inocentes na sua obra magistral. Retomar a memória literária dessa maneira permite ao escritor continuar a tradição

sem se submeter a ela e insistir no seu papel de *scriptor* a serviço da língua.

Por outro lado, se acreditamos em uma melhora senão em uma evolução do gênero, apesar das bifurcações operadas no decorrer dos séculos, o novo autor partirá de mais longe e poderá dispensar-se de retomadas constantes do passado ou da memória do passado e não somente de invenções pessoais. Retomando a metáfora de Proust, o novo escritor partirá das pernas de pau de seus antecessores para acrescentar as dele.

Terceiro exemplo

O escritor alemão que foi comparado a Proust, Winfried Georg Maximilian Sebald (1944-2005), fictionaliza os crimes nazistas nos seus romances filtrando os acontecimentos a partir de sua história individual. Composta “de restos de memória e de fragmentos de reflexão que desenham uma história individual rasgada pela história”, sua escritura elíptica segundo Leyla Perrone Moisés (PERRONE MOISÉS, 2017, p. 3495).

Quarto exemplo

Camilo Mortágua de Josué Guimarães. A memória estranha de Camilo indo no cinema e que revê através do filme *Cleópatra* toda sua vida passada em detalhes, como se a infância, a adolescência, a juventude e a maturidade precisassem da sétima arte para ser lembrados ou, como se sua vida fosse ficção.

A escritura elíptica de Sebald encontra o conceito de memória de Quignard contrária à escritura de Guimarães que retém tudo: “Reter é a operação que consiste em organizar o esquecimento de tudo o que “resta”, que deve cair a fim de preservar aquilo do qual desejamos a volta” (QUIGNARD, 1993, p. 63-64). A memória teria por função organizar o esquecimento e separar as informações que queremos manter das outras que nos interessam menos.

Admitindo que o “reter” de Quignard surte efeito tanto na memória voluntária quanto involuntária. Quem organiza o esquecimento e

separa as informações? Os neurocientistas respondem: o cérebro. Valéry, sem conhecer a neurociência, concorda: “Todo um trabalho se faz em nós sem nosso conhecimento [...] nosso estado consciente é um quarto que arrumam em nossa ausência”. (VALÉRY, 1988, p. 355).

Freud completa Valéry na *Interpretação dos sonhos*:

[...] problemas não resolvidos, preocupações muito penosas, um excesso de impressões prorrogam a atividade do pensamento no sono e mantêm processos psíquicos no sistema que chamamos pré-consciente [...] as atividades de pensamento as mais complicadas podem ocorrer sem que a consciência participe. (FREUD, 1967, p. 471; 504).

E como se arruma o quarto? Quem é este “se” do qual fala Valéry? A teoria da auto-organização sustentada por Francisco Varela (1989, p. 74-75) vai ao encontro com a da teoria de Ilya Prigogine (1986 e 1988) num campo totalmente diferente, um falando do cérebro e o segundo de química. Os mecanismos do cérebro decorrem do mesmo princípio defendido por Varela e Prigogine: a auto-organização, e reúnem cientistas, literários e artistas neste sentido. A auto-organização das impressões e das informações no cérebro é reconhecida desde Freud e é sustentada por Valéry, Ansermet, Quignard e a maioria dos cientistas (BENKIRANE, 2005, p. 113, 166)

Uma pesquisa divulgada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 18 de maio de 2017, confirma a autonomia do cérebro relatando como os médicos pensam. Após o estudo das imagens do cérebro usando a ressonância magnética funcional, constataram que o médico, após juntar as informações (indicativos de febre, exames etc.), conhece ou se dá conta do diagnóstico ou de sua decisão falando, e não antes. A linguagem é crucial para o pensamento racional, conclui Gabriel Alves, autor da reportagem.

Não é o que observamos em nossos trabalhos? Raramente, podemos escrever voluntariamente sobre uma pesquisa ou um assunto qualquer e terminar o dia mesmo. Não direi que o tempo amadurece a reflexão, como fala a sabedoria popular, diria melhor,

“deixemos pensar e trabalhar a mente à vontade”; bastará estar suficientemente à espreita para nos tornar instrumento da pesquisa e não somente seu condutor.

Em outras palavras, o cérebro trabalha sem nossa consciência ou em nossa ausência, como Valéry pensava.

4

A memória da escritura

Antes de aprofundar a noção de tempo, devo ainda falar de outro conceito de memória esboçado há alguns anos no decorrer dos estudos sobre o manuscrito, a memória da escritura que chamei às vezes de memória do manuscrito.

Não é a memória voluntária nem a memória involuntária de Proust, mas uma memória seletiva que se desencadeia quando escritor elege o assunto, ou melhor ainda, quando o escritor se submete a um assunto soprado num encontro, num sonho ou em outro tipo de chamada.

Esta memória é constituída de um não saber que pertence ao *scriptor*, na medida em que ele se faz o *porta-voz* de seus conhecimentos, dos encontros, da tradição literária e dos livros lidos. Este não saber (*insu*) é acessível ao crítico genético paciente que tem a coragem de reler continuamente os manuscritos ou de colocá-los na memória do computador. Assim, a memória da escritura corresponde a fatos ignorados pelo leitor do texto publicado; ela dá novos elementos ao crítico genético que, armado do manuscrito, não poderá associar elucubrações gratuitas, mas textos distribuídos ao longo de seu objeto de estudo e comparar a elaboração do texto com o texto editado.

A memória da escritura nunca será definitiva e continuará juntando informações que entram no mesmo espaço e que se auto-organizam nos dois sentidos, ascendente e descendente, como salienta Varela (BENKIRANE, 2005, p. 166), transformando o escritor em instrumento de sua escritura, ou em *scriptor*. A acumulação de informações durará até a última rasura, e, às vezes, transbordará o romance, o conto ou o poema do momento. Uma vez na memória, a

informação entra no sistema à procura de outras por caminhos desconhecidos do escritor que, atento a este jogo, traduz e/ou transfere na página o que convém.

5

O tempo

Como dizia no início, o conceito de tempo mudou profundamente desde a teoria da relatividade de Einstein no começo do século XX.

Emmanuel Kant considerava a categoria de tempo como um *a priori* e uma das referências de nossa sensibilidade. “Heidegger acentuou o fato que moramos no tempo” (ROVELLI, 2015, p. 69). Einstein, pelo contrário, sustentava que o tempo constitui uma quarta dimensão. Proust parecia estar a par das descobertas do físico de Zurich, já que seu narrador, retomando a teoria da relatividade, dava a quarta dimensão do tempo à igreja de Combray e mais tarde à personagem Albertine, sublinhando as diferentes épocas evocadas nas tapeçarias da igreja ou os momentos vividos com a amante.

Mas em *O tempo redescoberto*, o narrador prolonga Einstein inventando um novo conceito, o “tempo incorporado”. O tempo faz parte do corpo e cada um o faz seu à sua maneira (PROUST, 2013, VII, p. 404). Estamos em plena relatividade. Como salienta Henriete Karan numa tese rara sobre as relações entre Proust e Einstein, defendida em Porto Alegre:

[...] nos seres humanos o tempo incorporado, que transparece no corpo – nas pernas que vacilam incertas, no tremular senil que faz com que homens velhos, como o duque de Guermantes ao se locomoverem deem a impressão de estarem se equilibrando “sobre pernas de pau vivas”. (KARAN, 2008, p. 562).

O tempo incorporado no corpo de cada um desde o nascimento nos fragiliza aos poucos até a morte. Concentrando todas as energias no início como o universo no Big Bang, o tempo incorporado

avança inexoravelmente de espaço em espaço, segundo as circunstâncias, de maneira descontínua, e transforma os homens e, aqui, o duque de Guermantes em gigante,

[...] como se tivesse o comprimento, não de seu corpo, mas de seus anos de vida, como se a estes devesse, tarefa cada vez mais pesada à qual por fim sucumbe, arrastar após si quando se move. (PROUST, 2013, VII, p. 404).

Acrescentarei que a dimensão do tempo afeta o corpo tanto quanto a mente e a memória, como testemunha o sino ouvido pelo herói até o final da obra quando Swann deixava enfim os pais em *No caminho de Swann*.

A data em que ouvira o ruído, tão distante e todavia interior, da sineta do jardim de Combray era um marco na dimensão enorme que eu ignorava possuir. Dava-me vertigem ver, abaixo de mim e não obstante em mim, como se eu tivesse léguas de altura, tantos anos. (PROUST, 2013, VII, p. 405).

O narrador constrói assim personagens gigantes pelo tamanho e pela memória que podem observar os anos no telescópio em todos seus detalhes, mas que dependem, entretanto, da força do eu.

O medo do herói de não poder manter este gigantesco passado não se justifica inteiramente. Fisicamente, os anos estão lá e é impossível suprimir um ou outro ano senão pela doença e a morte. O herói pode esquecer, mas o bom método não é usar a memória voluntária ou involuntária, mas a memória muito mais ampla da qual falei antes, aquela que surge da escritura.

Quando da lembrança do sino de Combray que reconhece nele, constata que “não se supunha carregar” esta dimensão enorme do tempo nem que tinha o poder de juntar nele o tempo vivido (PROUST, 2013, VII, p. 405).

Como deixar agir seu eu?

Tomando uma atitude atenta contrária ao eu voluntária, ele apanhará este passado carregado no decorrer da escritura dos 100 cadernos de rascunhos preenchidos de 1908 a 1922. Sabemos, por outro lado, que Proust iniciou a escritura bem antes com a redação de *Jean Santeuil*, não publicado, e de uma massa de fólhos reencontrados após sua morte e publicados sob o nome de *Contre Sainte-Beuve*.

Atitude que se completará se deixando levar pela pulsão invocante: “o moço que em mim [...] tem a orelha fina e justa para sentir entre duas impressões, entre duas ideias, uma harmonia muito fina que todos não sentem” (PROUST, 1971, p. 304; PÂQUE, 2017, p. 3).

Insistindo sobre as relações entre Proust e a física de ponto de vista do tempo, o astrofísico Arnaud Damour, retoma o texto citado no início (DAMOUR, 2016b) e vê nele uma aproximação com a teoria quântica do tempo. Não há tempo sem espaço e vice-versa.

[...] como se os homens se equilibrassem sobre pernas de pau vivas, sempre crescentes, algumas mais altas que campanários, tornando-lhes difícil e perigosa a marcha, e de onde subitamente caem [...] HorrORIZAVA-me ver tão elevadas as minhas, temerosos de já não ter mais forças para manter por muito tempo preso a mim esse passado que já se prolongava tanto para baixo e que tão dolorosamente eu carregava. (PROUST, VII, 2013, p. 406).

As mudanças no tempo sempre estão acompanhadas de espaços diferentes que se sobrepõem ao longo das pernas de pau respectivas. Como sempre levamos nosso passado conosco, o presente não existe, ou melhor, existe, mas jamais independentemente do passado; faz um com o passado. Neste sentido, “não é mais possível definir o agora”, segundo Damour (2011).

É uma das consequências mais impressionantes da mecânica quântica que sempre surpreende. Não somente o tempo não existe sem o espaço, mas “o presente some”, o que é difícil explicar; por isso retomo os termos de outro astrofísico Carlo Rovelli:

A passagem (escorregamento) do tempo vem da física, mas não no quadro da descrição exata das coisas. Aparece mais no quadro da estatística e da termodinâmica ou a ciências dos grandes sistemas em equilíbrio. (Ludwig Boltzmann). Esta última poderia ser a chave do mistério do tempo. O “presente” existe não mais do que um “aqui” objetivo. As interações microscópicas do mundo deixam emergir fenômenos temporais para um sistema que interage somente com miríades de variáveis. Nossa memória e nossa consciência elaboram em cima destes fenômenos estatísticos. Para uma hipotética vista muito fina que veria tudo, não haveria tempo que passa e o Universo seria um bloco de passado, presente e futuro. [...] Habitamos o tempo porque vemos somente uma imagem enfraquecida/apagada do mundo [...] é desta imprecisão (turva) do mundo que provém nossa percepção do passar do tempo. (ROVELLI, 2015, p. 71).

E ele conclui dizendo: “é claro? Não, ainda tem muito para entender”.

No entanto, podemos pelo menos a partir deste mundo desconhecido, do qual fazemos parte, duvidar de nossa memória e de nossa consciência, dos quais teremos somente uma imagem enfraquecida, visto nossa clarividência turva conjugada com a pluralidade ou a miríade de fenômenos.

A visão da mecânica quântica do tempo e da memória nos afasta um pouco mais da certeza de nossa conduta e de uma definição exata da memória e da consciência. Não somente somos agidos pelas pulsões, segundo Freud, somos falados, como ressaltou Lacan, mas não discernimos muito bem do que somos feitos, já que somos frutos ou resultados de movimentos inumeráveis invisíveis dos quais podemos apenas distinguir alguns. Nossa memória seria de fato uma máquina calculadora submetida à estatística.

Retomando a tese de Ansermet, as impressões ou pegadas de nossas emoções e dos acontecimentos vividos são muito mais numerosos do que imaginamos, as combinações entre eles mais

complexas ainda e a distância entre as experiências e as impressões, já sublinhadas por Freud, mais diversas do que podemos nos afigurar.

Diante de tal quadro, o que fazer senão escrever, falar, desenhar, pintar, esculpir ou criar música, sabendo que estas atividades são os únicos meios dos quais dispomos para enquadrar os movimentos inumeráveis que nos cercam?

Reencontramos aqui a problemática de minha intervenção: a memória e o tempo. A memória dos anos passados está ligada não necessariamente à memória voluntária ou involuntária, mas para o escritor e o crítico, está dependente de uma escuta escrevente, uma escritura profundamente ligada à língua que se ouve e que se escreve.

Referências

- ALVES, Gabriel. Cientistas tentam descobrir como os médicos pensam. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 de maio de 2017, B8.
- ANSERMET, François. *La sortie du trauma*. Conferência. Outubro, 2004.
- BENKIRANE, Réda. *A complexité, vertiges e promesses*. Paris: Le Pomnier, 2005. BAQUIAST, Jean-Paul. Resenha de: EDELMAN, Gerald; TONONI, Giulio. *Comment la matière devient conscience*. Paris: Odile Jacob 2000. Disponível em: <http://www.automatesintelligents.com/biblionet/2000/oct/G_edelman.html>.
- DAMOUR, Thibaut. Interview de Thibault Damour par INREES TV. 2011. Disponível em: <http://www.doublecause.net/index.php?page=Lumiere_Damour.htm>.
- _____. *Si Einstein m'était conté*. Paris: Flammarion, 2016a.
- _____. *Physique et réalité: le temp existe-t-il?* 2016b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wDwELIFPFL0>>.
- EDELMAN, Gerald. *Plus vaste que le ciel*. Paris: Odile Jacob, 2004.
- FORTON, Louis. *Les Pieds Nickelés, l'Epatant 9*. Paris: 1908.
- FREUD, Sigmund. *L'interprétation des rêves*. Paris: PUF, 1967.
- GOLSE, Bertrand. Les signifiants formels comme un lointain écho du bébé que nous avons été. *Le Carnet psy*, n. 4, 2007.

- GUIMARÃES, Josué. *Camilo Mortágua*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- JAFFARD, Robert. *La mémoire dans tous ses états*. Conférence de Robert Jaffard – Irasca ENSC INP Bordeaux, 21 abr. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H54JDGSWt_s>.
- KARAN, Henriete. *Espaço-tempo e memória: a subjetividade em O tempo redescoberto*, de M. Proust. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- LACAN, Jacques. *O séminaire, livro XI*. Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- PAQUE, Jeannine. Proust aux frontières de la légitimité: écrire ou publier? In: TRIAIRE, Sylvie; BERTRAND, Jean-Pierre; DENIS, Benoît. *Sociologie de la littérature: la question de l'illégitime*. Montpellier: PULM, 2002. p. 157-169,
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- PRIGOGINE, Ilya. *Um siècle d'espoir*. Tempo e devenir. Genève: Patiño, 1988.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *La Nouvelle Alliance*. Métamorphose de la science. Paris: Gallimard, 1986.
- PROUST, Marcel. *Contre Sainte-Beuve*. Paris: Gallimard, Pléiade, 1971.
- _____. *Em busca do tempo perdido*. No caminho de Swann. São Paulo: Globo, 2006.
- _____. *Em busca do tempo perdido*. O tempo redescoberto. São Paulo: Globo, 2013.
- QUIGNARD, Pascal. *Le nom sur le bout de la langue*. Paris: Gallimard, 1993.
- ROVELLI, Carlo. *Sept brèves leçons de physique*. Paris: Odile Jacob, 2015.
- SEBALD, Winfried Georg Maximilian. *Austerlitz*. Arles: Actes Sud, 2002.
- VALERY, Paul. *Cahiers, I-II-III*. Org. par Nicole Ceylerette-Pietri e Judith Robinson-Valéry. Paris: Gallimard, 1988, 1990.
- VARELA, Francisco J. *Connaître*. Paris: Seuil, 1989.
- WILLEMART, Philippe. *L'Univers de la création littéraire*. Oxford: Peter Lang, 2017.

PROCESSOS EDITORIAIS E INSTITUCIONAIS DE GESTÃO DA OBRA E DA 'IMAGEM DE AUTOR' DE MÁRIO DE ANDRADE

Fernanda Mussalim¹

Considerações iniciais

A partir da consideração de várias ações editoriais e institucionais que se deram em torno da obra e da figura de Mário de Andrade em 2015, por ocasião dos 70 anos de morte do escritor e às vésperas de sua obra entrar para o domínio público, pretendo, neste texto, analisar o modo como a mídia *online* brasileira noticia e comenta os lançamentos, as obras em si, a figura eclética de Mário de Andrade e a homenagem feita a ele na Flip 2015. O intuito é demonstrar que toda essa movimentação noticiada pela imprensa tem, como um de seus efeitos, a construção de uma 'imagem de autor' multifacetada, plural, heterogênea. O mirante teórico de minha abordagem é a Análise do discurso, mais especificamente, as postulações de Dominique Maingueneau em torno do conceito de 'imagem de autor'.

Iniciarei apresentando o conceito de 'imagem de autor'; em seguida, apresentarei um panorama geral das ações editoriais que ocuparam o cenário que antecedeu a Flip 2015 e a entrada da obra

1 Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Honorary Visitor Fellow da Universidade de Leicester, Inglaterra (2018). Bolsista Produtividade em Pesquisa (PQ) pelo CNPq, a quem agradeço, publicamente, o financiamento do projeto (2016-2019), cujo desenvolvimento permitiu a produção deste texto.

do autor em domínio público, a partir de 2016; por fim, analisarei algumas publicações que ocorreram na mídia brasileira *online*, priorizando textos que abordam a homenagem a Mário na Flip.

‘Imagem de autor’

Dominique Maingueneau (2010a) distingue três acepções distintas, mas estreitamente ligadas, do termo “autor”.

A primeira acepção está relacionada ao “autor-responsável” (ou “autor-fiador” ou “autor-garante”), instância que responde por um texto, mas que não se confunde com o enunciador, correlato de um texto, nem com seu produtor (de carne e osso), dotado de uma instância civil, uma vez que se trata de uma instância híbrida que coloca em xeque essa distinção. A instância do “autor-responsável” não tem nada de especificamente literário, visto que “ser autor de um texto” é válido para qualquer gênero de discurso. Não obstante, em teoria literária, “a questão do ‘garante’ tem sido objeto de vários trabalhos, em particular acerca do paratexto (título, prefácio, nome do autor...), mas igualmente de debates no referente à articulação entre ‘narrador’ e ‘autor implicado’” (MAINGUENEAU, 2010b, p. 141-142).

A segunda acepção refere-se ao “autor-ator” que organiza sua existência em torno da atividade de produção de textos, de modo a gerir uma trajetória, uma carreira no campo literário: o “autor-ator” entra em redes, tem relações com editores etc. O estatuto dessa instância varia consideravelmente em função dos lugares, das épocas e dos posicionamentos e, por isso, a própria palavra “autor” pode entrar, a depender das conjunturas históricas, em concorrência com termos como “homem das letras”, “literato”, “intelectual”, “artista”.

A terceira acepção é a do autor enquanto correlato de uma obra. Em relação a essa acepção, Maingueneau afirma ser mais adequado falar em “*auctor*”, uma vez que, se todo texto implica um responsável, um garante, um fiador, apenas um número muito restrito de indivíduos alcançam o estatuto de “*auctor*”, cuja função consiste não em responder por um texto singular ou por uma sequência contingente de textos dispersos, mas “por um agrupamento de textos referidos a uma entidade

que é identificável, que até pertence ao Thesaurus literário, quando alcança notoriedade” (MAINGUENEAU, 2010b, p. 142). Uma das singularidades do campo literário (se comparado, por exemplo, à produção jornalística) é que todos que nele publicam são, potencialmente, “*auctor*”. Entretanto, para que se alcance plenamente esse estatuto, é necessário que “terceiros o instituem como tal, mediante a produção de enunciados sobre ele e sua obra, em suma conferindo-lhe uma ‘imagem de autor’” (MAINGUENEAU, 2010b, p. 142).

Dessa perspectiva, a ‘imagem de autor’ não é somente o produto de seus textos e de uma atividade do autor, que põe a funcionar, especialmente no espaço associado de suas produções, isto é, no espaço de produção de textos de autor que acompanham suas obras (como as dedicatórias, os prefácios, os comentários, os manifestos, os debates, as cartas, os escritos sobre outras artes, as entrevistas etc.), as dimensões de *regulação* – “por meio da qual o criador negocia a inserção de seu texto num certo estado do campo e no circuito de comunicação” (MAINGUENEAU, 2006a, p. 143) – e de *figuração* – em que o criador busca gerir uma imagem de si no mundo. Diferentemente, a ‘imagem de autor’

[...] é elaborada na confluência de seus gestos e de suas palavras de um lado, e das palavras dos diversos públicos que, a títulos diferentes e em função de seus interesses, contribuem para moldá-la. (MAINGUENEAU, 2010b, p. 144).

No caso do discurso literário, que se funda ligado a uma longa gestão da memória, a ‘imagem de autor’ não cessa quando morrem os escritores, especialmente quando se trata de autores valorizados, cujas obras são incessantemente comentadas. Entretanto, pode ocorrer (e isso não é raro) que alguns escritores só alcancem a “plenitude de *auctor*” após a morte: Rimbaud, por exemplo, só se transformou no “mito Rimbaud” depois de morto. Fatos como esse colocam em evidência a importância das decisões dos interventores posteriores, que

[...] contribuem para constituir uma obra, quando não a fabricam com todas as peças. Para fazê-lo, devem basear-se numa determinada imagem de autor, e, mediante sua atividade editorial, vão modificá-la. A partir do momento que uma decisão editorial institui um *auctor*, é elaborada uma imagem de autor. (MAINGUENEAU, 2010b, p. 144).

As decisões editoriais podem, dessa perspectiva, construir imagens de autor distintas. O caso de Pascal, relatado por Maingueneau (2010b), é esclarecedor a esse respeito. As cartas de Pascal ao duque de Roannez e sua irmã aparecem, no volume *Pensées et opuscles* (*Pensamentos e opúsculos*), editado pelo filósofo L. Brunschvicg (HACHETTE, 1897), sob o título de “Excertos das cartas à senhorita Roannez” e são apresentadas em ordem cronológica, precedidas de uma data, o que acaba por criar no leitor a ilusão de estar lendo a correspondência original. Diferentemente, em *Oeuvres complètes de Blaise Pascal* (*Obras completas de Blaise Pascal*), editadas também por Brunschvicg, com a colaboração de P. Boutroux e A. Gazier (HACHETTE, 1904), as mesmas cartas são reproduzidas entre os opúsculos, ao lado da “Prece para pedir a Deus o bom uso das doenças” e do “Discurso sobre a condição dos grandes”. É possível, pois, identificar duas estratégias editoriais distintas em relação a esse conjunto de textos epistolares: por meio da primeira estratégia, busca-se aproximar esses textos de suas condições originais de produção, enquanto, por meio da segunda, objetiva-se apagar, tanto quanto possível, a dimensão interacional das cartas, alçando-as ao estatuto de textos doutrinários. Segundo Maingueneau (2010b, p. 145), a “escolha de uma ou da outra estratégia não depende dos textos em si mesmos, mas da imagem que se tem do autor, e, ao fazer isso, na realidade, modifica-se a imagem do autor para o público”, o que reforça o postulado de que a ‘imagem de autor’ é construída na confluência das palavras e gestos do autor, de um lado, e das palavras e gestos do público (incluindo os interventores), de outro.

Para ilustrar essa confluência das palavras/gestos do autor e das palavras gestos de interventores posteriores na construção da

‘imagem de autor’, considerarei os processos de gestão do conjunto de correspondências de Mário de Andrade, realizados tanto por ele mesmo, quanto pela família, como pelo IEB/USP.

O autor, antes de sua morte, estabeleceu que as cartas recebidas e conservadas por ele em pastas, na casa da rua Lopes Chaves, fossem lacradas e assim permanecessem por 50 anos após sua morte. Tendo falecido em 25 de fevereiro de 1945, seu irmão mais velho, sua irmã caçula e seu cunhado embrulharam as pastas em papéis rosa e pardo, amarrando-as e dispendo-as nas prateleiras inferiores da estante maior de sua biblioteca residencial, cujo acervo contava com 17 mil volumes, mais de 30 mil documentos, coleções de arte, de imaginária religiosa, de instrumentos musicais indígenas e de objetos que havia trazido de suas “viagens etnográficas”. Em 1967, o IEB, com o intuito de transferir todo o acervo do autor para a Universidade de São Paulo, iniciou as negociações com a família. Conforme relata Lopez (2000, p. 278-279),

A família recebeu NCr\$ 511.832,00 pelos quadros, esculturas e livros, pagamento, mesmo para a época, simbólico, diante do valor incalculável de telas como *O homem amarelo*, de Anita Malfatti ou de uma primeira edição de Rugendas. Os documentos do arquivo – correspondência, manuscritos da criação literária, fotografias e outros –, bem como as coleções de imaginária religiosa e de objetos [...] foram doados ao instituto. Ali, as três partes constitutivas do acervo começaram, a partir de setembro de 1968, a ser organizadas fundindo as normas internacionais da arquivística e métodos e técnicas de pesquisa especialmente desenvolvidos. O processamento do arquivo, tarefa que me coube, pautou-se pela compreensão desse fundo privado como uma vasta rede de relações entre os diversos conjuntos documentais.

Em relação especificamente às cartas, por volta de 1994, quando se aproximava o fim da interdição dos 50 anos, jornalistas, estudantes e professores começaram a perguntar pelo “baú do Mário”, cuja materialidade ninguém nunca constatou: “juravam-no

recheado de histórias amordaçadas e nessa marcenaria o aproximaram a canastras imemoriais”, relata Lopez (2000, p. 279). Entretanto, no IEB, os pacotes lacrados de correspondências estavam protegidos por um cofre Bernardini de segredo, até o início do trabalho de catalogação, que dividiu as 7.688 correspondências do autor em ativas (em que Mário era o remetente), passivas (em que era destinatário) e de terceiros (cartas que estavam sob a custódia do escritor). Todo o processo de organização das correspondências decorreu do trabalho de pesquisadores do IEB, da USP e de colaboradores de outras universidades brasileiras, realizado por meio de três grandes projetos de pesquisa² financiados pelo BID; pela FAPESP e pela VITAE; pela CAPES (através do curso de Pós-graduação de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e pelo próprio IEB.

Tais episódios aqui relatados testemunham um processo de gestão não apenas da obra de Mário de Andrade, mas também de uma ‘imagem de autor’, que vai sendo (re)constituída em meio a um arquivo literário constituído de intertextos (dentre eles, o acervo de sua biblioteca pessoal) e de lendas em torno da figura desse autor.

No processo de construção de ‘imagem de autor’, há três polos envolvidos: o de produção, o do texto e o da recepção.

O *polo da produção* implica a consideração das dimensões de *regulação e figuração*, já referidas anteriormente, uma vez que o criador busca, incessantemente, ajustar sua trajetória em função da imagem que não cessa de construir de si e do conjunto de suas atividades escriturais e não escriturais.

O *polo do texto*, por sua vez, está relacionado ao trabalho editorial e aos modos por meio dos quais uma obra é posta a circular. As decisões em torno dessas questões são condicionadas pela imagem que se tem do autor (polo de produção), mas também condicionam a construção de uma ‘imagem de autor’.

2 Os três projetos foram os seguintes: *Organização da Correspondência de Mário de Andrade*; *Elaboração do catálogo da Correspondência de Mário de Andrade*; *Preparação Editorial do catálogo da Correspondência de Mário de Andrade*.

O *polo da recepção* participa desse processo de construção de ‘imagem de autor’, na medida em que a própria decisão de entrar num processo de interação com um texto depende da imagem que se tem de seu autor, o que condiciona, inclusive, as estratégias de interpretação desse texto.

É indubitável, pois, que a noção de ‘imagem de autor’ é de manejo delicado, visto que, além da necessidade de se considerar a interação entre esses três polos, é imprescindível também lidar com a abundância e a complexidade, não apenas dos materiais e dos processos, mas também das condições históricas que gerem a construção dessa imagem. Uma empreitada como essa exige uma metodologia de análise que seja capaz de articular categorias invariáveis (como os conceitos mobilizados) em meio à diversidade de situações, de formas de interação, de posicionamentos.

Tendo apresentado o conceito central que norteará minhas análises, apresentarei um panorama das ações editoriais em torno da obra de Mário de Andrade, que ocuparam o cenário que antecedeu a Flip 2015 e a entrada da obra do autor para o domínio público, a partir de 2016.

Ações editoriais e institucionais de gestão da obra de Mário de Andrade

A editora Nova Fronteira, que detinha os direitos autorais da obra de Mário de Andrade até 2016, lançou, em 2015, o livro *Café*, romance inédito e inacabado do autor e última obra que tinha ficado sem publicação. O romance foi a público acompanhado de mais dois lançamentos da editora: *Macunaíma em SP: o nascimento de um Brasil*, uma adaptação para *graphic novel*, com roteiro de Izabel Aleixo e ilustrações de Kris Zullo, de uma das obras mais famosas de Mário de Andrade; e a antologia de contos e crônicas *O melhor de Mário de Andrade*. Essa antologia, uma edição atualizada de 14 contos e 14 crônicas do autor, é resultado de uma seleção feita pelos editores, dentre textos do autor publicados ao longo de mais de 60 anos. A compila-

ção apresenta, em ordem cronológica de publicação, crônicas escritas entre os anos de 1929 e 1939 e, dentre os contos, o primeiro (*Conto de Natal*, 1914) e o último (*O Poço*, 1942) do autor. O trabalho editorial e gráfico da coletânea é diferenciado; o livro apresenta-se em brochura, com 280 páginas, em papel de boa qualidade e gramatura, e capas e abas coloridas, ao estilo de edições comemorativas.

A Nova Fronteira também relançou uma edição de luxo em capa dura de *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. A edição, de 206 páginas, conta com um caderno adicional de mais de 30 páginas com fotos em preto e branco de Mário de Andrade (em várias fases da vida), de parentes e amigos do escritor, além de fotografias de diversas localidades e documentos relativos a esse clássico da literatura brasileira, como cartas manuscritas, anúncios de lançamento do livro e capas de edições anteriores.

Em formato eletrônico, a editora relançou as obras *Música de feitiçaria*; *As melodias do boi*; *Pequena história da música* e, em parceria com a Livraria da Travessa, colocou no mercado um boxe comemorativo (caixa com um conjunto de livros impressos), que contém os livros *Amar, verbo intransitivo*; *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*; e *Contos novos*.

A Nova Fronteira lançou, ainda, um *hotsite* dedicado a Mário de Andrade.³ Nele, além de informações gerais e dados biográficos do autor, a editora dá visibilidade tanto aos lançamentos de 2015, aos quais já me referi, quanto a outros livros do autor, já lançados por ela em outros momentos: *50 poemas e um Prefácio interessantíssimo*; *Poesias completas 1*; *Poesias completas 2*; *Box Poesias completas*; *Padre Jesuíno do Monte Carmelo*; *Os filhos da Candinha*; *Os contos de Belazarte*; *Obra imatura*; *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (edição anterior); *Amar, verbo intransitivo*; *Contos novos* (em duas edições distintas); *A escrava que não é Isaura*; *Mário de Andrade no cinema* (organização de Paulo José da Silva Cunha). A Nova Fronteira apresenta também os e-books de obras do autor por ela publicados (além dos três já anteriormente referidos, conta-se com *Aspectos da música brasileira*; *O baile das quatro artes*; *O empalhador*

3 Cf. <<http://www.ediouro.com.br/mariodeandrade>>.

de *passarinhos; Música, doce música*) e um link intitulado “Mário na FLIP”, em que anuncia a homenagem que a Feira, em sua 13ª edição (2015), faz ao autor. Um último – mas igualmente importante – aspecto que gostaria de destacar desse espaço virtual é a criação de uma seção reservada para compartilhamento de frases do escritor nas mídias sociais.

Os lançamentos em torno da figura de Mário de Andrade não se restringiram, entretanto, a ações da Nova Fronteira. Do autor, a Cosac Naify publicou integralmente a crônica *Será o Benedito!*, ilustrada por Odilon Moraes e já publicada no Suplemento Literário do jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1939. No início de 2015, as Edições de Janeiro, em parceria com a Fundação Biblioteca Nacional, já havia lançado o ensaio biográfico *Eu Sou Trezentos: Mário de Andrade vida e obra* do escritor Eduardo Jardim, em que o pesquisador busca articular a maneira como a vida e a obra de Mário de Andrade se entrelaçaram. O jornal *O Estado de S. Paulo* disponibilizou, na seção online *Estadão Acervo*, um link⁴ em que se podem ler as crônicas publicadas no jornal pelo autor no ano de 1939, tal como dispostas originalmente na seção em que foram publicadas naquele ano. Por fim, a EDUSP, em parceria com o IEB e com a PUC do Rio de Janeiro, lançou, no mesmo ano, pela coleção Correspondência de Mário de Andrade, as cartas que Andrade trocou com Lasar Segall (organizadas por Vera Dorta) e com Alceu Amoroso Lima (organizadas por Leandro Garcia Rodrigues e com coedição da PUC-Rio).

Considerando, pois, os lançamentos/(re)lançamentos de textos de Mário de Andrade (e as intervenções neles realizadas), bem como o lançamento de textos relacionados a ele ou a sua obra, de autoria de outros escritores, tem-se o seguinte quadro editorial:

- o lançamento de um romance inacabado inédito;
- a compilação e publicação em primeira mão das cartas trocadas entre Mário de Andrade e Lasar Segall;
- a compilação e publicação em primeira mão das cartas trocadas entre Mário de Andrade e Alceu Amoroso Lima;

4 Cf. <http://www.estadão.com.br/e/mario>

- o (re)lançamento em edição de luxo de um romance do autor, à qual vêm adicionadas 30 páginas de fotos do escritor e de documentos relacionados à obra em questão;
- a seleção e compilação de contos e crônicas já publicados;
- o lançamento de um boxe comemorativo, com três obras já publicadas;
- o lançamento, em formato de e-book, de obras já publicadas;
- a disponibilização, em um acervo *online*, de crônicas do autor, publicadas no *Estado de São Paulo* em 1939;
- o (re)lançamento de uma crônica, ilustrada por Odilon Moraes (já publicada em jornal em 1939);
- uma adaptação para *graphic novel*, com roteiro de Izabel Aleixo e ilustrações de Kris Zullo, de um romance de Mário de Andrade;
- um ensaio biográfico sobre o autor, escrito por Eduardo Jardim.

Associada a isso, pode-se perceber uma gestão institucional da obra do autor e de sua imagem, observável não apenas no *hotsite* ao qual me referi (que, além de dar visibilidade à vida e obra de Mário de Andrade, disponibiliza um *link* de compartilhamento de frases do autor) –, mas também na mídia em geral, que noticia e comenta os lançamentos, as obras em si, a figura eclética de Mário de Andrade (poeta, romancista, contista, cronista, folclorista, crítico de arte, pensador, professor de música, funcionário público etc.), a homenagem feita a ele na FLIP 2015 e a entrada de sua obra em domínio público.

Para os propósitos deste texto, deter-me-ei na análise de cinco matérias publicadas na imprensa brasileira, a fim de verificar em que medida e de que modo a mídia gere, nessas condições de produção específicas, uma ‘imagem de autor’. Mais especificamente, os recortes selecionados para análise são de matérias publicadas na mídia *online* brasileira, no primeiro semestre de 2015, antes da FLIP que homenagearia Mário de Andrade.

Mário de Andrade: uma 'imagem de autor' multifacetada, plural, heterogênea

Em matéria de Flávia Villela, publicada em 13/05/2015, na página 'Cultura' do Portal da *Agência Brasil*, são apresentadas várias credenciais do homenageado da FLIP 2015. A seguir, apresento alguns trechos da matéria:

O poeta, romancista e crítico literário Mário de Andrade será o homenageado na 13ª edição da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), que este ano ocorre entre os dias 1º e 5 de julho, na cidade de Paraty, na Costa Verde fluminense. [...]

Para o curador da feira, Paulo Werneck, **o poeta Mário de Andrade inspira a própria existência da Flip. “Ele foi um intelectual que se dedicou a muitas áreas na cultura, foi um grande artista de vanguarda, um pesquisador, um crítico. E é esse o espírito da Flip”**, disse.

[...]

Naquele ano [2014], a feira homenageou Millôr Fernandes e ganhou um tom mais político, com muitos jornalistas convidados e temas como imperialismo, ditadura e liberdade de expressão, meio ambiente e questão indígena.

Na edição deste ano, **haverá destaques para poesia, sexo e erotismo na literatura, ciência, representações literárias da família e da vida afetiva, romance policial, questões de política internacional, literatura de viagem, música, arquitetura, políticas culturais e os rumos da sociedade brasileira.**

O **ecleticismo dos assuntos**, segundo Werneck, foi inspirado pelo homenageado. **“Tentamos fazer algo bem movimentado, bem no espírito do Mário de Andrade. Ele seria um grande frequentador da Flip, estaria ali feliz da vida”**, brincou.⁵

O sintagma definido “O poeta, romancista e crítico literário Mário de Andrade” produz, em função da “presença” do

5 Disponível em: <<https://goo.gl/EMNQZV>>. Acesso em: 01 set. 2017. Gritos nossos.

preconstruído,⁶ um efeito de evidência: toma-se como conhecido e reconhecido de todos que Mário de Andrade é poeta, é romancista e é crítico literário. Esse efeito de evidência, por sua vez, acaba por conferir ao autor Mário de Andrade o estatuto de *auctor*, uma vez que ele é apresentado como correlato de uma obra e, nesse sentido, responde “por um agrupamento de textos referidos a uma entidade que é identificável, que até pertence ao Thesaurus literário, quando alcança notoriedade”⁷ (MAINGUENEAU, 2010b, p. 142). A própria homenagem da Flip ao autor reforça seu estatuto de *auctor*.

Além desse estatuto, entretanto, outras características vão sendo atribuídas a Mário: é intelectual que se dedicou a diversas áreas da cultura; artista de vanguarda; e pesquisador. Tais características ampliam os traços semânticos⁸ que vão sustentando a construção de uma ‘imagem de autor’; no caso específico de Mário, uma imagem que associa uma produção reconhecida no campo literário (poeta, romancista e crítico) e uma produção reconhecida no campo da cultura em geral (é um pesquisador, um intelectual da cultura e, nesse sentido, um pensador), o que permite vincular sua imagem a certo ecletismo, que ecoará na Flip por meio dos variados temas que nela serão abordados: “poesia, sexo e erotismo na literatura, ciên-

6 O *preconstruído* (noção elaborada por Paul Henry ([1975] 1990) e desenvolvida por Michel Pêcheux ([1975] 1988) diz respeito a uma construção anterior, exterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação. Nesse sentido, ele marca um descompasso entre o *interdiscurso*, lugar em que é construído, e o *intradiscurso*, espaço de enunciação de um sujeito. O *interdiscurso* fornece os objetos dos quais a enunciação de uma sequência discursiva se apropria, fenômeno que ocorre, por exemplo, da seguinte maneira: um elemento do *interdiscurso* (Mário de Andrade é poeta, é romancista, é crítico literário) nominaliza-se (O poeta, romancista e crítico literário Mário de Andrade) e inscreve-se no *intradiscurso* como *preconstruído*, como se esse elemento já se encontrasse ali. É nesse sentido que a noção de *preconstruído* pode ser considerada uma reformulação das teorias da pressuposição de Oswald Ducrot ([1972] 1977).

7 Esse estatuto de *auctor* é historicamente reconhecido no Brasil; entretanto, interessa-me, aqui, como ele é discursivamente construído/atualizado e rastreado nos/pelos textos.

8 Não me refiro aqui a traço semântico no mesmo sentido em que Maingueneau (2008) se refere – como um sema mínimo caracterizador da semântica de um discurso. A expressão “traço semântico”, neste texto, diz respeito a características que produzem efeitos de sentido em relação à ‘imagem de autor’ que vai sendo associada ao autor Mário de Andrade.

cia, representações literárias da família e da vida afetiva, romance policial, questões de política internacional, literatura de viagem, música, arquitetura, políticas culturais e os rumos da sociedade brasileira”. Em função da relação que se estabelece entre tais temas e a vida-obra Mário de Andrade (“O ecletismo dos assuntos, segundo Werneck, foi inspirado pelo homenageado. “Tentamos fazer algo bem movimentado, bem no espírito do Mário de Andrade. Ele seria um grande frequentador da Flip, estaria ali feliz da vida”, brincou”), ampliam-se, uma vez mais, os traços semânticos que vão sustentando a construção de uma ‘imagem de autor’: há uma contemporaneidade em sua obra-vida, que faz de Mário um autor à frente de seu tempo ou, ecoando a expressão do próprio texto, um artista de vanguarda.

Em linhas gerais, portanto, a ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade, que se constrói por meio desse/nesse texto, associa os seguintes traços semânticos: /+ *auctor*/; /+ intelectual/; /+ pesquisador/; /+ pensador/; /+ eclético/; /+ contemporâneo/; /+ vanguardista/. Como será possível perceber, tais traços são recorrentes em várias matérias publicadas na mídia *online* brasileira da mesma época, a exemplo do que ocorre em trecho de matéria publicada no site da *Veja*, em 16 de janeiro de 2015:

Motivos não faltam para a escolha do homenageado da Festa Literária Internacional de Paraty 2015, que acontecerá entre 1º e 5 de julho. Autor dos clássicos *Pauliceia Desvairada*, *Amar, Verbo Intransitivo* e *Macunaíma*, e um dos grandes nomes do Movimento Modernista brasileiro, Mário de Andrade ultrapassa as fronteiras da literatura e se entrelaça a questões fundamentais para o país. A vida e obra do autor, morto em 1945, iluminam ainda hoje temas cruciais, como o debate sobre cultura popular e indústria cultural, patrimônio material e imaterial, fala brasileira e língua escrita, cultura indígena e identidade e gênero, que devem servir de pauta para mesas da Flip.⁹

9 Por Maria Carolina Maia. Disponível em: <<https://goo.gl/DeYp1G>>. Acesso em: 01 set. 2017

Nesse trecho também se associam à ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade os sete traços elencados: confere-se a Mário de Andrade o estatuto de *auctor*, uma vez que é apresentado como correlato de uma obra (autor dos clássicos *Pauliceia Desvairada*; *Amar, verbo intransitivo*; *Macunaíma*), associando, ainda, à sua imagem, os traços /+ intelectual/; /+ pesquisador/; /+ pensador/; /+ eclético/; /+ contemporâneo/; /+ vanguardista/, na medida em que ele “ultrapassa as fronteiras da literatura e se entrelaça a questões fundamentais para o país” e que sua vida e obra “iluminam ainda hoje temas cruciais, como o debate sobre a cultura popular e indústria cultural, patrimônio material e imaterial, fala brasileira e língua escrita, cultura indígena e identidade de gênero”. Em outras palavras, Mário é um *auctor* cuja vida-obra, além de eclética (por ultrapassar as fronteiras da literatura e esbarrar em questões que podem ser relacionadas a temáticas muito diversas), é contemporânea e de vanguarda para sua época, uma vez que o pensamento do autor (que pesquisou e refletiu sobre diversas problemáticas) ilumina temas cruciais da atualidade, o que acaba, em última instância, por conferir-lhe o estatuto de intelectual, de pensador.

Entretanto, além da recorrência desses traços em várias outras matérias publicadas no mesmo período considerado, outros diferentes traços não cessam de ser acrescidos e associados à ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade. Em texto de Vanessa Aquino, publicado no *Correio Braziliense*, em 30 de junho de 2015, o traço /+ mentor/ é associado a essa imagem:

Segundo a professora Tatiana Longo Figueiredo, responsável pelo prefácio, posfácio e seleção de imagens do romance [*Café*, romance inacabado] [...] “(...) Mário dialogou com escritores de sua geração e com os moços, aliás, foi **mentor** de escritores jovens, incentivando e orientando os novos rumos da nossa literatura, para além do modernismo de programa”.¹⁰

¹⁰ Disponível em: <<https://goo.gl/QmrjL5>>. Acesso em: 01 set. 2017. Grifo nosso.

Descrevê-lo como mentor, implica associar a Mário de Andrade atributos como sabedoria e experiência, o que acaba, mais uma vez, por ampliar o conjunto de traços associados à sua ‘imagem de autor’: /+ sábio/, /+ experiente/.

Neste mesmo texto de Aquino, a jornalista ainda associa à ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade um traço extremamente vinculado a sua instância de pessoa, a saber, o traço /+ homossexual/: “Mário de Andrade, o homenageado na edição deste ano da Festa Literária de Paraty, já deu o que falar nas últimas semanas, quando um trecho de carta endereçada ao amigo Manuel Bandeira expôs a homossexualidade do escritor”.¹¹ Esse procedimento de mobilizar aspectos da instância pessoal de uma identidade criadora na construção de uma ‘imagem de autor’ é bastante recorrente¹². A matéria “Canta, Mário de Andrade”, publicada em 09/05/2015, no Jornal *El País – Brasil* e assinada pela Edição do jornal, testemunha essa recorrência: “Não bastassem as homenagens e os lançamentos ao redor de Mário de Andrade este ano, seus admiradores podem agora se deliciar com o som da sua voz”.¹³ A voz, como as digitais, é uma materialidade discretizadora de uma identidade; tem, portanto, um estatuto individualizante (no caso, de caráter biológico), que pode facilmente ser associado às compleições física e psicológica de um sujeito – aspectos diretamente relacionados à instância “de pessoa”.

Em outra matéria, intitulada “A revolução de Mário de Andrade”, também publicada no Jornal *El País – Brasil*, no mesmo 09/05/2015, mas agora assinada por Camila Moraes, a instância de pessoa é nitidamente mobilizada na construção de ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade:

Sua recém-nascida biografia começa com uma citação de Alceu Amoroso Lima, tirada do livro *Companheiros de viagem*: “Mário de Andrade tinha ‘o tipo físico de um índio espadaúdo. Uma boca

11 Cf. <<https://goo.gl/QmrjL5>>.

12 Não apenas no caso específico em análise. De um modo geral, a construção de uma ‘imagem de autor’ sempre investe na gestão de aspectos de sua vida pessoal e/ou de sua personalidade. Rodrigues (2014) demonstra isso exemplarmente.

13 Cf. <<https://goo.gl/MdqH3v>>. Acesso em: 01 set. 2017.

enorme, cheia de dentes, que os caricaturistas aproveitavam com razão como foco central de sua fisionomia. Umas mãos enormes como patas de urso. Uns ombros muito largos, uns óculos muito espessos, um riso muito aberto, uma fala muito caipira, mas nada descansada, **tudo nele respirava irradiação, dinamismo, exuberância, alegria de viver. Estava trabalhado fisicamente para agitador”. E agitador ele era de fato**, preocupado que foi com a arte coletiva, a identidade cultural brasileira e a cultura popular do país.¹⁴

A jornalista Camila Moraes, mobilizando uma descrição que Alceu Amoroso Lima faz de Mário, dá visibilidade a certa compleição física do autor que é associada, por Amoroso Lima, a uma compleição psicológica específica (“Estava trabalhado fisicamente para agitador”), reforçada por Moraes em seu texto (“E agitador ele era de fato”). Esse tipo de relação que se estabelece entre as compleições física e psicológica vai gerindo a construção de uma lenda (de alguém vocacionado a agitador) que atua, ao lado das obras, na legitimação do estatuto de *auctor* atribuído a Mario de Andrade, afinal, como esclarece Maingueneau (2006), o arquivo literário é composto por um conjunto de intertextos e de lendas.

Ainda nessa mesma matéria é possível perceber que o traço /+agitador/ é diretamente associado ao traço /+revolucionário/. Ao se referir à *Semana de Arte Moderna* de 1922, a jornalista afirma:

Mário nasceu e viveu em São Paulo, na Barra Funda, e amou sua cidade profundamente. Nela, entre as paredes do tradicional Theatro Municipal, **apresentou ideias que fizeram rachar as estruturas mais sólidas do conservadorismo paulistano e brasileiro.**¹⁵

Por fim, gostaria de dar visibilidade a um último traço associado à gestão da lenda em torno da figura de Mário de Andrade e, assim sen-

14 Por Camila Moraes. Disponível em: <<https://goo.gl/LeZBFB>>. Acesso em: 01 set. 2017. Grifos nossos.

15 Disponível em: <<https://goo.gl/LeZBFB>>. Grifos nossos.

do, também vinculado a sua ‘imagem de autor’, a saber, o traço /+altruísta/. Na já citada matéria “Canta, Mário de Andrade”, afirma-se:

Para Flávia [especialista em Mário de Andrade, Flávia Tony, do IEB], que alerta que a obra musical do modernista – que era professor de piano e, dizem, tinha um ouvido apuradíssimo – é vasta e pouco estudada, **o mais interessante da descoberta é “entender por que ele fazia tudo isso”. “Todo mundo tenta interpretar esse amor que ele tinha pelo Brasil e pela cultura popular brasileira. É generosa a pesquisa que ele fez sobre o país, dotada de uma entrega muito grande”**.¹⁶

Nesse trecho, não se associa a construção da obra musical de Mário de Andrade a um processo de pesquisa refinado e/ou a trabalho árduo e competente, em que seria esperada uma atitude de dedicação (“o mais interessante da descoberta é ‘entender por que ele fazia tudo isso’”), mas à generosidade e doação do autor (“É generosa a pesquisa que ele fez sobre o país, dotada de uma entrega muito grande”), ao amor que ele tinha pelo país (“Todo mundo tenta interpretar esse amor que ele tinha pelo Brasil e pela cultura popular brasileira”). Esse modo de compreender a vida-obra de Mário de Andrade tem, como efeito, a associação do traço /+altruísta/ a sua ‘imagem de autor’.

Considerações finais

Os trechos de textos analisados dão a conhecer um conjunto de traços semânticos que, conjuntamente, vão construindo, uma ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade, que é gerida na/pela mídia brasileira *online*, em certas condições de produção específicas, a saber, a homenagem que a FLIP 2015 realizou ao escritor, por ocasião da entrada de sua obra em domínio público. O conjunto de traços semânticos levantados, a partir da análise dos trechos considerados,

¹⁶ Disponível em: <<https://goo.gl/MdqH3v>>. Acesso em: 01 set. 2017. Gritos nossos.

contempla os seguintes traços: /+ *auctor*/; /+ intelectual/; /+ pesquisador/; /+ pensador/; /+ eclético/; /+ contemporâneo/; /+ vanguardista/; /+ mentor/; /+ sábio/; /+ experiente/; /+ homossexual/; /+ agitador/; /+ revolucionário/; /+ altruísta/.

Esses traços não representam a totalidade dos traços associados, pela mídia, à ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade, mas são, em função de sua recorrência, bastante representativos do conjunto, que, não obstante, comporta tanto outros traços, como desdobramentos dos traços aqui apresentados.

Vale esclarecer que a ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade (multifacetada, plural, heterogênea), construída em/por esses textos, de modo algum mantém uma relação biunívoca com o autor e/ou sua obra, isto é, não é reflexo de um certo funcionamento de autoria, mas sem dúvida, cria quadros hermenêuticos de leitura dessa obra, na medida em que atua naquilo a que Maingueneau (2005) se refere como *ethos pré-discursivo*, instância vinculada a certas expectativas do leitor/ouvinte em relação ao *ethos* do enunciador de um discurso, antes mesmo de se deparar com sua enunciação. No caso em tela, diríamos que os leitores, ao serem afetados pela ‘imagem de autor’ de Mário de Andrade, construída nos/pelos textos analisados, construirão uma pré-imagem do enunciador Mário de Andrade (*ethos pré-discursivo*), que, potencialmente, produzirá efeitos de sentidos por ocasião da leitura da obra do autor.

Referências

- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. Trad. C. Vogt, R. Ilari. São Paulo: Cultrix, 1977. (Data do original: 1972)
- HENRY, Paul. Construções relativas e articulações discursivas. Trad. J. W. Gerald, C. M. Cruz. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp-IEL, n. 19, p. 43-64, jul./dez., 1990. (Data do original: 1975)
- LOPEZ, Telê Ancona. Uma ciranda de papel: Mário de Andrade destinatário. In: GALVÃO, Walnice Nogueira, GOTLIB, Nádya Battella

- (Orgs.). *Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 275-285
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.
- _____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Autor: a noção de autor em Análise do discurso. _____. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. Organização Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a. p. 25-47.
- _____. Imagem de autor: não há autor sem imagem. _____. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. Organização Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b. p. 139-156.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. P. Orlandi et. al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. (Data do original: 1975)
- RODRIGUES, Kelen Cristina. *Por uma análise do discurso literário: funcionamento da autoria em Oscar Wilde e construção de imagem de autor*. Tese (Doutorado). Uberlândia: Instituto de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

IRAMUTEQ: OLHAR DIGITAL, MEMÓRIA E ACERVO LITERÁRIO

Flavia Susana Krug¹

Miguel Rettenmaier²

O olho do mímico fotografa o que é invisível ao outro, como seu ouvido grava o eco do silêncio que ele, no entanto, escuta. Já em cena aberta, o mímico vai armando, concatenando e desenhando o longo gestual espaçoso e intrincado que nunca se complementa por ação concreta ou fala aberta. O mímico apenas ativa uma tendência do corpo humano. Figura um gesto com vistas à realização duma ação que não se concretiza. O ovo que exhibe ao espectador não gera um pintinho de verdade. O ovo permanece ovo na sua mão, embora o corpinho da ave surja latente aos olhos do espectador. O pintinho nasce, vive e cresce no ovo que o mímico lhe mostra. Omne vivum ex ovo.”

Silviano Santiago, Machado.

De início...

O presente artigo surgiu da experiência com o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), programa informático disponibilizado gratuitamente na internet que se apoia no *software* R, desenvolvido na França em 2009, por Pierre Ratinaud e licenciado por GNU GPL (v2). Desde suas primeiras experiências no Brasil, no início desta década, embora ainda pouco divulgado e testado em outras

1 Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutoranda em Letras.

2 Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutor em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grandedo Sul (PUCRS). Pós-doutorado na Universidad de Santiago de Compostela - Campus Santiago

áreas que não apenas as Ciências Sociais, o programa de análises estatísticas de dados quantitativos e qualitativos sobre *corpus* ou *corpora* textuais volumosos e complexos tem-se mostrado, mesmo assim, um excelente recurso. O desafio, então, neste estudo, foi conhecê-lo, estudá-lo e aplicá-lo em 53 crônicas jornalísticas, todas de autoria do jornalista e escritor gaúcho Josué Guimarães, constantes no Acervo Literário Josué Guimarães (ALJOG), sob o cuidado da Universidade de Passo Fundo (UPF). A experiência, em 2017, serviu para defesa de dissertação de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na Linha de Pesquisa: leitura e formação do leitor, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (IFCH/UPF), da mestrandia Flavia Susana Krug, sob orientação do Professor Dr. Miguel Rettenmaier da Silva. A partir desse trabalho, novos anseios surgiram e um deles, foi mostrar, inclusive, em forma de artigo, com foco principal na abordagem das habilidades, desempenho e recursos que o *software* IRAMUTEQ viabiliza, ser perfeitamente compatível de utilização para análises, inclusive, na Área de Letras.

O que é o IRAMUTEQ? Lendo o leitor

Destinada a processar elementos que acarretam em instruções responsáveis por produzirem modificações de dados para se obter um determinado fim, a informática possibilita entradas para o universo das mais variadas viabilidades, indispensáveis para o mundo contemporâneo. Os dispositivos e mídias digitais, entre outras possibilidades, viabilizaram tecnossociabilidade mediante recursos informacionais e comunicacionais, assumindo a característica de não apenas se portarem como ferramenta no armazenamento, acesso e fluxo de dados, mas, inclusive, diferenciar contextos e condições, tornando especialmente possível ler a partir de novos formatos, sob novos métodos e em novas plataformas. Nesse sentido, a leitura, em especial, do texto literário, pode alicerçar-se em uma nova sensibilidade, a qual envolve uma temporalidade renovada, em espa-

ços associados à contemporaneidade dos acontecimentos culturais e das renovações técnicas. Conforme Beiguelman (2003, p. 10),

[...] a gama de produtos e ferramentas promete, diariamente, revoluções no modo de publicação, distribuição e pensamento que trazem sempre algo novo e desenterram aquilo que lhe é anterior. A lógica da novidade iminente draga não só o passado, mas o próprio presente, arremessando-nos em um estado estranho de expectativa de um pós-futuro que nunca chega, mas que promete a milhões e milhões de usuários globais em potencial.

Na diversidade de plataformas e suportes, o impresso e o digital, o *online* e *off-line*, proporcionam perspectivas instigantes para leitores e escritores. Hábitos e formas de ler adquiriram outras características, face ao aumento excessivo de informações e possibilidades proporcionadas pela internet. O ciberespaço, em seu poder sobre códigos e linguagens que se estruturam por si próprios, impulsiona, sem cansaço, mudanças na língua e o surgimento de novos signos. Com isto, proporciona pensar que a internet transporta a linguagem dos meios verbais de comunicação e informação para outras instâncias, editando-as em imagem, som, vídeo, reconfigurando a página monocromática dos livros à modelagens tridimensionais, em novas circunstâncias gráficas, nas quais o linear do impresso pode associar-se e mesmo se diluir em rizomas sem centralidades determinadas. De acordo com Santaella (2013, p. 392),

[...] toda nova linguagem traz consigo novos modos de pensar, agir, sentir. Brotando da convergência fenomenológica de todas as linguagens, a hipermídia significa uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis. Nela estão germinando formas de pensamento heterogêneas, mas, ao mesmo tempo, semioticamente convergentes e neolinesares, cujas implicações mentais e existenciais, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, estando apenas começando a apalpar.

Com o auxílio do ambiente proporcionado pela hibridização, o ciberespaço reforçou-se como potencialidade sonoro-verbal-visual. No ambiente digital os meios de ampliação do texto implicam exercício que viabiliza ao leitor melhor compreensão dele, como tessitura e complexo de ramificações que descerram passagens quase imperceptíveis, talvez, “a olho nu”. Assim sendo, nesse processo coletivo de produção e recepção de textos multimídiais, o leitor alcança novos sentidos, utilizando ferramentas que ampliam a capacidade de ressignificar, tais como *softwares* que permitem tanto a viabilidade e a exploração de recursos de leitura, como a discussão de sentidos e de significados oriundos de processos qualitativos de análise.

Quando destinados para análises textuais, os *softwares* destinados ao reconhecimento textual facultarão, contudo, de acordo com o ritmo individual de leitura, compreensão e interpretação de cada leitor, em sua correta utilização, elemento de apoio que contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento não somente do potencial de absorção como, também, em servir de estímulo para a leitura diferenciada na prática contínua. Na atualidade, os *softwares* destinados para o auxílio de análises textuais se fundamentam no preparo, organização e disponibilidade de dados que arrimem e viabilizem a realização de análises quantitativas e qualitativas, relacionado seus resultados a estudos de conteúdos escolhidos para as mais diferentes finalidades. Incluem-se, aqui, pesquisas qualitativas de dados, estudos, balanços e reconhecimentos diversos, com desempenho fundamental em registros de entrevistas, grupos de discussão, notas de campo, diários, atas de reunião e equivalências, todas de grande porte (REISSWITZ, 2013).

Os *softwares*, quando destinados às análises textuais, colaboram para que ocorra interação entre texto e leitor, coadjuvando, assim, a posição do observador como real facilitador da recepção do texto. Nesse sentido, interpretação e compreensão adquirem maior relevância, abrangendo novos discursos quando, estes, por exemplo, se referirem, em especial, à literatura (REISSWITZ, 2013).

Softwares que analisam o conteúdo dos textos favorecem diferentes processos que facultam a absorção e a compreensão da leitura

realizada, uma vez que são desenvolvidos para a finalidade de induzir o leitor a construir determinados significados propensos ao âmago da matéria selecionada. Nesse contexto, planejados para auxílio de análise textual, serão percebidos como instrumentos imbuídos e repletos de linguagem (REISSWITZ, 2013). Por consequência, é esperado fundamentalmente dos *softwares* direcionados para análises textuais que apresentem relevante valorização das temáticas determinadas, pois somente dessa forma, e tão somente assim, garantirão uma maior compreensão textual a partir da disponibilidade de dados concretos, respondendo de maneira clara às questões levantadas pelo leitor, que, naquele momento, ocupa a posição de intérprete dos dados distribuídos na tela (REISSWITZ, 2013). Nesse sentido, os *softwares* pensados para tal finalidade deverão, na forma de suporte, dispor sumariamente ao leitor o domínio completo de referência e interligação dos principais e mais destacados dados do texto.

Diante disso, dotado de vasta riqueza de elementos, o IRAMUTEQ, de distribuição e acesso gratuitos, de forma adequadamente empregada, pode assumir a posição de ferramenta capaz de enriquecer qualquer análise textual, independentemente dos gêneros textuais propostos, sendo um dos *softwares*, até o presente momento, mais bem equipado, ao reunir num só instrumento recursos variados para as mais diferenciadas análises. O *software* IRAMUTEQ, criado para apresentar-se especificamente na função de auxiliar de estudos e pesquisas de dados qualitativos e/ou quantitativos em extensos volumes, diferencia-se, consideravelmente, pelo manejo acessível do seu mecanismo. No Brasil, está disponível na versão 0. 7 Alpa 2, ainda em fase probatória, requerendo ajustes e aprimoramentos. Mesmo assim, tem auxiliado de forma satisfatória no processamento de análises sofisticadas, viabilizando resultados interessantes, o que lhe garante ser utilizado em diversificadas pesquisas de dados textuais (LACCOS, 2015).³

3 No que se refere à Língua Portuguesa, requer maiores atualizações, tendo em vista que ele está em sua fase inicial, devido disponibilizar seu vocabulário apenas no idioma francês. Além disso, apesar de dispor de recursos referentes à elaboração de dicionários completos, (apenas nas línguas inglesa e italiana), almeja aprimoramentos e ajustes, inclusivamente, nos idiomas alemão, sueco, espanhol e grego (LACCOS, 2015).

De forma versátil, o IRAMUTEQ permite a junção de vários textos, denominando-os *corpus*, concedendo, inclusive, ao pesquisador, total domínio para constituir a melhor maneira cada um dos segmentos textuais, conforme sua necessidade de direcionamento. Desde o início da sua utilização, a ferramenta ressalta suas multiflexibilidades, diferenciando-se notoriamente dos demais programas por mais esta característica. Aliás, havendo necessidade, ele proporciona inúmeras viabilidades de criação, ao mesmo tempo, para vários *corpora* de uma mesma situação analítica, sem nenhuma espécie de falha ou prejuízo de resultados (LACCOS, 2015).

Por ser pensado para viabilizar diferentes análises de dados textuais, tais como a lexicografia básica que abrange a técnica da lematização e cálculos de frequência das palavras, assim como reconhecimentos sofisticados dos mais vastos e significativos, que requeiram classificação hierárquica, análise pós-fatorial de correspondências, inclusive com análises de similitude, o IRAMUTEQ, nessa perspectiva, transfigura-se cotidianamente uma das ferramentas de maior aptidão para atuar na viabilização de identificação de dados qualitativos, quantitativos e textuais, em diferentes formas estatísticas, disponibilizando e determinando associações de palavras que apresentarem maior relevância para enunciados complexos, consideradas, por ele, merecedoras de destaque (LACCOS, 2015). Com eficiência, a partir dos enunciados iniciais de um determinado texto, por exemplo, o IRAMUTEQ diferencia as palavras, analisando-as entre si, especialmente quanto à forma de sua distribuição e organização, breve e organizadamente.

É preciso que aqui seja acentuada relevante característica acerca da visibilidade das análises lexicais realizadas pelo IRAMUTEQ, quanto ao seu desempenho preciso e sem prejuízo de contextos e objetividade, quando estes integrarem elevados níveis quantitativos e qualitativos de estudo. Por sua vez, o programa envolverá diversas variações para uma mesma palavra nas execuções a que for submetido, reciclando e, ao mesmo tempo, sugerindo adjetivos, substantivos e verbos, reduzindo-os às suas raízes, a partir da execução dos recursos disponibilizados pelo *software* em questão

(MANUAL DE INSTALAÇÃO IRAMUTEQ, 2011). Por se basear na técnica da busca de palavras, denominada lematização, recurso utilizado para criação de *sites*, quando estes acarretarem maior quantidade de palavras, ele realizará suas análises por meio de opções que se interliguem sem perder seus vínculos, ignorando, contudo, tempos verbais, gêneros, plurais e afins, assim seguindo de maneira fiel ao que lhe foi solicitado (MANUAL DE INSTALAÇÃO IRAMUTEQ, 2011).

Da mesma forma, ele está preparado para não comprometer semanticamente, em nenhum momento de sua execução, os significados, de acordo com o processo de lematização que resultar em morfemas lexicais. Quando selecionada a opção da lematização (análise lexicográfica clássica), rapidamente ocorrerá precisa redução dos tempos verbais no infinitivo, na flexão do gênero e número (masculino, singular), bem como a uniformização do grau das sentenças. Sendo assim, o programa analisará e observará, além de descrever com segura fluência de vezes, mantendo a ordem e a conformidade delas, quantas vezes lhe for solicitado ou, ainda, como estiverem dispostas no conteúdo da análise (MANUAL DE INSTALAÇÃO IRAMUTEQ, 2011).

Em especial, é preciso sobressaltar, que o IRAMUTEQ não consiste em um método (IRAMUTEQ, 2008). Ele nutre e desempenha a função de proporcionar viabilidades plurais, na forma de relatórios gerados por intermédio de variados recursos opcionais que se ajustam facilmente ao desejo de resposta do observador. Apesar de não fornecer nenhuma espécie de análise de dados, facilita inúmeros caminhos para posterior análise e interpretação por parte do usuário, tão somente como facilitador na aproximação entre texto e leitor.

Procedimentos de uso: preparando o leitor

Acerca do manejo do IRAMUTEQ, é de extrema relevância o conhecimento dos recursos disponibilizados por ele, em especial daqueles referentes ao processamento dos dados a serem obtidos, a partir de um resultado de análise. À vista disso, pertinentemente,

é preciso enfatizar que o material analisado, bem como o método de pesquisa escolhido para a realização do estudo, com os recursos do IRAMUTEQ, disponibilizarão importantes contribuições aos estudos que envolverem dados textuais, tendo em vista que o processamento de dados ocasionado por ele viabilizará, sumariamente, o aprimoramento constante dos diagnósticos, colocando-se de maneira independente, inclusive para grandes volumes de conteúdo nos textos.

Quando o IRAMUTEQ for utilizado, é preciso que o observador tenha conhecimento exato sobre sua instalação, alimentação, desempenho. Cabe aqui a ressalva sobre as palavras no texto direcionarem-se à representação de um determinado conteúdo submetido à análise de um programa informático, planejado para demandas extensas, volumosas e de extrema exigência criteriosa, como entrevistas, artigos, capítulo de livros ou obras inteiras, inclusive outros documentos transcritos nos idiomas aceitáveis pelo IRAMUTEQ. Devemos considerar, também, que o mesmo *corpus* poderá incluir um ou mais textos, sem quantidade estipulada, porém sempre para mais. Entretanto, obrigatoriamente, deverá a análise, conter, no mínimo, um *corpus* capaz de atender a intensidade adequada de desempenho do *software* em questão (MANUAL DE INSTALAÇÃO IRAMUTEQ, 2011).

O IRAMUTEQ possui técnicas de análise de dados pensadas para o enriquecimento e beneficiamento das pesquisas para as quais é utilizado, justificando, assim, perfeitamente, sua potencialidade. Além da demonstração inovadora que esse instrumento confere às análises, distintamente quando se referir aos discursos, ainda dispõe a incumbência acerca da proposição do conjunto de estatísticas e utilitários, auxiliando na descrição de análises de *corpus* de textos e de matrizes de dados do tipo indivíduos/caracteres, viabilizando efetivos e registros contingentes que facilitem o entendimento pelo pesquisador (MANUAL DE INSTALAÇÃO IRAMUTEQ, 2011).

Na grande maioria das vezes, as perquisições propostas pelo IRAMUTEQ diferenciam-se por formas completas ou formas ativas (IRAMUTEQ, 2008). Nelas, além de palavras com maior dis-

ponibilidade no texto, assim como sua constante identificação com delineamentos complementares, somente formas ativas interagirão em determinadas análises e classificações. Ao escolhermos o ícone *préférences*, imediatamente acederemos a um *menu* que possibilitará alterações de valores ativos e suplementares. Assim, serão eliminados diferentes tipos gramaticais, de acordo e tão somente, com a real precisão do pesquisador (MANUAL DE INSTALAÇÃO IRAMUTEQ, 2011).

De posse das informações coletadas e dos resultados fornecidos pelo IRAMUTEQ, o *software*, imediatamente após a abertura de um *corpus* ou de uma matriz de dados, providenciará a elaboração de um *dossiê* na mesma pasta em que o fichário foi aberto, devendo ser referenciado com o nome do *corpus* _X, e nesse arquivo, ao final do processo de análise, serão disponibilizados os resultados e opções das representações, como um todo (MANUAL DE INSTALAÇÃO IRAMUTEQ, 2011).

O IRAMUTEQ requer, até agora, que o *corpus* ou *corpora* criados com o intuito de obter resultados diversificados, em análises textuais dentro da proposta IRAMUTEQ, tenham junção das temáticas simples ou várias delas, em apenas um arquivo de texto no formato de base *.txt. O documento de texto deverá ser preparado, utilizando-se o aplicativo OpenOffice.org ou LibreOffice e seus recursos e ferramentas, de fonte aberta e livre, disponível para *download*, na internet,⁴ e tal indicação deverá ser seguida rigorosamente, a fim de evitar *bugs* na codificação do processo das observações, devido à disposição das tabelas sinalizadas por linhas de palavras, colunas e planilhas, em forma de bancos de dados, planejados a partir de testes de evocações (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Quando o IRAMUTEQ proceder às análises lexicais clássicas, de fato ele se sujeitará a ação de identificar, reformatando as unidades de texto, subdividindo as Unidades de Contexto Iniciais (UCIs) em Unidades de Contexto Elementares (UCEs). Portanto e nesse sentido, apresentar-se-á eficiente em situações como a identificação sobre a quantidade de palavras analisadas; o cálculo

4 Disponível em: <<https://www.openoffice.org/pt-br>>.

da frequência média, bem como o número de *hapax* (palavras com frequência 1); a execução e realização de averiguações de sentenças nos vocabulários de que dispõe; a redução de vocábulos com base em suas raízes (lematização), permitindo, assim, que o pesquisador tenha domínio da sua própria elaboração do dicionário de expressões reduzidas, igualmente identificadas, como formas ativas e/ou suplementares (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Quanto às Análises de Especificidades (AE), o IRAMUTEQ dispõe de várias possibilidades de realização direta sobre associações de textos existentes num determinado banco de dados, com harmonia e singularidade. Dessa maneira, o *software* concederá controle para o pesquisador-observador, a fim de que este se torne o observador direto dos contrastes variados, constantes no *corpus*, considerando, inclusive, sua liberdade para o manejo de suas escolhas, dividindo-as, classificando-as, refazendo-as, sem perda da qualidade dos futuros resultados, quantas vezes forem necessárias (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Além do Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), totalmente preservado na composição do IRAMUTEQ, a realização e classificação dos segmentos de texto, devidamente dispostos e categorizados considerando os conjuntos subdivididos em suportes de frequência das formas lematizadas, propenderão à obtenção das UCEs, diferenciando-as consideravelmente das demais pela existência e consistência de suas expressões (CAMARGO; JUSTO, 2016).

No preceito que trata sobre a Nuvem de Palavras (NP), outro recurso fornecido pelo IRAMUTEQ, planejado para agrupar e organizar graficamente a frequência das palavras, a proposta de seu uso faz-se além de uma efetiva análise lexical das mais simples, assumindo, quando solicitado, esquematicamente, interessante disposição estética de gráficos que viabilizam, muito brevemente, a identificação das palavras-chave de um determinado *corpus* ou de vários *corpora* (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Caso o observador escolha as Análises de Similitude (ASs), estas se encarregarão de fornecer resultados embasados pela Teoria dos

Grafos.⁵ Por sua vez, apesar dos dados demonstrados por elas serem atrativos, várias identificações de coocorrências entre palavras e efeitos serão generosamente postas à disponibilidade do observador, instigando-o a modificar os pontos de direcionamento das análises, com o intuito de sublimá-las (CAMARGO; JUSTO, 2016). Nas análises textuais realizadas pelo *Software* IRAMUTEQ, ao final do processo, são propostos indicadores de conexidade entre as palavras. Tal recurso facilita e auxilia na identificação da estrutura do *corpus* textual. De igual forma, as ASs, resultantes da execução de um *corpus*, ou vários *corpora*, distinguem-se das especificidades ilustrativas de determinadas palavras no conteúdo analisado (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Num primeiro momento, é preciso realizar o *download* do *Software* R, na sequência procedendo à sua instalação e atualização. Somente após a conclusão desse procedimento, o *download* do *Software* IRAMUTEQ deverá ser iniciado. Os *downloads* de ambos os *softwares* são disponibilizados individualmente em seus *sites*.⁶ Em sua operacionalidade, o *Software* R apoiará incondicionalmente o IRAMUTEQ, lendo e analisando os dados a ele enviados.

Com os *softwares* R e IRAMUTEQ baixados, instalados e atualizados, e a partir disso, estabelecidas automaticamente as interfaces entre eles, ambos estarão aptos a iniciar o processo de análise multidimensional do conteúdo a eles submetido. Somente devidamente habilitados, desempenharão corretamente os recursos que disponibilizam para os pesquisadores-observadores. Nessa perspectiva, por ocasião da interface dos *Softwares* R e IRAMUTEQ, o pesquisador-observador terá a possibilidade de mais de uma maneira de apresentação dos resultados recebidos ao final das análises,

5 A **Teoria dos Grafos** aprofunda seus estudos sobre objetos combinatórios (os grafos), modelo para muitos problemas nos vários ramos da matemática, informática, engenharia e indústria. Diversas questões sobre grafos tornaram-se célebres por demonstrarem interessante desafio intelectual, inclusive importantes aplicações práticas (LUCCHESI, 2000, grifo nosso).

6 Ou, ainda, no site www.laccos.com.br, em suas versões atuais (CAMARGO; JUSTO, 2016).

mediante a análise fatorial de correspondência, quando executada na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Entretanto, por estar representada entre meio a palavras diferentes com variáveis associadas a cada uma das classes das CHDs, em plano cartesiano diferenciado, estará suscetível a recuperação, no *corpus* original dos segmentos de texto, o contexto de palavras com estatísticas concisas, bem como significativas (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Ainda em consonância com Camargo e Justo (2016), é *imprescindível* que antes de se fazer uso dos recursos do *Software* IRAMUTEQ, na procedência de um *corpus* textual, devam-se executar os adequados procedimentos tanto para sua instalação, quanto para o preparo do *corpus* que será submetido ao programa, a fim de que não ocorram falhas e mensagens de erro, preferencialmente observando passos básicos, abaixo elencados:

1. Transcrição do texto escolhido como documento de texto em formato txt no aplicativo OpenOffice.org (www.openoffice.org/) ou LibreOffice (<http://ptbr.libreoffice.org/>), sem justificar as páginas. Ressalta-se, aqui, que o conteúdo transcrito e salvo em txt jamais poderá ser aberto ou gerado em quaisquer aplicativos da Microsoft (Word, Excel, WordPad ou Bloco de Notas), pois eles produzem *bugs* com o Unicode UTF-8 utilizado pelo *Software* IRAMUTEQ.
2. Obrigatoriamente, será necessária a criação de linhas de comando para cada um dos textos transcritos, sejam em modelos de entrevistas, artigos, documentos ou respostas de questões, obras literárias ou capítulos, em apenas um mesmo arquivo, a fim de que o *software* as reconheça como um texto, e deverão iniciar sempre com asteriscos.
3. Para separar os textos, deverá ser utilizada a mesma linha de comando, porém modificando-se, apenas, o número sequencial do texto e seu nome.
4. Os nomes a serem dados para os textos deverão ser pequenos e o mais reduzido possível.

5. Exemplo de uma linha de comando simples: **** *Corpus_1_povo
6. Digitar quatro asteriscos (sem espaço em branco antes deles), um espaço branco depois, um asterisco e a denominação Corpus, *underline*, número de sequência do texto nos corpora, *underline* e o nome da variável.
7. Cada texto deverá ser revisado, antes dos passos seguintes, para que não contenha erros de digitação, ortografia, ou qualquer outro que possa indicar uma palavra diferente, errada.
8. Em relação à pontuação, deverá ser rigorosamente observada. Os textos não deverão conter parágrafos nem travessões, tampouco reticências (por ocasião dos nós e tramas entre o uso correto das sentenças).
9. Quando o pesquisador utilizar entrevistas ou questionários, por exemplo, as perguntas usadas, ou seja, o material verbal (intervenções, anotações), obrigatoriamente será retirado, não entrará na análise.
10. Na limpeza de cada *corpus*, deverão ser desconsiderados recursos em negrito, sublinhado e *itálico* das palavras, ou ainda qualquer outro semelhante.
11. Não poderá haver entradas de parágrafos.
12. Símbolos como parênteses, colchetes, chaves, hifens, aspas, apóstrofos, cifrões, percentagem e asteriscos deverão ser desconsiderados (este último é utilizado apenas na montagem das linhas de comando).
13. Endereços eletrônicos e indicações via *links* não poderão fazer parte dos textos que serão submetidos às análises pelo IRAMUTEQ.
14. Preferencialmente, quando se tratar de siglas, que estas sigam uma uniformidade: ou todas abreviadas ou todas por extenso. Exemplo: pm ou prefeitura_municipal .
15. As sentenças quando compostas por hifens, ao serem digitadas de igual forma nos textos para análise do *software* em questão, serão entendidas como duas. Elas deverão

estar unidas por *underline* caso o pesquisador precise que elas sejam assim analisadas. Exemplo: alto-mar, será alto_mar.

16. Deverá ocorrer a substituição de ênclises e mesóclises por próclises, tendo em vista que o dicionário disponível no IRAMUTEQ não apresenta, ainda, flexões verbo-pronominais. Exemplo: No lugar de “coloquei-me” a escrita deverá ser “me coloquei”.
17. Em relação aos numerais, deverão manter-se na forma algarísmica. Exemplo: ao invés de quarenta e cinco mil, deverá ser usado 45000 (sem pontos, vírgulas e afins).
18. Palavras em diminutivo não poderão ser transcritas.
19. Cada um dos arquivos (*corpus* ou *corpora*), preparados no IRAMUTEQ, deverá ser salvo em uma nova pasta originada no *desktop* do computador, e servirá tão somente para as análises, com texto curto, codificado e simplificado. Exemplo: nome_do_corpus.txt .
20. Ao proceder esse salvamento, aparecerá, no OpenOffice.org, a opção e, nesta mesma janela, conjunto de caracteres e quebra de parágrafo, sendo selecionados para Unicode-UTF-8 e LF.
21. Após o preparo do *corpus* ou *corpora*, o pesquisador deverá realizar nova verificação sobre se os itens acima descritos foram todos devidamente empregados, a fim de evitar erros. Cabendo ressaltar que o IRAMUTEQ não possui recursos que o auxiliem na verificação do correto encaminhamento dos procedimentos necessários acima elencados. *Caberá ao pesquisador verificar o emprego correto e adequado* do passo-a-passo, para não receber a mensagem de erro de codificação, que acarretará na não análise pelo então IRAMUTEQ.
22. Para cada um dos *corpora* a serem utilizados pelo pesquisador, o preparo em relação à correta e adequada montagem dos textos (*corpus*), para importação no IRAMUTEQ, deverá ser, impreterivelmente, o mesmo.

mentos sociais do país no início da década de 1950 foi elemento muito presente no cenário político brasileiro de então, estando fartamente evidenciado no conteúdo das crônicas escritas por Josué Guimarães. Para o jornalista, independente da procedência, algumas questões precisavam ser postas em primeira instância, a qualquer custo, e a principal delas relacionava-se ao total fracasso da política, incapaz, naquela ocasião (e sempre), de constituir sólidas e estáveis alianças em nome de uma causa verdadeira.

O jornalismo de Josué Guimarães assumia, então, esta conduta: focalizar criticamente a realidade, discutindo a atualidade das coisas na linha referencial da informação atrelada à tomada de posições frente aos fatos. Para isso, para tratar do real, contudo, Josué Guimarães tinha consciência de que a ficção seria ainda alternativa talvez mais contundente do que a escrita factual. Nessa linha, estabeleceu seu estilo como cronista, seja pelo uso criativo e estético da linguagem, seja pela constituição de pseudônimos, os quais incluíam personagens “irreais” no ambiente de códigos jornalísticos geradores da notícia e em relação com a realidade. Versões, fatos, realidade, ficção, objetividade, subjetividade, tempo, dinheiro, espaço local e universal, tudo isso era assuntado com os mais diversos questionamentos, direcionando o leitor por diferentes vozes de enunciação, de forma a constituir posições ideológicas reais entre interlocutores não reais.

Segundo Hutcheon, compromisso estético com a realidade social filtra-se através do imaginário, da fantasia, da pesquisa do subconsciente das personagens:

A escrita passa a ser sonho gráfico pensado, trabalhado, fato que não lhe impõe o rebuscamento, mas, pelo contrário, distancia-a deste, pois é na escolha bem-sucedida de palavras coloquiais e mesmo das gírias, que as crônicas se tornam ainda mais incisivas quando se trata de retratar a realidade. Mesmo como sonho e fantasia, a crônica existe ideológica e politicamente. (2000, p. 39).

A produção escrita de Josué Guimarães, aliou à crônica a construção de máscaras autorais, as quais tinham, como intenção, assumir posturas ideológicas distintas, contraditórias, fazendo dos nomes que assinavam os textos locais opostos um jogo polifônico real, o qual representava distintas tomadas de posição na ágora social daquele tempo, o Brasil da metade do século XX. Estabelecia-se, assim, um jogo dialógico no tabuleiro da política nacional, em uma circunstância que vozes permaneciam independentes e, como tais, combinavam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia, sem a subordinação teleológica (BAKHTIN, 2007, p. 88). Nesse sentido, duas vozes se articulavam em confronto: uma delas, em 54, existia na *Folha da Tarde* de Porto Alegre e denominava-se D. Camilo. Ao mesmo tempo, no jornal *Hoje*, Josué Guimarães assinava como Peppone. As vozes de ambos se desdobravam de personagens criados pelo escritor e humorista Giovanni Guareschi: D. Camilo, um padre conservador, e Peppone, um comunista fervoroso.

Para este trabalho foi estabelecido, como *corpus* geral, um conjunto de mais de cem crônicas jornalísticas no Acervo Literário de Josué Guimarães, ALJOG/UPF, produzidas pelo jornalista e escritor sob os pseudônimos Dom Camilo e Peppone. O período compreendido entre elas correspondia aos meses de maio a setembro do ano de 1954, e os exemplares observados correspondiam a publicações nos Jornais *Folha da Tarde* e *Hoje*. Do montante de textos envolvidos, determinou-se a quantidade de 53 crônicas jornalísticas que foram utilizadas na experiência com o IRAMUTEQ, distribuídas em dois *corpora*, um para cada pseudônimo.

Na sequência, o material foi cuidadosamente organizado de acordo com as informações pesquisadas sobre o IRAMUTEQ. Após o minucioso preparo dos *corpora*, assemelhado a uma garimpage, ambos foram individualmente direcionados ao IRAMUTEQ, sendo encaminhado primeiro o pseudônimo Dom Camilo, *corpora* com maior quantidade de exemplares constantes no acervo literário, e na sequência *corpora* Dom Peppone, material documentado em menor quantidade.



Figura 2 – Fragmento ilustrativo de crônica jornalística do *Corpora D.* Camilo, publicada em 18 de maio de 1964
 Fonte: ALJOG



Figura 3 – Fragmento ilustrativo de crônica jornalística do *Corpora* Peppone, publicada em 18 de maio de 1954
 Fonte: ALJOG

O presente estudo, ainda em etapas iniciais de trabalho e de pesquisa em acervo literário, procurou averiguar a possibilidade de realização de análise textual com auxílio de *software* informático planejado para tal, relatando, para tanto, a experiência com o uso do IRAMUTEQ. O tipo de relato da experiência será efetuado a partir da análise descritiva qualitativa dos dados resultantes de *corpora* preparados de acordo com o Manual de Instalação do IRAMUTEQ. Assim, as vozes dos sujeitos que assinavam as crônicas divididas em dois grupos e programa, todos passaram a se perceber munidos de vasto e acirrado vocabulário de sentenças, em um movimento multidimensional. Se o texto for pensado em várias dimensões, será preciso que se observe o quanto objetos da língua podem ser materializados em esquemas e gráficos legíveis pelo pesquisador, após a leitura auxiliar da ferramenta.



Figura 4 – Modelo de Nuvem de palavras *corpora* Dom Camilo, fornecida pelo *Software* IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pelos autores

As sentenças adquiriram espaço infindável para transitarem livremente, amparadas pelos mais diversos recursos. O leitor parti-

cipa ativamente das falas que o texto lhe permite usufruir, inclusive tendo permissão para, multilinearmente, percorrer variadas maneiras de leitura, em um processo interativo que envolve possibilidades de interpretação, ancoradas não apenas na leitura do texto, mas na leitura de uma mídia auxiliar de leitura, capaz de “desenhar” visualmente aspecto em potência na linearidade do impresso.

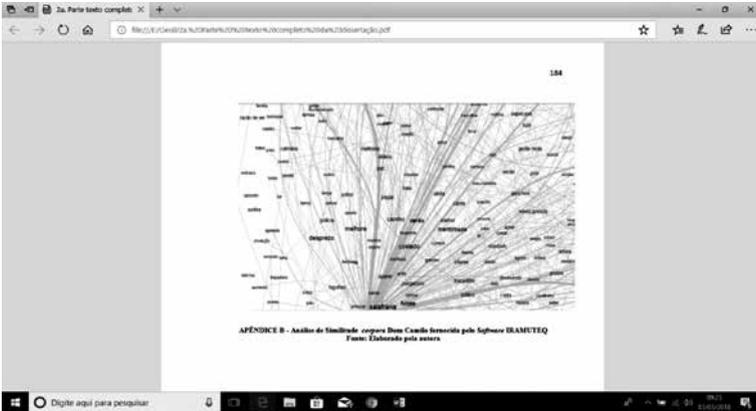


Figura 5 – Modelo de Análise de Similitude *corpora* Dom Camilo, fornecida pelo Software IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pelos autores

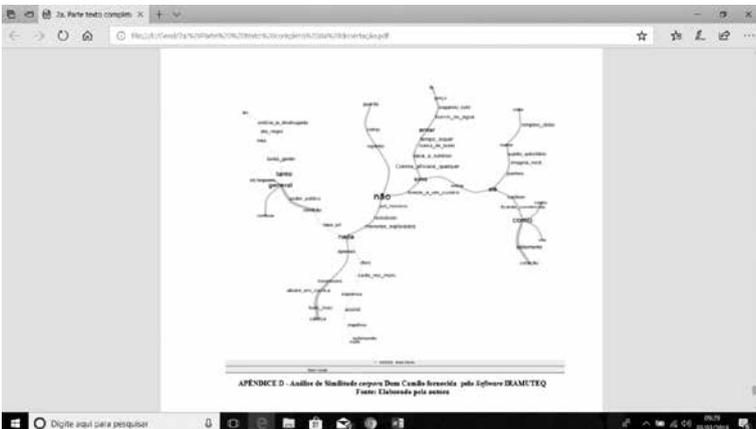


Figura 6 – Modelo de Análise de Similitude *corpora* Dom Camilo, fornecida pelo Software IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pelos autores

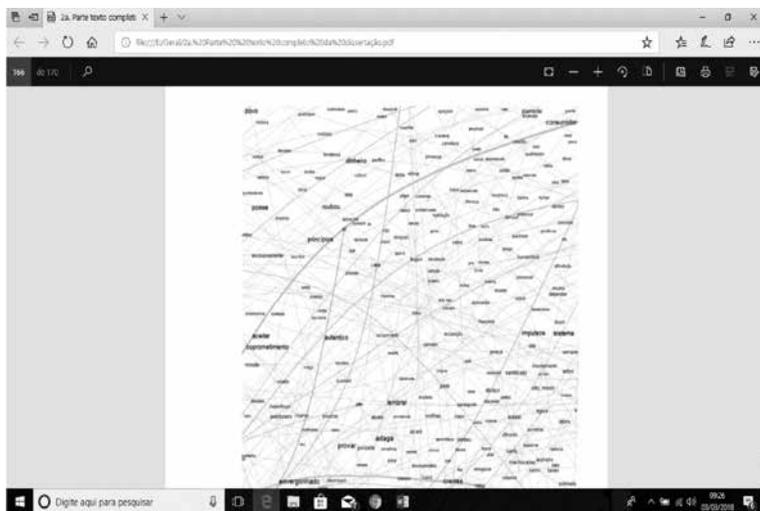


Figura 7 – Modelo de Análise de Similitude *corpora* Dom Camilo, fornecida pelo *Software* IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse sentido, as mídias são *suportes materiais* nos quais as linguagens se corporificam, transitando por meio dos mais variados processos comunicativos. Sem os suportes digitais, linguagens e sistemas sónicos, os quais se configuram consonantemente com as potencialidades e os limites dessas mídias, determinadas possibilidades de significação não seriam acessíveis. De outro modo, a partir do uso de determinadas ferramentas da informática, produção, armazenamento, distribuição e recepção dos produtos culturais, definitivamente, estão modificados. Tudo se reconfigura em uma nova forma e mímica na qual a palavra se sustenta como um ovo em que já há potencialmente leituras futuras. *Omne vivum ex ovo*: e o ovo agora é uma outra palavra, na tela performática do mundo digital.

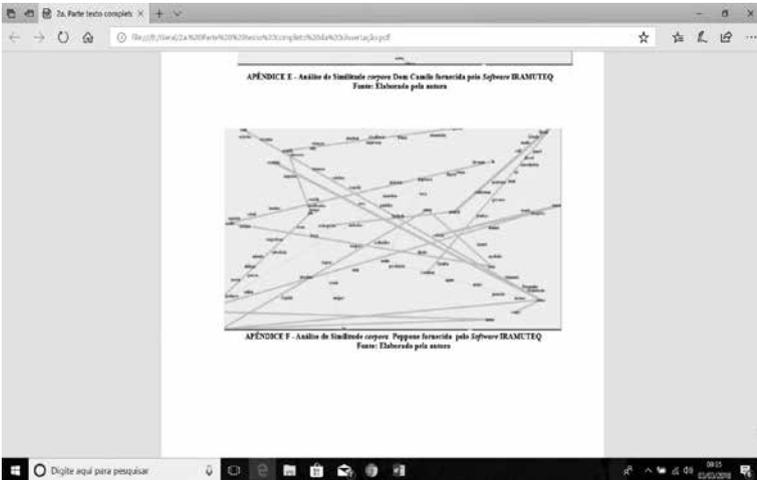


Figura 8 – Modelo de Análise de Similaridade *corpora* Peppone fornecida pelo Software IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pelos autores

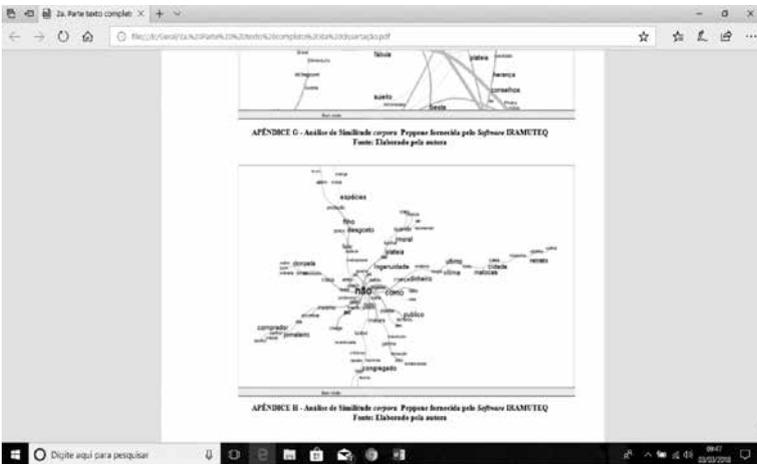


Figura 9 – Modelo de Análise de Similaridade *Corpora* Peppone fornecida pelo Software IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pelos autores

É preciso que compreendamos e percebamos que a tecnologia se comporta apenas como um veículo possibilitador da hibridização de linguagens que, naturalmente, transformarão as técnicas de informação, sejam elas visuais, sonoras, textuais, em uma linguagem universal. Assim, mesmo que as formas de produção, armazenamento, distribuição e recepção dos produtos culturais, definitivamente, estejam modificadas, os resultados que se oferecem à tela do computador jamais são conclusivos: em si, virtuais, potencialmente guardam significados a ser construídos pela consciência humana.

O *software* realiza o que não poderíamos fazer na velocidade de seu algoritmo; mas o olhar humano, na complexidade que se estabelece de um foco reflexivo e crítico, esse não existe na máquina e é incapaz de responder a algumas perguntas. Em se tratando dos gráficos anteriormente demonstrados, o que pode significar a palavra “não” para voz que assume posições, como nos apresenta, por exemplo, a Análise de Similitude *corpora* Peppone? Que campos semânticos se constituem em torno de “desprezo”, “salafraria”, “mentirosos” Análise de Similitude *corpora* Dom Camilo? Sob que sentido e órbita(s) pode estar centralizada a palavra “adaga” na voz do mesmo Dom Camilo? Tais perguntas apenas podem ser respondidas pela leitura proveniente de quem pensa o universo dos discursos como um tecido polifônico de grande complexidade, circundante além das possibilidades relacionais de um aplicativo. As palavras “brasileiro” e “fábula”, justapostas no modelo abaixo, têm sentidos que podem extrapolar mesmo a intencionalidade de Josué Guimarães, ao dar voz ao pseudônimo Peppone.

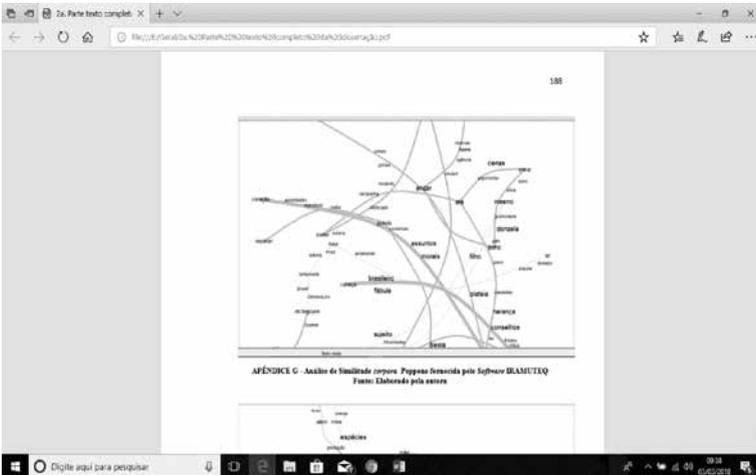


Figura 10 – Modelo de Análise de Similitude *Corpora* Peppone fornecida pelo Software IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pelos autores

O mímico Josué Guimarães terá mais do que um espelho no IRAMUTEQ, terá como resposta um novo gesto e outro ovo refletido: um futuro renovado de possibilidades interpretativas.

Encaminhamentos finais

O desafio desta pesquisa, em dissertação de Mestrado, aliado à experiência de utilização do IRAMUTEQ em acervo literário, garantiu-nos a real percepção que elementos instigantes e provocativos, os quais certamente não se encerrarão com apenas esta experiência. Pesquisas assim são primordiais para o aprimoramento da utilização do IRAMUTEQ em análises textuais, particularmente, em acervos que guardam em si, uma quantidade significativa de itens. Esta pesquisa iniciou, por ora, o procedimento com um número ainda reduzido de textos, mas tal etapa abre possibilidades inúmeras, de mesmo análises relacionais intencionalmente voltadas à completa produção de um autor, mediante seleção de cada pesquisador ou o objetivo de cada estudo.

Utilizado de maneira a considerar com clareza o contexto e os objetivos nos quais a pesquisa estiver inserida, o pesquisador obterá resultados satisfatórios e, certamente, instigantes. Nesse sentido, o IRAMUTEQ contribuirá, indubitavelmente, com pesquisadores e observadores que visam desenvolver estudos no campo das mais variadas áreas do conhecimento, a partir de abordagens analíticas, críticas ou reflexivas, aventurando-se pelo universo da interpretação de dados qualitativos e quantitativos, no sentido de complementação. Prova disto é que, após o contato com o programa em questão, podemos afirmar termos atingido, entre outros anseios, “janelas” de interpretação ou de questões relativas a peculiaridades no teor das frases dispostas pelo jornalista e escritor Josué Guimarães em suas crônicas, a partir das sugestões propostas pelos resultados das análises do IRAMUTEQ. Situações assim, nos chamaram a atenção, inclusive, após termos testado anteriormente outros *softwares* que ofertam variadas possibilidades de resultados, requererem um maior cuidado por parte do pesquisador, no sentido de atenção e entendimento às ideias que serão relacionadas após o recebimento dos dados, por vezes exigindo vários envios de dados de um mesmo material preparado, e até reposições e ajustes que comprometiam as posteriores devoluções de informações.

Isto, certamente, também evidenciou para estes pesquisadores, assim como podemos afirmar que o será para os próximos que optarem pelo IRAMUTEQ, que antes da escolha do programa, o pesquisador, obrigatoriamente, deverá conscientizar-se acerca da clareza do método de pesquisa que por ele será utilizado, entre outras possibilidades, consoante os aspectos qualitativos que nortearão o tema estudado.

Considerando-se, ainda, que é possível solicitar no IRAMUTEQ, serem realizadas correlações entre respostas oferecidas, comprovou-se ser perfeitamente possível o *software* em questão, enriquecer o auxílio para profissionais da área de Letras que desejarem produzir maior efeito de sentido com relação aos textos de vasta exploração e significação. Deste modo, este *software* configurou-se excepcional ferramenta útil para as mais variadas análises textuais, pois agilizou consideravelmente o processo de tabulação das informações, dispondo-as de maneira adequada, diferenciando-se pela

rapidez e pela eficiência no retorno dos resultados, sugerindo, nas entrelinhas do seu desempenho, potenciais resultados à disposição de nossa leitura. Por fim e também interessante, é que aqui se registre ser a utilização do IRAMUTEQ, minimizadora, por exemplo, de muitas redigitações que envolveriam demasiadas releituras dos dados, podendo até desprezar a desconstrução das respostas adquiridas em determinadas aplicações da ferramenta.

O IRAMUTEQ é um *software* auxiliar de importante desempenho e de eficiência comprovada. É, contudo, apenas um leitor que recebe *inputs* e que não sabe ler nas entrelinhas. Pode oferecer sentidos escondidos, mas não pode interpretar muito além do que “desenha”. Talvez consiga fotografar o que é invisível ao nosso olhar, mas seu gestual precisa ser ativado pela atuação humana. É nisso que consiste sua mímica.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- BEIGUELMAN, G. *O livro depois do livro*. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. 2012. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 8 jan. 2018.
- HUTCHEON, L. *Teoria e Política da Ironia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- LACCOS. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- MANUAL DE INSTALAÇÃO DO SOFTWARE IRAMUTEQ (2011). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/15994284-Tutorial-para-uso-do-software-de-analise-textualiramuteq.html>>. Acesso em 20 jan. 2018.
- REISSWITZ, F. *Análise de Sistemas: Tecnologia e Sistema da Informação*. Vol. 1. São Paulo: Clube de autores, 2012.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulos, 2013.

2. GÊNEROS DISCURSIVOS: LEITURA, LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE

GÊNEROS NA FORMAÇÃO DE UMA ALUNA-DOCENTE

Angela Paiva Dionísio¹

Introdução

Acredito que as lembranças das minhas leituras sejam a base para muitas das minhas ações como docente, como professora de língua materna, por isso busquei fazer uma reativação das representações motivadoras da minha história de leitora, tentando reconstruir uma *linha do tempo*, ao pensar o meu agir pedagógico ao longo destes mais de 30 anos. Constatei, no entanto, que tal precisão cronológica era uma ingenuidade!

Não correspondo ao perfil de leitora dos grandes clássicos da literatura infantil, ou ainda ao de uma criança inserida num contexto familiar em que a leitura de livros literários era um hábito. Vivia sim numa família em que tínhamos contato com livros e revistas, mas do que me lembro bem era do folheto da missa, do livrinho de catecismo, dos exemplares da revista *Cruzeiro*, de um exemplar de *A Bagaceira*, de José Lins do Rego, que era especialmente guardado. Nós morávamos numa fazenda e sempre havia parentes que nos visitavam nos finais de semana os quais traziam jornais, revistas. Dentre meus parentes, a minha madrinha, Maria Paiva, que sem-

¹ Professora titular na área de língua portuguesa, aposentada, do Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: angela_dionisio@uol.com.br

pre passava dias conosco, era quem costumava ler livros grossos, geralmente sobre política, sobre história. Não me lembro dos títulos de tais livros. Estou falando de minhas memórias até os 10 anos de idade e, confesso, sem nenhum pudor, não tenho uma memória boa para títulos.

Este era o ambiente natural de leitura. Quanto à escola, era na cidade do Ingá, na Paraíba, para onde íamos todas as tardes. Iniciávamos a vida escolar na turma do “Zero”. Era assim chamada a alfabetização na Escola Nossa Senhora de Lourdes, cuja professora era Dona Tentém! Era o “Zero” porque depois, se passássemos, íamos para o primeiro ano! Simples assim! Lembro-me que era uma mesa grande, ao redor da qual sentávamos numa sala separada “dos mais velhos”! Nossas aulas terminavam mais cedo, lanchávamos mais cedo. A partir do primeiro ano do ensino fundamental, ou da primeira série, passávamos todos a ser alunos de Dona Lourdes, irmã mais nova de Dona Tentém, e diretora da escola. Eram duas salas na casa onde elas moravam. Na sala “dos mais velhos”, sem divisão de parede, funcionavam as turmas da primeira à quarta série ao mesmo tempo. As classes eram formadas por alunos organizados em filas a depender do número de alunos, em ordem crescente da primeira à quarta série, da esquerda à direita, tomando como referência a posição da professora, frente às turmas. Dona Lourdes dava aula, ou seja, explicava os assuntos, escrevia no quadro de giz, “passava tarefa” para todas as séries, andando de um lado para outro. Havia, para as séries finais, uma ajudante, para “tomar as lições de vocabulário e tabuada”, corrigir o caderno de caligrafia...

E quais eram as minhas leituras fora da escola? Como eu as conseguia? Como os gêneros lidos nesta época parecem ter ligações com a minha prática docente? Como se constituíam os textos que eu lia e manipula? São estas lembranças que guiam a organização deste capítulo. São “estes olhos que a gente tem que, ao invés de enxergarem o que está ali na frente, conseguem enxergar o que já ficou lá para trás” (FALCÃO, 2003, p. 3) que buscam estabelecer o fio condutor deste capítulo.

Minhas lembranças de leituras na infância

Os gibis *Luluzinha*, *Tio Patinhas*, *Pato Donald*, *Pateta*, *Recruta Zero*... os exercícios de caligrafia... as tomadas de lição do vocabulário e das ‘casas’ da tabuada... os recortes de imagens de embalagens... as revistas para colorir com tinta encantada, ou seja, aquelas que vinham com um pincel e a gente o molhava em um pouquinho de água e ia pintando as páginas e os desenhos iam se colorindo (como eu economizava as páginas para durar a revistinha! Na realidade era para durar o prazer de ser pintora!)... as revistas com figuras para decalcar (bonecas para serem vestidas, casinhas para serem montadas; outras revistas, como a *Recreio*, trazia edições temáticas como a montagem de presépio, zoológicos)... e álbuns de figurinhas (foi na Copa de 70 que descobri o álbum de figurinhas! Muitos de nós, na escola, tínhamos um álbum, assistíamos aos jogos na cidade, pois na fazenda não havia luz elétrica. Era um troca-troca de figurinhas!)... são algumas das imagens que meus olhos enxergam do que ficou lá para trás! Sim! Havia também o livro didático de língua portuguesa, cujo título não me lembro, mas enxergo um poema que falava de um “menino levado você não quer nada, pois tome palmada”.² Ao mencionar esta mescla de gêneros e suportes, acredito que também deixo entrever como “os gêneros são modos de fazer coisas” (BAZERMAN, 2015, p. 35).

Muitos destes gibis, revistinhas, figurinhas, eu comprava com venda de ovos de galinha. Isto mesmo, imagine, era uma microempresária! Funcionava assim: algumas galinhas da fazenda eram minhas, então eu coletava os ovos (nem sempre, nem todos, devo confessar) e os vendia a determinadas pessoas na cidade, freguesia certa. O dinheiro era o que se pode chamar de “minha mesada”. Então, minhas compras eram, preferencialmente, revistas, livrinhos, bombons, picolé...

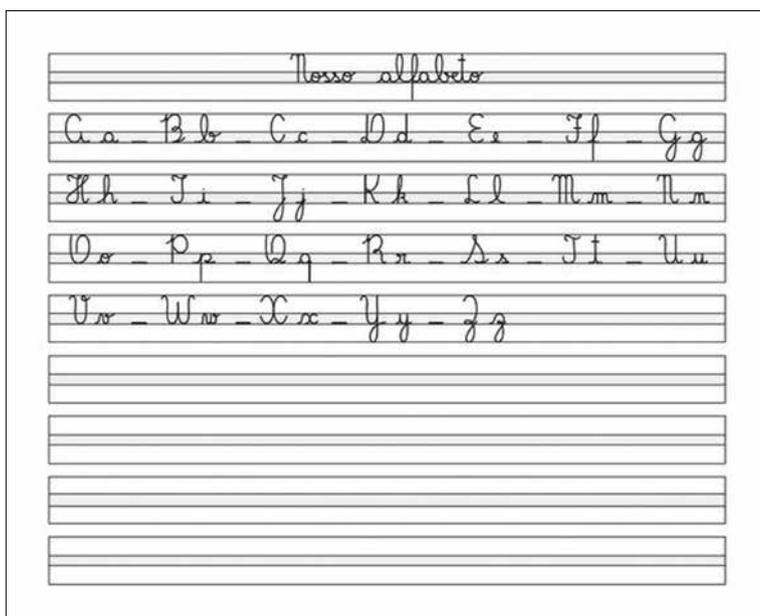
Quando hoje vejo algumas posturas radicais, condenando alunos e professores do ensino básico que não seguem as mais recen-

2 Quisera ser eu “tiquinho” de Ekaterina Panikonova e transformaria estas lembranças em uma tela!

tes e recomendadas posturas teóricas para o ensino de leitura, fico só pensando em silêncio: “se eles soubessem o que eu lia!”. Esta é a primeira vez que faço este depoimento por escrito. Não quero diminuir a relevância das pesquisas sobre leitura, letramento. Jamais! Não é isto. Apenas quero dizer que aquelas leituras, as quais talvez eu devesse ter vergonha de ter feito, me aproximaram dos textos, foram responsáveis pela criação do hábito de ir até as banca de revistas e jornais e, depois, as livrarias e as bibliotecas; foram as responsáveis pelo desenvolvimento de um espírito de curiosidade pela descoberta de textos que se mostrassem diferentes em sua constituição, que brincassem com as possibilidades de criar formas de interação com o leitor. Nada sabia eu, nem minhas professoras, sobre as potencialidades e limitações dos recursos semióticos, dos recursos tecnológicos disponíveis empregados pelos meios que os veiculam. Lembro aqui de Charles Bazerman, que ao discorrer sobre o que faz uma leitura interessante, salienta que “o interessante não é, obviamente, um atributo de um texto em si; antes, é um atributo do leitor em resposta ao texto” (BAZERMAN, 2006, p. 46). Exatamente: era a minha resposta em relação a todos aqueles textos. Sim, na sala de aula, havia leitura de poemas, narração de histórias, mas o que desejo destacar é que foram estes encontros com estes artefatos de leitura que, me apropriando de Lygia Bojunga Nunes, me deram “a fantástica dimensão dessa coisa que a gente é. A gente: nós todos aqui; leitores.” (NUNES, 1990, p. 17). A autora faz este comentário, ao mencionar o “caso de amor” proibido, segundo ela, bem negativo. Eu confesso, sem constrangimento, nem culpas, que continuo a ter casos proibidos até hoje! De leitura!

Foi também com a leitura de *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*, ao cursar Letras, na UFPB, campus II, atual UFCG, que encontrei a descrição mais precisa dos momentos por mim vivenciados com a caligrafia. Até então eu não sabia traduzir em palavras e nem tinha atentado para o fato de ter sido uma *artesã da escrita!* Lygia diz que gostou logo de cara do caderno de caligrafia, pois “pra começar, ele era um caderno *deitado*”. A autora continua sua descrição:

O lápis nunca era sozinho: era ele, a borracha, e o apontador; e eu fazia uso intensivo dos três, o apontador a toda hora afinando a ponta do lápis pra letra sair caprichada, a borracha volta e meia apagando um *l* que batia a cabeça numa linha, um *a* que botava a perna numa outra, um *b* que saía barrigudo demais. E ficar desenhando e apagando letra, escrevendo e reescrevendo palavra, era bom. (NUNES, 1990, p.35).



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/405183297696632216/>

Na minha variação linguística, não era *apontador*, era *lapiseira*... Bem, mas para Lygia, um dia, não “pediram mais exercícios de caligrafia” e assim “a lembrança do [...] tempo de *artesã da escrita* dormiu fundo dentro (dela).” (p. 36). Já para mim, Angela, anos depois, a caligrafia voltou. Não mais em um caderno, mas em folhas de papel madeira/kraft. Eram as aulas de Educação Artística do Magistério, com Irmã Francisca, em 1978, no Colégio Santa Rita, município de Areia, Paraíba! Tínhamos que escrever textos nestas folhas. Antes, porém, traçávamos milimetricamente as linhas para,

depois, com pincel atômico, escrevermos o texto! Não havia borra-cha que apagasse nossos erros, a saída era sempre refazer. Treinávamos até escrever sem linhas! E eu me tornei boa nisso! O desafio era escrever naquelas folhas enormes. Ao relembra-rem aquelas folhas escritas, expostas nas paredes da sala de aula, por todas as alunas do magistério, posso dizer, hoje, que eram obras de arte didática.

Estas lembranças demonstram experiências com “múltiplas formas de manifestação dos gêneros no mundo real” (BEZERRA, 2017, p. 62), ou seja, do meu mundo escolar e pessoal. Alguns me orientavam em seus usos (dobrar aqui, recortar, pintar de amarelo), outros me diziam como me comportar (de pé, sentados) e não estavam no âmbito da escolar! Como salienta Bazerman (2015, p. 54), “cada texto tem condições específicas de produção, circulação e uso. Nossa percepção dessas condições influencia nossa compreensão do caráter e da força do texto”. Na minha docência, estes indicadores de leitura ganharam força nos enunciados de atividades escolares, transpondo-me para o papel de escritora.³

As minhas experiências nada trazem de extraordinário, talvez eu devesse até manter algumas em sigilo. No entanto, foram estas experiências, simples, despretensiosas, até intelectualmente proibidas e, talvez, academicamente reprovadas, que me ativaram o prazer em aprender e, posteriormente, o prazer em ensinar, ou seja, em favorecer o aprendizado. Eu era leitora, eu sou leitora; eu me fascinava com os textos. Sei que é um clichê, mas é fato. Pode-se alegar que eu tive sorte em me tornar uma leitora proficiente, pois leio textos acadêmicos na área das linguagens, na área da filosofia da religião, na área das artes etc. Não é relevante se foi sorte ou não, pois mesmo que tenha sido a sorte, foi esta tal sorte que me proporcionou oportunidades de contato com diversidade de formas de interagir e começar a perceber que textos “são construídos numa orientação (de) *multissistemas*, ou seja, que envolve tanto aspectos

3 Compartilho da visão de Bezerra (2017, p. 31-32): “O texto é o aspecto visível e concreto da manifestação de discurso e gênero. [...] A rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constitutivas.” (grifo do autor)

linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música)” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Claro, nada disto era consciente, mas como destaca Herculanou-Houzel (2010, p. 27), “abrir um leque de oportunidades para crianças e adultos é um dos maiores incentivos ao aprendizado que nós podemos dar para essas pessoas”. Acredito muito na oferta de possibilidades aos alunos, ao leitor! Ao ler mais um gibi, mais tarde, na adolescência para desespero da minha mãe, eu acrescentei as fotonovelas. Ambas manifestações de HQ não eram aceitas pela escola. Tive também a minha fase *Júlia, Sabrina, Bianca...* Foram se somando os romances obrigatórios das disciplinas de literatura brasileira; vieram outros romances por opção, e há um deles que quero deixar aqui registrado: *A república dos sonhos*, de Nélida Piñon. É um romance de mais de 750 páginas que conta as aventuras de imigrantes que chegaram ao Brasil, romance cuja história dos personagens se confunde com a da autora, e como desejei apresentar a minha madrinha, Maria Paiva, com um exemplar! Mas ela já não era mais leitora por aqui... Não quero dizer que esta linha do tempo ia necessariamente excluindo dos antecedentes. Ah! Sim! Os romances da turma *Júlia, Sabrina, Bianca* foram excluídos, depois de um tempo, não deu mais... Ao time de romances, acrescentei os romances espíritas, especialmente os psicografados por Chico Xavier, Yvonne Pereira, Zilda Gama...

Em relação aos textos que exigiam outras habilidades sensoriais na interação, além da visão, como o modo tátil de representação, fui passando da criação de moldes extraídos das revistas de decalque para a criação de peças em papéis especiais para aulas temáticas no curso do magistério e na docência no ensino fundamental das séries iniciais, assim como, naturalmente, a estimular os alunos da graduação em Letras da UFPE, e, posteriormente, os pibidianos a criarem seus materiais! Atualmente, eu me reinvento com a “caixinha” *Construindo (com) Gêneros...* Entrelaço, portanto, lembranças, experiências e teorias. Tratarei estas duas vivências no próximo item.

Todo este percurso narciso que estou traçando, tentando destacar os gêneros como motivação na formação de leitores, traz um as-

pecto fundamental: a boa sensação da companhia não dos livros ou revistas em si, enquanto artefatos estéticos, mas sim, a companhia deles enquanto artefatos que me desafiavam! Cada um no seu tempo: os textos e as tecnologias e eu no meu tempo; cada um de nós a seu modo. Caminhamos juntos, eles, os gêneros, engenhosamente se constituindo e eu buscando perceber que artefato era aquele? Obviamente que a consciência deste percurso foi se dando com a consciência da leitora e a construção da docente. Porém como explica Herculano-Houzel (2010, p. 32-33), ao tratar da aprendizagem e do sistema de recompensa, “aquele conjunto de estruturas que sinaliza para o restante do cérebro quando alguma coisa dá certo”, temos como fatores fundamentais de motivação para o aprendizado a necessidade das variedades e a necessidade das novidades. Talvez esteja aí a chave de tudo. Se aqui me detive em como os gêneros criaram fatos na vida da aluna, no próximo item, tratarei dos gêneros na formação de docente.

Minhas lembranças de leituras no meu agir docente

Quero me reportar a duas experiências, uma bem recente e outra sendo construída que são os projetos PIBID Letras Português da UFPE e Rodas de Conversas com Café, no qual se deu a construção da “caixinha” Construindo (com) Gêneros. O primeiro surgiu justamente num momento de maturidade de leitora e de docente. Quando resolvi propor o subprojeto “A leitura de linguagens diversas” (2011-2013) ao Departamento de Letras da UFPE, eu estava confortável com o aprendido, com as orientações de pesquisa e com as aulas, no entanto, o pensar a sala de aula no contexto do ensino básico sempre me instigou. Naquela época eu já havia esquecido das “tomas de lição do vocabulário”, na escola de dona Lourdes, mas eis que por necessidade do referido projeto, precisávamos verbetar! Pois ao estudarmos gêneros como *desenho anatômico*, *diagrama*, *fotografia*, *infográfico*, *linha do tempo*, *tabela*, recorrentes em manuais didáticos de diferentes

áreas de conhecimento no ensino médio e em questões de programas de avaliação em larga escala que buscavam traçar perfis dos nossos alunos de educação básica, percebemos que precisávamos construir verbetes e preparar as atividades de abordagens, envolvendo os eixos de leitura, escrita e análise linguística.

Tinha, obviamente, um conhecimento razoável sobre tais gêneros, mas como responsável pela orientação de atividades didáticas junto a graduandos, orientando-os a produzir enunciados de atividades escolares, conhecer razoavelmente não significava apropriação! Não era o suficiente! A tarefa não foi tão simples, pois eu nunca havia escrito um único verbete enciclopédico e precisava orientar 10 alunos a produzir 10 verbetes! Ao pensar em verbetes, acesso imediatamente a minha história de leitora de dicionário de línguas e os estudos de vocabulário. Não tive uma professora como aquela existente nas memórias de Lygia Bojunga Nunes que “achava impossível a gente viver sem um dicionário perto”, mas certamente, também achei em algum momento da minha vida que um dicionário era “exagero de papel”, “uma montanha de palavras desabando em cima da gente”, “uma letrinha supermiúda de tanto quererem espremer mais quer-dizer-isso e mais quer-dizer-aquilo!”, “então, era só tirar a dúvida se tinha dois ss mesmo, ou se era um s em vez de um z, e pronto, eu fechava ele logo” (NUNES, 1995, p. 39, 41).

Lygia começou a trabalhar para o rádio e para a TV, começou a escrever livros “e foi nesse encontro com a Literatura que (Lygia começou) a ter curiosidade de ler um verbete inteiro, e de querer experimentar os caminhos que o dicionário (me) mostrava, conferindo uma palavra com outra [...]” (NUNES, 1995, p. 41). No meu caso, pesquisei sobre definições e adivinhações orais em interações conversacionais, orientei dissertações sobre estudo do vocabulário e uso de dicionários em língua materna, escrevi uns poucos capítulos de livros sobre a abordagem de vocabulário/verbeta na sala de aula. Mas assim como Lygia disse que deu “pra ficar tão contente com as (suas) [...] descobertas” (NUNES, 1995, p. 41), também comecei a me encantar com as mudanças trazidas para o estudo do vocabulário com a Linguística de Texto, a Linguística Aplicada e as Teorias de Gênero!

“Olha só pra isso!” (NUNES, 1995, p. 41) não foi que a equipe PIBID Letras pegou rápido o hábito de *assunta* o tema do verbete em domínios discursivos diversos! E virou até notícias no site da CAPES e na rádio MEC:

Os bolsistas de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal de Pernambuco organizaram as metodologias aplicadas na sala de aula das escolas atendidas pelo projeto – Escola Diário de Pernambuco e Escola Senador Novaes Filho – em forma de livros e guias que pudessem ser compartilhados e utilizados por outros professores interessados na melhoria de suas práticas de ensino e aprendizagem.

De acordo com os bolsistas, foi na tecnologia que eles encontraram o melhor auxílio para o desenvolvimento das atividades com os alunos da rede pública e para o compartilhamento, que serve de inspiração a outros professores.



Séries de livros são elaboradas por bolsistas

mec.gov.br

Aqui abro parênteses para dizer que o PIBID Letras Português não se limitou a estas coleções. As recentes participações dos pibidianos em eventos acadêmicos continuam comprovando a excelência do projeto, mas como pontua, prudentemente, Cortez (2017), coordenadora atual do referido projeto, em comentário aos bolsistas, em grupo fechado do Facebook:

Olha, [...] O mais importante é ter a certeza de que nosso trabalho é bom, e do quanto nos dedicamos para que ele acontecesse!! Inteligência, sentimento, cansaço, criação, receio, coragem, vontade, aprendizado, tudo isso compõe nosso trabalho! (CORTEZ, 2017)

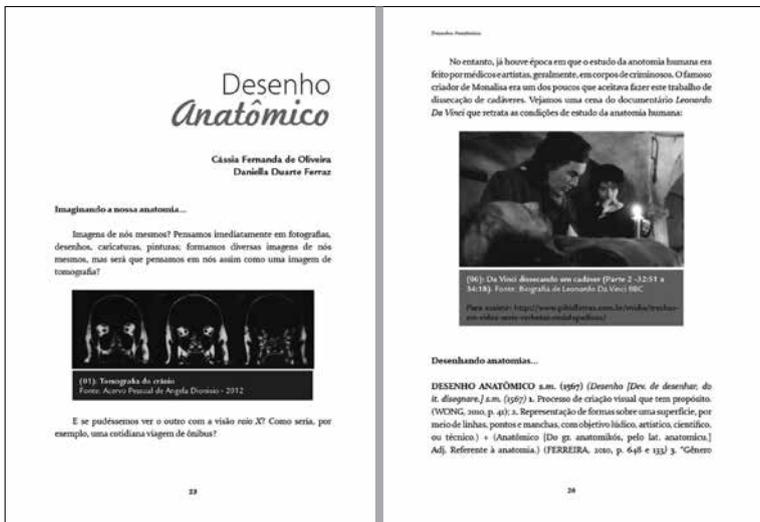
Registrem-se, aqui, aspectos que Bazerman (2006, p. 55) enaltece no papel do professor ao sistematizar a dinâmica da sala de aula, no texto “Onde está a sala de aula?” Para o autor, não são apenas “compromissos intelectuais e escolhas conscientes” que definem o agir do professor, mas sim a sua história pessoal “que dá forma à personalidade e às competências e às atitudes da pessoa que caminha na frente da sala de aula”. O professor estrutura as atividades de aprendizagem, em interação com as histórias dos alunos, com as suas necessidades diversas que podem ser canalizadas para a produção dos gêneros.

Para Bazerman (2006, p. 55), “é na interseção de todas as forças que a sala de aula acontece”, e não foi assim que a escrita do verbete *Desenho anatômico* teve *videoclipe de Madonna*? E o de *Linha do Tempo* a cabeleira dos *Beatles*? Sem falar que se precisou fazer votação para definir se determinada música entrava ou não em determinado verbete! Nesta fase, eu não tinha apenas a leveza da leitora, digladiavam-se uma leitora docente que deseja ousar com uma docente leitora que trazia a responsabilidade de guiar dez aprendizes de docentes autores! Era para a maioria dos graduandos o primeiro texto a ser publicado. Vários rascunhos, esboços, e até brigas! Enfim, a projeção de como seria o nosso verbete se fez! Veio a escrita e a insegurança: *professora, será que vão aceitar nosso texto como*

verbete?”, professora, o que será que o prof. Benedito [Bezerra]⁴ vai dizer sobre o nosso verbete, sobre a forma como estamos construindo o gênero? Foram inquietações dos jovens autores, à época. Tudo se acalmou mais com as publicações dos primeiros volumes, nos quais o prefácio de Maria Auxiliadora Bezerra, assegurava:

A leitura do verbete Desenho Anatômico nos faz lembrar o artista gráfico norte-americano Eric Drooker, que usa a técnica de raio X para representar os tipos humanos, como se estivessem sendo vistos por dentro. A leitura do verbete Mapa nos faz associá-lo ao livro *El Hacedor*, de Jorge Luis Borges, especificamente o texto *Museo*, que aborda a arte da cartografia, mostrando a impossibilidade de um mapa coincidir exatamente com o que ele representa. (BEZERRA, 2013, p.9).

Imagens da constituição do verbete:



4 Benedito Bezerra ministrava a disciplina Análise de Gêneros Textuais, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Era, portanto, autoridade no assunto e os graduandos ficavam preocupados!

<p><small>Divisão: Sugestões</small></p>  <p><i>Anormal com passageiros</i></p> <p>(02) A Mapa Emocional do Corpo Humano - Criação de Helen Muckstein Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=20H5d78Ym1w Acesso: http://www.youtube.com/watch?v=20H5d78Ym1w Atualizado em: 18/10/12</p> <p>Na visão dos criadores do videoclipe "Anormal" do grupo Pato Fu, humanos, animais, plantas e objetos são captados com a acuidade raio X.</p>  <p><i>Anormal Pato Fu</i></p> <p>Mais que animal, Eu deixo ser Pra ver você Em todos lugares</p> <p>(03) Videoclipe da música "Anormal", presente a faixa do álbum "Tudo Certo para Tudo Mal" Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=20H5d78Ym1w Atualizado em: 18/10/12</p> <p>24</p>	<p><small>Divisão: Recursos de Música e Cinema, Teatro e Arte</small></p> <p>No âmbito da produção de videoclipe, muita pesquisa exploratória preliminar, podemos responder a pergunta inicial? E se pudermos ver o outro com o visão raio X com "Hey Boy", do Chemical Brothers</p>  <p>(04) Videoclipe da música "Hey Boy" do Chemical Brothers Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=9pK3pG2C4U2 Atualizado em: 18/10/12</p> <p>E se uma energia se apoderasse de nossos corpos, desmanchando nossa pele, correndo nossos músculos, veias! Agora, imagine isto no corpo de Madonna. E este o recurso utilizado em "4 Minutes"!</p>  <p>(05) Videoclipe da música "4 Minutes" de Madonna Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=3u3u3u3u3u3 Atualizado em: 18/10/12</p> <p>25</p>
--	--

Finalizados os verbetes, era hora de preparar as atividades. Nós, pibidianos, tomávamos como lema, uma citação que nos lembra que “sugestões a gente ouve, adapta à nossa realidade, desconfia delas, esquece-as, retoma em outro momento, recria, inventa outras.” (MARINHO; PINHEIRO, 2013, p.127). Por isso, na apresentação do Caderno de Sugestões Didáticas, reforço que a composição textual dos verbetes da referida *Série* se define pela pluralidade de linguagens, além de compreender *hiperlinks* para outros gêneros, por isso consideramos alguns componentes textuais como “objetos de aprendizagem”, portanto serão apresentadas sugestão que envolvam os vários itens do verbete.

As sugestões didáticas não são unidades de estudo, obedecendo fielmente às práticas de leitura e produção de textos e análise linguística, ou ainda sequências didáticas. O que realmente se busca é elaborar um conjunto de atividades a partir de *segmentos textuais* que constituem os verbetes enciclopédicos. São exercícios para os discentes? Sim! Mas são produções didáticas resultantes de ações de aprendizagem no processo de formação inicial do professor! Reforça-se a concepção de professor leitor

e autor! Neste sentido, os livros da *Série Verbetes Enciclopédicos* e os *Cadernos de Sugestões Didáticas* simbolizam o diálogo entre as leituras, as pesquisas realizadas nas salas, as práticas pedagógicas, as vivências como discentes etc. Esses materiais são *registros* de algumas de nossas experiências do nosso trabalho docente no PIBID. São registros do nosso aprender a ser professor leitor-autor. Reconhecemos a simplicidade (e em algumas atividades até *uma inocência docente*), mas nos perdoamos e ousamos compartilhar com você, leitor, guiados pela sensação de criar, motivados pelo prazer de aprender a fazer *em* e *para* a sala de aula, inspirados pelo desafio de reinventar, de ressignificar. Foi uma escolha mostrarmos o “rascunho” da nossa própria aprendizagem, portanto sabemos que haverá um preço a ser pago. (DIONISIO, 2014, p.9).

Para finalizar, trago duas atividades, uma de leitura com questões para a abordagem da construção do desenho anatômico, e outra no eixo da análise linguística:

1) Sugestões de questões para ler desenhos anatômicos:

- | | |
|--|---|
| a) Observe se há esboço ou o contorno do organismo; | g) Observe como são organizadas as relações entre os nomes e as formas representadas (nomeação de partes ou representação de processo, por exemplo); |
| b) Observe se há esboço ou o contorno do organismo com destaque para partes específicas e com quais funções; | h) Observe como os recursos semióticos se entrelaçam no texto e que efeitos de sentido eles criam; |
| c) Observe se há o contorno do corpo (humano ou animal) com destaque para órgãos específicos e com quais funções; | i) Observe as funções desempenhadas pelas linhas retas e pelas setas; |
| d) Observe se há o desenho do corpo detalhado (humano ou animal) com destaque para órgãos específicos e com quais funções; | j) Observe o que enfatiza os recursos linguísticos existentes no desenho anatômico; |
| e) Observe se há o desenho de órgão específico com destaque para elementos que o constituem e com quais funções; | k) Observe se a sequência das ideias, apresentada no desenho anatômico, integra retoricamente os recursos visuais empregados com os marcadores linguísticos de sequenciação, como por exemplo, a enumeração (1, 2, 3; I, II, III, a, b, c). |
| f) Observe se há arranjos visuais e verbais que se estabeleceram como convenções e a que áreas de conhecimento pertencem; | |

IV. Desenho Anatómico e Análise Linguística

1) Usamos nomes das partes do corpo humano – “nosso primeiro e principal meio de contato físico com o mundo exterior” (*Gramática de Belo de Português Brasileiro*, 2013, p.178) – com sentido metafórico, transformando conceitos concretos em conceitos abstratos. Marcos Bagno (2013, p.178) salienta que:

Os sentidos metafóricos de palavras como *face*, *olho*, *colher*, *pé*, *deito*, *boca*, *nariz*, *orela*, *ouvido*, *perna*, *dedo* etc. são praticamente incontáveis e ocorrem em todas as línguas humanas. Um rápido apelo à memória nos trazia *boca do monte*, *pé de Serra*, *olho da furada*, *olho d'água*, *branco de ris*, *branco (medida)*, *boca de rio*, *face de montanha*, *flor de moinho*, *orela (limal)*, *polvilho*, *pé (medida)*, *colado (medida)*, *derivado de colado*, *vontoso*, *patino (medida)*, *dedo (medida)*, *cola de montanha*, *encosto*, *pé de (árvore frutífera)* etc. Os verbos *espelhar*, *deglutir* e *arguir* têm o radical *pal-*, de *lata* ou *palé* (194). Para *palé* e *colado*, as diccionárias trazem sempre dezenas de significados e acepções. Como: a) de que apreendamos do mundo nos entram pelos olhos, o verbo *ver* sempre está associado, nas línguas humanas, com a ideia de ‘conhecimento’, ‘sabedoria’, ‘talão’ etc.

a) Pesquisa sobre expressões metafóricas com partes do corpo humano.

Faça uma pesquisa entre seus colegas para saber quais expressões eles conhecem com partes do corpo humano. Para registrar os dados, use uma fotografia sua ou de alguém, escolhida por você (artista, amigo, parente). Lembre-se de que a foto deve ser de corpo inteiro! Amplie seus resultados, entrevistando pessoas de faixa etária mais elevada (seus pais, tios, avós, vizinhos, professores etc.).

Coleção de Linguagem Diálica, Ciência e Cultura

A seguir algumas fotos e sugestões para anotações.



- corpo de alfinete
- boca da noite, boca do mundo
- braco
- bunda
- cabeça
- cunha
- dedo
- deite
- joelho
- mão
- nariz
- olho
- ouvido
- perna
- pé



- corpo
- cabeça
- olho
- ouvido
- nariz empinado
- boca
- deite
- braco
- mão
- dedo
- perna
- cunha
- joelho
- pé

34

35

Todo este material pode ser encontrado no endereço <www.pibidletras.com.br>.

A última vivência sobre a qual gostaria de comentar são *Rodas de Conversas com Café* e a caixinha *Construindo (com) Gêneros*. Inicialmente, vou falar dos nomes. Paiva e Carvalho (2011, p.13) dizem que nomeamos um objeto “por convenção e por necessidade, para lhe dar alguma singularidade, especificidade, chamamento, e para evitar naturalmente que confunda com outro objeto.” Assim poderia dizer que as *Rodas de Conversas com Café* foram nomeadas por terem o intuito serem encontros nos quais conversariamos sobre um tema específico, em locais como uma cafeteria ou em local em que houvesse um cafezinho mediando o bate-papo. Conversas, por não se tratar de discussões com indicações bibliográficas prévias. As referências seguem para os participantes depois das Rodas. Não existe uma cobrança de leitura, busca o diálogo temático ou didático, quando a Roda se destina à construção de materiais didáticos. São intensivas conversas, podem ter certeza!

A logo das *Rodas de Conversas com Café* foi desenvolvida por Jacqueline Pomme, que gentilmente fez a surpresa de nos presentear! Ah!



E o gato na xícara? Não foi por curiosidade que o gato caiu na xícara... Além de ser uma gateira, as Rodas, por meio de seus participantes, buscam ajudar animais abandonados nas ruas ou em abrigos. Muitos dos textos discutidos nas Rodas também contemplam temáticas relacionadas aos animais, visamos com tal atitude uma maior sensibilização para o respeito pelos animais, dando-lhes mais dignidade.

Já a caixa *Construindo (com) Gêneros* surgiu em decorrência do dia a dia das Rodas. Originalmente, eram itens que eu usava, como quebra-cabeça, jogo de letras do alfabeto e números, suportes para criação de baralhos temáticos e dominó temático... À medida que os participantes foram solicitando os itens didáticos, chegamos a um acordo que deveríamos reunir todos em uma caixinha. Por opção, preferi um trabalho artesanal, que está sendo desenvolvido por Arte da Reba Reça, da artesã Ana Paula Ribeiro. A concepção teórica e formal é minha e de Cândida Dionizio.

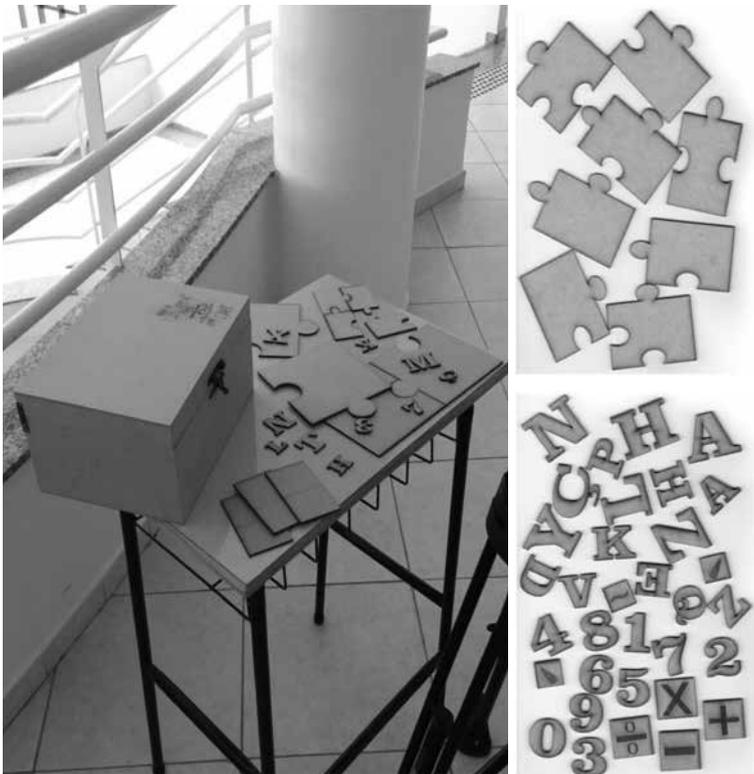
Meu propósito com os itens da “caixinha”, os quais eu denomino de gêneros e *layout* de gêneros, consiste basicamente em proporcionar materiais para o dia a dia do professor. Ao solicitar a montagem de um texto, entregue em forma de tangram, nota-se um interesse imediato dos participantes em reconstruir “fisicamente” o tex-

to. Esta reconstrução envolve pistas semióticas nas mais diversas linguagens, a depender do texto selecionado. Destaco que numa atividade aparentemente simples como esta, várias funções neuropsicológicas são envolvidas, como atenção, memória, habilidades visuoperceptivas etc.

Lembra Herculano-Houzel que

...montar quebra-cabeça é dar oportunidade ao nosso cérebro de ele fazer o que ele é tremendamente capaz de fazer por excelência que é, justamente, encontrar padrões, descobrir que informações se completam, que pedaços de informação se encaixam e isso é uma fonte de prazer enorme para o sistema de recompensas: descobrir que pedaços de informação aparentemente desconexos na verdade, estão relacionados. O que é a essência do aprendizado é você juntar informações e ficar contente ao notar que a relação entre as informações faz sentido para o seu cérebro. (2010, p. 34).

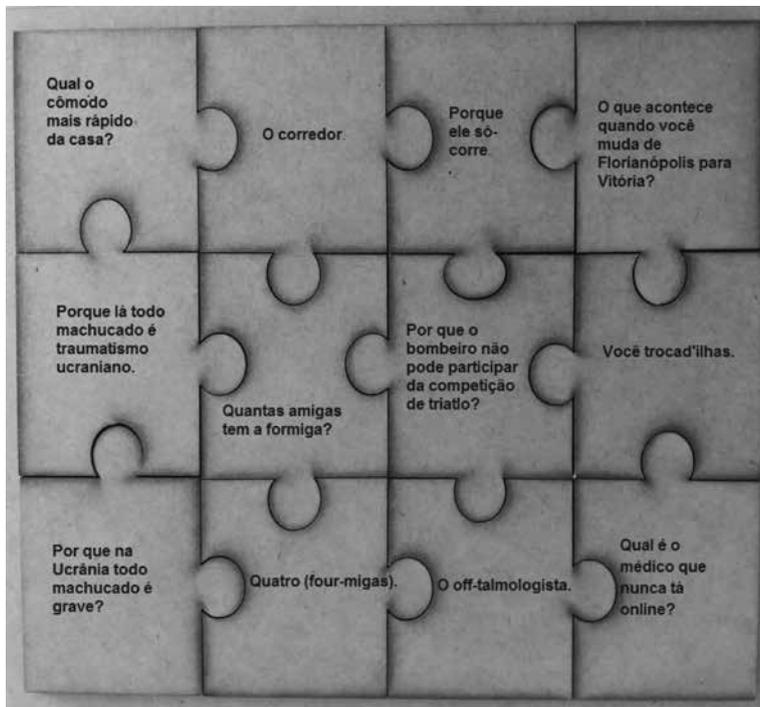




Os itens da caixa Construindo (com) Gêneros diferentemente daqueles que geralmente compõem kits de jogos didáticos não trazem textos escritos, não trazem imagens. As peças são limpas, sem informação textual, sem informação linguística ou pictórica. E este é o meu propósito, embora a minha idéia seja para que as atividades se voltem para as linguagens.

E por que as peças não trazem tais atividades?

Por pensar exatamente que é a forma como o professor concebe a sua sala de aula que “influenciará os gêneros dentro dos quais ele interage com os alunos, os gêneros de materiais e das leituras que o professor trará para dentro da sala de aula e os gêneros escritos e orais que o professor eliciará e receberá dos alunos.” (BAZERMANN, 2006, p. 55). Eu posso me limitar a apoiar a preparação dos seus materiais didáticos! Portanto, só ele, o professor, deve ter a



“escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula (visto que) pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitat linguístico atual.” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Procurando sempre me lembrar da citação mencionada de Ana Cristina Marinho e José Helder Pinheiro, tenho desenvolvido, junto aos professores, algumas sugestões de uso destes itens da “caixinha”, buscando atrelar bases teóricas dos Estudos Retóricos dos Gêneros, da Linguística de Texto, Gramática Normativa e do Prazer da Vida! Desta forma, deixo, duas sugestões com os itens da caixa Construindo (com) Gêneros: (i) selecionei um conjunto de letras do alfabeto recortado, escolhi adivinhas ortográficas, como as do livro *o ACD Doido* de Angela Lago, criei o jogo, distribuí as letras do alfabeto recortado com os alunos e realizei a leitura desafio em diversas turmas e (ii) coletei do Facebook de Maria Amélia Dalvi, diálogos propostos pelo seu filho JG, 10 anos, que se constituem de

piadinhas/enigmas, montei textos para o quebra-cabeça (12 peças) com os quais o professor pode desenvolver o estudo do texto (e dos recursos linguísticos), a partir do acervo de textos dos próprios alunos. E depois? Depois, é só seguir as regras do jogo quebra-cabeça ou reinventá-las! E o grau de dificuldade para cada atividade? Só uma pista, a atividade com o alfabeto, por exemplo, já fiz até com mestrandos e doutorandos, pois se adivinhar a letra é fácil para eles, apimentar a resposta com uma análise fonética/fonológica, já torna tudo mais interessante!

Considerações Finais

Neste percurso de aluna docente, posso observar como os gêneros me lançavam e lançam desafios! Como por exemplo, também pude promover situações de sedução para muitos alunos neste clima de sedução investigativa dos gêneros ao solicitar que lessem e elaborassem, por exemplo, um roteiro para um vídeo educativo (animação), além de artigos científicos, no espaço universitário. Vê-los entregarem ao desafio era um mix de prazer, satisfação e medo de errar. Eu aprendia e queria que eles aprendessem também! Os gêneros me seduziam e eu queria que eles seduzissem os meus alunos para que eles seduzissem os seus... E assim fomos planejando aulas e experimentando a escrita e leitura de gêneros.

Referências

- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

- BEZERRA, Benedito. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- DIONISIO, Angela. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- DIONISIO, Angela. SOUZA, Maria Medianeira; VASCONCELOS, Leila. J. de.). *Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>
- DIONISIO, Angela. P. ; VASCONCELOS, Leila. J. de. Multimodalidade, *gênero textual e leitura*. In: BUNZEN, C. ; MENDONÇA, M. (orgs). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *Neurociências na Educação*. Belo Horizonte: CEDIC, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, Ana Cristina ; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MENDONÇA, Márcia (Org.). *Diversidade textual: propostas para a sala de aula*. Recife: MEC/ CEEL, 2008.
- MILLER, Carolyn. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012, p. 109.
- NUNES, Lygia Bojunga. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1990. pp. 35-36.
- REINALDO, Maria. A. ; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais como prática social e seu ensino*. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B. ; DIONISIO, A. (orgs.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- SOUZA, Ana Lúcia, S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

NOVAS TOPOGRAFIAS – APENAS ENSAIADAS – PARA O TEXTO, O LIVRO E A LEITURA

*Ana Elisa Ribeiro*¹

Considerações iniciais: topografias

É sempre uma proposta desafiadora tratar de “novas topografias textuais”, ainda mais como subtítulo às conexões entre leitura, literatura e linguagens. Quando a palavra “topografia” é posta na cena junto da de “texto” vem à mente não apenas uma ideia de terreno movediço, mas também a do desenho de um território acidentado, atravessado por outros elementos. Nem mesmo as planícies quase imóveis do livro impresso podem ser consideradas inertes, como sabemos. E ao leitor nunca coube qualquer comportamento passivo, a despeito de afirmações claramente desinformadas sobre a leitura e seus processos obrigatoriamente ativos.²

As “novas topografias”, assim pré-ditas e pressupostas, configuram-se como um desafio grande, uma vez que precisam ser ainda reconhecidas, descritas e experimentadas, tanto pelo leitor quanto pelo escritor. Mesmo contando algumas décadas das tecnologias digitais, ainda é incipiente uma relação muito inovadora com os

1 PPG em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

2 Este é o ensejo de citar, por exemplo, Carla Coscarelli e seus estudos sobre a leitura e a atividade mental do leitor. Por exemplo, ver Coscarelli (2002) e Coscarelli e Novais (2010).

textos, em especial com as tecnologias do livro. A experimentação ainda é exceção em relação a propostas padronizadas e apenas herdeiras de formas e ritmos de tecnologias anteriores.

É de outras oportunidades meu interesse pelas relações entre leituras, livros, textos e tecnologias, inclusive e principalmente as que trazem algum impacto inovador. Em Albarran e Ribeiro (2015), por exemplo, analisamos brevemente alguns livros e produtos editoriais digitais em suas tentativas de inovar, aproveitando possibilidades que as novas tecnologias podem propiciar e observando como são executadas por algumas casas editoriais. Em Ribeiro (2012), dediquei-me às definições de “livro” que constam de manuais e instituições de referência para a produção editorial, constatando que nenhuma dessas definições consegue abarcar o que seja hoje um livro, se é que alcançaram o livro impresso anteriormente. Uns anos antes, em Ribeiro (2010), intrigava-me uma discussão sobre as possibilidades dos textos literários em dispositivos móveis como os celulares, no meu contato incipiente com projetos desenvolvidos em Minas Gerais.³ Mais adiante, em Ribeiro (2016), propus uma leitura tanto mais detida quanto possível de proposições do historiador do livro Roger Chartier, a fim de melhor organizar uma revisão de suas ideias e uma visão crítica das relações entre tecnologias e livros.

Seduz-me muito a palavra “topografia” neste contexto. “Topografia”, no dicionário *Priberam*⁴ da língua portuguesa (*online*), é um substantivo feminino que diz respeito à “descrição exata e minuciosa de um lugar”; ou à “arte de representar no papel a configuração de um terreno com todos os acidentes que tem a superfície”. Duas outras definições aparecem: “mapa topográfico” e “descrição anatômica”. E aqui, pensando em novas topografias textuais e suas

3 Eu andava às voltas com o trabalho do programador Lucas Junqueira, um dos membros da Ciclope, ateliê digital pioneiro capitaneado pelo poeta Álvaro Andrade Garcia. É possível conhecer o sítio em: <<http://www.ciclope.com.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

4 “Topografia”. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/topografia>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

recentes anatomias (vivas, e portanto seria melhor pensar em fisiologias), o que me interessa é, principalmente, o acidente, aquilo em que tropeçamos ou que é desnivelado. O registro deste terreno tão instável, ainda bem.

Leitor, escritor, texto e outros desafiados

O leitor é desafiado pela topografia de um texto, assim como o escritor o foi, quando do momento de escrever ou de projetar. E diante de um cenário em que os textos podem estar materializados em espaços ainda pouco conhecidos e explorados, é preciso estar alerta para possibilidades e experimentações, tanto de escritas quanto de leituras.

Um texto não é uma entidade que paira; não pode ser análogo a um fantasma que existe sem um corpo.⁵ O texto adere ao “lugar” onde se inscreve, seja ele uma voz (e seu timbre e seu sotaque mineiro ou gaúcho...), seja um tipo de suporte, seja uma grade que o diagrama, seja uma tela que o acomode, rotativa ou fixa. Esse é um grande incômodo para os pesquisadores do texto e da edição, por exemplo, que se veem diante de novas possibilidades, especialmente como leitores especializados que são.

Onde estão e circulam os textos hoje? O que são e quais são suas novas topografias e modulações, assim como conexões com outras expressões? Que novidades elas trazem em relação a topografias mais conhecidas ou tradicionais? Como têm sido aproveitadas as novas possibilidades de suporte para os textos? Escreve-se sobre/com que matéria/materialidade nos dias de hoje? Estas são perguntas inquietantes, para as quais talvez só tenhamos, ainda, outras perguntas como respostas. Ou algumas descrições insuficientes de tentativas que podem avançar.

5 Roger Chartier vem insistindo na necessidade de que estudemos a materialidade dos textos, a ordem dos livros etc. Por exemplo, em Chartier (2002; 2014).

Novos terrenos para o texto

Nos últimos cinco anos, orientei ao menos dois projetos apresentados a mim como convites à investigação de novas topografias textuais, novos lugares para os textos, novas práticas da escrita e da leitura, geralmente relacionadas a tecnologias digitais, que, ao que parece, são o desafio mais recente em termos de história longa da leitura e da escrita.

Pollyanna Mattos Vecchio (2014), para um primeiro exemplo, debruçou-se sobre a publicação e a circulação dos textos acadêmicos, na esperança de encontrar novas inscrições que aderissem às *affordances*⁶ do ambiente digital e trouxessem alguma inovação às revistas científicas. Após procurar por iniciativas brasileiras de periódicos cujos produtos editoriais digitais ousassem ser mais do que PDFs ou decalques virtuais de livros impressos, os resultados nulos a levaram a buscar iniciativas estrangeiras, em diversas áreas do conhecimento.

Vecchio (2014) terminou por encontrar, àquela altura, apenas três produtos que inovassem em algum aspecto da produção editorial, trazendo impactos para autores e leitores, especialmente em relação às práticas do ambiente digital. As três revistas encontradas pela autora tiveram seus processos e produtos analisados. Em relação aos processos, inovações nos fluxos editoriais/processos de edição, na revisão aberta por pares (e não mais uma revisão cega), na acessibilidade e na visibilidade/indexação foram elementos centrais. No que diz respeito à forma ou ao produto editorial, foi possível encontrar uma iniciativa que inova quando permite a produção e a leitura de videoartigos, isto é, textos multimodais feitos para serem assistidos, guardando elementos do gênero impresso artigo, mas transpondo-o para o vídeo, não sem grande produção. Se o ambiente digital permite tais mudanças, por que não implementá-las?

Já Ludmylla Souza (2016) demonstrou uma preocupação com os jornais digitais produzidos para tablets, detendo-se nas capas desses produtos. O dispositivo era, àquela altura, a “vedete” dos

6 Não vou me aprofundar no assunto, mas refiro-me ao que Donald Norman tem focalizado, por exemplo, em Norman (2006). Para uma noção da aplicação da ideia de *affordances* à leitura de sites, ver Azevedo e Novais (2010).

recursos móveis, e muitos jornais investiam na produção de notícias especialmente para aquele aparelho, e mais: para esse dispositivo, com as especificidades que os jornais percebiam neles.

Conforme aponta a autora, na análise do *Estado de S. Paulo* ou simplesmente *Estadão*, algumas versões dos jornais eram exclusivas para tablet, geralmente acessadas por assinatura. Propunham capas rotativas, links para vídeos e áudios indisponíveis para outros dispositivos, aprofundamento de informações por meio de hipertexto, emprego de funções táteis e multimodais do próprio equipamento, entre outros recursos. No entanto, antes mesmo de terminar sua pesquisa, a autora vislumbrava um futuro nada promissor para os jornais para tablet. O smartphone já roubava a cena, com suas peculiaridades ligadas ao tamanho e às práticas de uso dos leitores. Fazer jornal impresso é uma coisa; produzir jornal para tablet é outra coisa; e fazer jornal para celular é ainda outra. E não apenas porque os dispositivos sejam diferentes em suas formas e tamanhos, mas principalmente porque os leitores fazem deles usos muito diversos, usos estes que determinam preferências e hábitos de consumo – o que termina por alterar e acomodar as práticas jornalísticas e, em última análise, de produção textual.

Souza (2016) nos direciona então a pensar no leitor como um nó importante, senão o determinante, para o que será produzido, proposto ou testado pelas empresas que produzem conteúdos e textos. Estão entre os critérios para produzir uma notícia, por exemplo, se o leitor está dirigindo enquanto “ouve”, a que horas o leitor preferencialmente acessa as informações que deseja, se ele lê à noite ou pela manhã, se quer se aprofundar, se tem pressa ou não. Esse tipo de informação, hoje coletada com mais facilidade pelos próprios aparelhos, auxilia nas escolhas editoriais dos produtores, desde as linhas do texto propriamente até a tecnologia que será usada para uma publicação.

Tanto Vecchio (2014) quanto Souza (2016) demonstravam percepções e inquietações a respeito de “novas topografias textuais” ainda em teste, ainda beta, ainda por se consolidar e espraiar entre as práticas do leitor. No entanto, uma autora selecionava o texto acadêmico, especialmente o gênero artigo, enquanto a outra perse-

guia as questões do jornalismo, especialmente as capas de jornais feitas para dispositivos móveis, mais especificamente os tablets.

E quanto à literatura? Em que sentidos ela se apropria de novas topografias ou de ambientes inovadores onde se mostrar, expor ou publicar? Onde vêm circulando os textos literários digitais? Que terrenos têm encontrado? Que planícies e que acidentes? Como são feitos e que reflexões podem já suscitar?

Literatura e novas topografias: um caso

Quais são os novos terrenos da literatura? Se o livro impresso passa à categoria de “tradicional”, sendo às vezes chamado de “limitado”, onde estão a funcionar novos objetos de ler cujas características sejam aderentes a um novo modo de existir e a uma nova prática de leitura? Quem os produz? E quem os consome? Sobre as distâncias entre uma obra existir e ela ser legitimada, pode-se pensar em um exemplo ou caso, a fim de iluminar determinada situação afim com nossas investigações e leituras. Vejamos um caso da relação entre livros digitais de literatura infantil e um renomado prêmio literário.

Em 2015, o mais conhecido prêmio literário brasileiro, o Jabuti, promovido pela Câmara Brasileira do Livro, publicou pela primeira vez em seu regulamento a categoria “livro infantil digital”. Dispensando a apresentação de ISBN, o concurso admitia iniciativas acessíveis por meio de *logins* e senhas, em formatos quase nada explicados, apresentadas por empresas de natureza variada. Estava lá a possibilidade de que um livro, e apenas o infantil, apresentasse outras linguagens para além da palavra escrita.

Naquele 2016, ganhou o Jabuti nesta categoria, em segundo lugar⁷, uma “casa publicadora de apps” ou aplicativos⁸ denominada Story-

7 O trailer do app book ganhador, *Via Lactea*, de Olavo Bilac, pode ser visto no YouTube: < <https://www.youtube.com/watch?v=eXRZLOBR3AA>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

8 Ver em: <<http://storymax.me/>> para a casa publicadora. O resultado do Jabuti está em: < <http://premiojabuti.com.br/vencedores-2015/infantil-digital-2/>>. Acesso em: 31 jul. 2017. O regulamento do Jabuti de 2017

max, tipo de “editora” ainda não consolidado entre nós. Trata-se de uma empresa de tecnologia, no estilo *start up*, que produz seus livros eletronicamente, para serem baixados em dispositivos que os possam suportar, na maioria dos casos os dispositivos móveis. Trata-se de um modelo de negócio que altera a lógica tradicional de edição de livros, mas que certamente parece mais aderente à ideia de uma nova topografia para os textos, dependendo ainda de experimentações e testes, tecnologias e assunção de riscos comerciais.

A Storymax produz aplicativos ou “livros digitais incríveis para crianças e jovens”, e agregou ao seu discurso de marketing e vendas o fato de ter angariado um prêmio Jabuti, evidente elemento de legitimação no universo editorial e literário brasileiro. Desse modo, fica evidente uma relação de retroalimentação entre o prêmio e a casa publicadora.

No ano seguinte, o prêmio Jabuti publicou novo regulamento e fez alterações na categoria “infantis digitais”. Passava a exigir o ISBN, fundamentando-se na Lei do Livro para este “recoo”.⁹ O reconhecimento do que seja um livro entra na discussão.

ISBN ou International Standard Book Number é

[...] um sistema internacional padronizado que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os inclusive por edição. Utilizado também para identificar software, seu sistema numérico é convertido em código de barras, o que elimina barreiras linguísticas e facilita a circulação e comercialização das obras. (ISBN, s/d, online).¹⁰

pode ser conferido em <<http://www.premiojabuti.com.br/wp-content/uploads/2017/06/59-premio-jabuti-regulamento-2017.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

9 Estamos considerando “recoo” do seguinte ponto de vista: o regulamento admite uma nova categoria de livro, abrindo mão de elementos estabelecidos para o impresso, mas, no ano seguinte, retoma exigências que aproximam livros impressos e digitais, numa clara demonstração de que ainda há muito o que se discutir e compreender em relação aos novos produtos editoriais.

10 Ver em <<http://www.isbn.bn.br/website/conteudo/pagina=6>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Observe-se que o número padronizado pode sê-lo também para softwares, o que certamente diz respeito a novos objetos publicáveis, que, no entanto, precisam guardar estabilidade e uma configuração não atualizável. Para que uma publicação eletrônica receba o ISBN, é indispensável que: contenha texto; esteja disponível ao público; e não tenha a intenção de ser um recurso continuado. Segundo informa a agência brasileira do ISBN, pode também haver “figuras e sons” nessas publicações. Os links e hipertextos são uma questão complexa, já que precisam “fazer parte da publicação” para estarem sob o mesmo número.

Não recebem ISBN vários tipos de materiais, mas nos interessam mais de perto os que a agência brasileira descreve como “publicações sujeitas a frequentes atualizações e em que seja possível acessar e fazer mudanças quase imediatas”, como bancos de dados “on-line” ou “sites da internet”.

É interessante aqui retomar alguns desses critérios, que dizem pouco sobre como devem ser os livros eletrônicos. Para nosso foco, é de especial interesse a determinação peremptória de que os livros eletrônicos conttenham texto, isto é, palavra. Esta é a alma de um livro, afinal. Figuras e sons são admitidas como possibilidades. Já os links e a hipertextualidade criam um problema bastante instigante e limitador da criação para ambientes web, por exemplo, que não serão então considerados “livros”. O material submetido ao ISBN precisa ser um documento fechado, dobrado sobre si, estável em sua apresentação.

Entre os critérios para atribuição¹¹ de ISBN a uma obra está: “a cada tipo de suporte, tipo de formato, tipo de acabamento e tipo de capa” (ISBN, s/d, online). Muito embora o site institucional não defina livro, determina que “o ISBN deve ser atribuído a publicações impressas, softwares e livros eletrônicos”,¹² mencionando-se a Lei do Livro (n. 10.753 de 30 de outubro de 2003) novamente, segundo a qual é obrigatória a adoção desse número padronizado,

11 Ver em < <http://www.isbn.bn.br/website/normas-de-atribuicao-isbn>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

12 Ver em < <http://www.isbn.bn.br/website/publicacoes-que-recebem-isbn>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

que deverá figurar na quarta capa de uma obra impressa. E onde está a quarta capa dos livros aplicativos?

Outras questões sobrevêm: que roteiros um escritor deve seguir na produção de um livro app? E que adaptações propor a um livro *ex-impresso*? Que linguagens se misturarão nesse suporte? Em que condições para a produção e para a leitura?

Notemos nestes casos que os livros ganhadores do Jabuti são também adaptações de textos originalmente impressos, como é o caso de um livro de Ziraldo e do poema de Olavo Bilac. Os roteiros genuinamente digitais já existem? E que novas topografias estes textos trazem ao leitor? Vejamos o trailer do app de Bilac: quais são as inovações, em termos de leitura, sensorialidades, texturas, trajetos?

Conforme se vê no trailer – este já uma espécie de hibridação entre as linguagens do cinema e da edição de livros –, o texto do poeta aparece na tela, enquanto a “ilustração” surge como o elemento “interativo”, sobre o qual o leitor – criança – pode atuar, até certo limite. É possível movimentar o dispositivo de leitura (no caso, um celular), clicar em estrelas, tirá-las do lugar, interferir, programadamente, nos elementos que aparecem neste quadro multimodal. Não é possível, no entanto, reescrever ou alterar a fixidez do livro eletrônico, elemento aliás essencial para que ele seja considerado um livro e possa receber ISBN, a fim de participar do prêmio Jabuti, por exemplo.

Induzindo novas topografias

Estamos diante de novas possibilidades, isso é certo. Possibilidades de inscrição e fixação da escrita e de outras linguagens, inclusive na provocação da interação entre elas, e da intervenção de umas nas outras, ou de seu diálogo. Também estamos diante da abertura a novas possibilidades que estejam sendo executadas ou tentadas, como é o caso da produção de livros digitais, adaptados ou não de obras originalmente impressas. O que a Câmara Brasileira do Livro faz, por meio do Jabuti, é incluir uma categoria

não apenas de livro, mas de processo e consumo, que ainda nem podemos compreender bem. É, certamente, uma política de indução, para que mais editoras produzam livros eletrônicos, mas também uma tentativa de ajustar as demandas de novos produtos a uma paisagem midiática do século XXI. Onde estão os bons livros digitais para crianças? Por que para crianças apenas? E o que esses livros trazem de inovador ou de aderente a uma nova lógica de produção, inscrição e consumo?

O que há de mais anacrônico em regulamentos de concursos e prêmios é justamente o fato de exigirem qualquer característica da obra eletrônica que não esteja de acordo com o que ela pode ser. Ou vir a ser. E que se distancie do que conhecemos como um livro impresso. Capa, padrão, fixidez, estabilidade... são elementos pouco reconhecíveis e mesmo desejáveis, por exemplo, em obras digitais que primam pela colaboração, pela mutação, pela interação com muitas opções, pelo movimento e por estarem compostas – e estruturadas, afinal – fora da lógica material de capas, orelhas, contracapas, miolo, costura. Que outros livros digitais vêm sendo experimentados? Quanto eles se aproximam ou se distanciam de uma ideia de livro consolidada por séculos de história do impresso? Que – de fato – novas topografias textuais se apresentam para o futuro?

O que é capa do livro digital senão um elemento acessível por um programa? E que emula, afinal, uma capa de livro impresso? Uma sequência de telas pode muito bem parecer-se com uma capa. Vinhetas podem tomar o espaço de mudanças de capítulos. Elementos visuais cinéticos ou audíveis podem surgir como opções à fixidez de um texto que não precisa estar parado, justamente porque é exibido em uma tela que suporta outras possibilidades: topografias novas. No entanto, o que guarda um vídeo da genética de uma página? É um livro ou é um jogo? É um texto ou é um filme?

Estamos diante de inovações tímidas, sob forças menos e mais conservadoras, como é o caso de prêmios estabelecidos ou de escritores/produtores de texto ousados. Talvez alguma ousadia esteja a acontecer na poesia, que sempre pareceu querer escapar às ortodoxias tanto da linguagem quanto dos suportes em que circulou.

Ainda há muito terreno a ocupar quanto aos textos, à literatura e às suas possibilidades, inclusive em interação com velhos mapas já explorados.

Referências

- ALBARRAN, Alí A.; RIBEIRO, Ana Elisa. O livro: questões presentes e futuras. *Revista de Estudos da Comunicação*, v. 16, p. 3-18, 2015.
- AZEVEDO, Ranielli; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura em Multimodos: as *affordances* no processo de interação em portais públicos. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, *Anais...*, 2010. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ranielli-Azevedo&Ana-Elisa-Novais.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- _____. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- COSCARELLI, Carla V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 7-27, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2329/2278>>. Acesso em: 31 jul. 2017.
- COSCARELLI, Carla V.; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.
- NORMAN, Donald A. *O design do dia a dia*. Trad. Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Anotações sobre literatura em novas mídias móveis. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 107-114, jan./jul. 2010.
- _____. O que é e o que não é um livro: materialidades e processos editoriais. *Fórum Linguístico* (UFSC. Impresso), v. 9, p. 333-341, 2012.
- _____. Questões provisórias sobre literatura e tecnologia: um diálogo com Roger Chartier. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 27, p. 97-118, 2016.
- SOUZA, Ludmylla Marina de. Capas de jornal. *Uma análise do Estádio em versões impressa e digital à luz da Semiótica Social*. Dissertação

(Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016.

- VECCHIO, Pollyanna de Mattos M. *A comunicação científica e o futuro: estudo sobre ações inovadoras de edição científica em ambiente digital*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-posling_upl/THESIS/59/vecchio_pollyanna_de_mattos_moura_dissertao_definitiva.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- VERLY, Ludmylla M. Souza; RIBEIRO, Ana Elisa. Periódicos em dispositivos móveis: O que prometem os tablets ao leitor contemporâneo. *Hipertextus*, v. 16, p. 160-188, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume16/Art8Vol16.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

A VEZ DO MULTI: PLURALIDADE, INTENSIDADE MULTISSEMIÓTICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

*Cristiano Oldoni*¹

*Ermani Cesar de Freitas*²

Introdução

As práticas discursivas e de linguagem contemporâneas têm proposto verdadeiros desafios para apreensão de sua globalidade de sentidos. Os gêneros discursivos, possibilidades do dizer em um mundo de permanentes transformações e adaptações, no mesmo movimento, permitem-se, cada vez mais, mestiçarem-se, hibridizarem-se, acolhendo, em si, as mais variadas formas de significação. Já não são mais apenas e exclusivamente as palavras que atribuem valor às práticas de interação social: um mundo plural, de intensas multissemióses, exige, a cada instante, que os sujeitos adaptem-se também a esse novo cenário e desenvolvam competências específicas, multiletradas, que permitam o contato, os encontros com esse mesmo mundo por meio de linguagens em associação e da leitura significativa.

Considerando que para uma análise dessa nova realidade é indispensável uma discussão a respeito da multimodalidade discursiva, trazemos ao debate as ideias difundidas pelo Grupo Nova

1 Doutorando em Letras, linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, pela Universidade de Passo Fundo.

2 Doutor em Letras (PUCRS) com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL); professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Londres (2000), Cope e Kalantzis (2008) e Rojo (2012); na relação dessas manifestações de linguagem múltipla do sujeito com o mundo por meio da leitura, Petit (2008) nos serve como inspiração; e a viabilização do dizer multimodal por meio de gêneros discursivos é baseada nos conceitos tradicionais de Bakhtin (2011). Essa base teórica está voltada à questão norteadora que visa à compreensão da forma como os elementos fundamentais dos gêneros discursivos concretizam-se, na leitura, por meio da noção de multiplicidade, premissa dos gêneros multimodais. Assim, objetivamos, por meio deste estudo, identificar as relações existentes entre a configuração dos enunciados multimodais, a presença da multiplicidade semiótica e cultural e a leitura significativa de um videoclipe musical, difundido em plataforma virtual de distribuição de materiais culturais. A análise aponta para a decisiva colaboração que a identificação dos tópicos semantizadores do texto exerce no resgate de seus sentidos globais.

Assim, organizamos nossa discussão em três seções: na primeira, enfatizamos noções relevantes de caracterização da multimodalidade e sua contribuição para as representações discursivas do panorama contemporâneo por meio da leitura; o segundo bloco de discussão teórica volta-se à materialização de tais representações por meio dos gêneros discursivos; já a análise experimental do quadro teórico recortado, com aplicação em *corpus* representado pelo videoclipe musical *Send my love (To your new lover)*, apresenta-se na terceira seção.

A multimodalidade e as representações discursivas

Ao passo em que as práticas discursivas vêm se adaptando às exigências contemporâneas de comunicação e interação por meio da linguagem, não somente gêneros inéditos surgem como possibilidade, mas também novas competências são exigidas dos sujeitos, que mobilizam planos variados na estruturação de suas práticas. Assim, a abordagem, o estímulo e o desenvolvimento dessas com-

petências dos multiletramentos têm também conquistado cada vez maior espaço de discussão.

A expansão do conceito de letramento, popularizado a partir da década de 1980, promove a acolhida, no cerne da discussão, de variados planos e recursos semióticos na construção de sentidos, complexo processo que envolve desde a projeção de significações até o efetivo resgate de valores em um gênero discursivo. E são esses sentidos concretamente construídos que permitem o envolvimento do sujeito em práticas sociais, por meio das linguagens (THE NEW LONDON GROUP, 2000). A participação em dinâmicas sociais exige, por sua vez, que o sujeito lance mão de sofisticados recursos e amplas competências que abarcam a percepção da multiplicidade cultural, linguística e de plataformas nas quais os gêneros contemporâneos estão envolvidos, além das decisivas contribuições de novas tecnologias para os processos comunicativos.

Temos aí as premissas dos multiletramentos, e ao passo em que o sujeito educa-se para essa realidade, mais se aproxima de uma participação influente na vida pública e social, interagindo de fato em situações que circundam, viabilizam e concretizam os mais variados discursos, que têm na pluralidade e na multiplicidade sua essência.

As práticas de linguagem envolvem, então, a mobilização de recursos semióticos pontuais de acordo com as necessidades comunicativas do sujeitos em cada situação (COPE; KALANTZIS, 2008). É justamente nesse espaço que cabe a discussão a respeito do letramento multimodal, que tem como competência matriz a manipulação de recursos semióticos variados na projeção e resgate de sentidos. Se a realidade discursiva pressupõe a harmonização de planos de sentido diferentes na materialidade comunicativa, automaticamente o foco que até então residia na linguagem verbal passa a ser ampliado e volta-se para as intersemioses.

Assim, mais que complementação ou sobreposição, os sentidos veiculados pelos gêneros multimodais em situações específicas de comunicação multiplicam-se por meio das integrações e engendramentos dos variados planos semióticos disponíveis e pertinentes: tais planos podem ser percebidos como recursos culturais de geração de sentido.

Torna-se evidente, a partir desses breves apontamentos, que a noção de texto também entra em reconfiguração, uma vez que está longe de ser representada apenas pela linguagem verbal escrita que, em si, possui arquitetura e padrões específicos. Entretanto, essa constatação é tão evidente quanto inquietante: discutir a insuficiência da linguagem verbal para a apreensão global de sentidos dos textos de gêneros multimodais implica a necessidade do reconhecimento das especificidades dos demais modos semióticos mobilizados na materialização dos gêneros e, assim, os desafios às competências discursivas dos sujeitos imersos nas práticas comunicativas contemporâneas tornam-se ainda mais intensos.

Se, por um lado, esse panorama pode parecer problemático, por outro, encontramos amparo em um aspecto que, não por coincidência, está na própria natureza da multimodalidade discursiva: os ambientes virtuais – como as interfaces de aplicativos de bate-papo, as plataformas de redes sociais, os sites de notícias, entre inúmeros outros –, gêneros multimodais em sua essência, estimulam enormemente o resgate e a construção de sentidos não na soma de significações, mas na ampla percepção dos arranjos semióticos que dão forma à comunicação.

Nesse cenário, ação e interatividade são princípios dos sujeitos, que se constroem como efetivos autores dos ditos que compõem uma verdadeira malha discursiva permanentemente atualizada pela expansão, o acréscimo, a retomada, a inserção de novas vozes. Estão, indiscutivelmente, descentralizadas as práticas que, por tradição, eram detentoras de prestígio. No contexto escolar, a abordagem e a valorização dos gêneros discursivos que representam essa nova dinâmica, os gêneros mestiços, fronteiros, como preferiria Rojo (2012), atenderiam à chamada prática situada, prevista pelo Grupo Nova Londres (2000).

Como competência discursiva, o manuseio adequado do potencial semiótico de cada plano de sentido e suas integrações não somente pode, mas impõe-se como necessidade de trabalho sistemático das práticas escolares: as mediações didático-pedagógicas e o contato analítico com gêneros de natureza multimodal devem

promover uma espécie de catarse, um amplo dar-se conta e uma sensível percepção do envolvimento e da própria imersão do sujeito no universo intersemiótico que o envolve – a apreensão dos engendramentos dos modos de significação e a clara visualização de sua harmonização emergem, assim, como premissa para a compreensão e para os usos socialmente situados da multimodalidade discursiva.

A partir desse prisma – e por meio de uma ampla retomada da literatura da área –, Catto (2013, p. 161) ressalta que o “[...] o conceito de multimodalidade seria o ponto de partida para compreender e explicar como os significados são construídos socialmente e o letramento multimodal como o conjunto de saberes envolvidos na realização dessas construções”. Assim, letrar-se para a multimodalidade discursiva implica uma noção distinta do próprio ato de ler – que envolve, além da noção de subjetividade, aspectos de universalidade.

A dinâmica que nos transforma em leitores passa, necessariamente, por uma espécie de autoconstrução como sujeitos de uma sociedade essencialmente multimodal, em que o domínio das técnicas de leitura envolve mecanismos cada vez mais sofisticados que permitem o resgate de sentidos dos textos por meio dos quais nos integramos às práticas sociais. A leitura é, então, auxílio para elaboração do mundo interior, que se liga com imensuráveis experiências externas, semioticamente representadas: o ato de ler é um gesto de afirmação da subjetividade, da individualidade, diante de vivências sociais. Sempre que um texto multimodal estiver situado socialmente – tornando concreta uma prática discursiva –, nele podem ser encontrados diversos caminhos, principalmente aqueles traçados pelo próprio leitor, e, a um só tempo, esse mesmo leitor deixa-se ler por meio do texto, encontrando, no mundo, um lugar para si próprio. Se, em nossa essência, somos tocados pelas representações semióticas, assumimos tanto a utilidade quanto o deleite consequentes dessa experiência.

Dessa forma, a leitura converte-se em potencial instrumento capaz de permitir o acesso a variadas formas de sociabilidade, auxiliando amplamente no entendimento e na construção de uma iden-

tidade própria. Por meio de uma experiência singular, ao permitirmos que a leitura toque nossa essência, não estamos nos isolando do mundo; pelo contrário, estamos nos reintroduzindo na vida social de forma diferente, modificados: esse ato permite a passagem da mais pura intimidade à grandeza da universalidade. A respeito dessa universalidade, que se inicia pela apropriação oferecida pela leitura e é percebida como a integração máxima às dinâmicas sociais, Petit (2008, p. 177) ressalta que

Enquanto nos mantivermos no registro de um panteão a ser visitado, [...] todo mundo bocejará de tédio. Mas quando possibilitarmos encontros singulares com esses mesmos textos – ou com outros –, a batalha estará ganha. A apropriação é um assunto individual: um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia.

Pensar sobre a relação que instauramos com o que nos cerca implica, necessariamente, a percepção de que ela acontece de forma privilegiada por meio de textos – hoje, essencialmente multimodais – e que, de fato, o contato-encontro com esses textos é o que podemos considerar o real possibilitador de uma efetiva conversão em agentes das próprias vidas. E se as relações sociais acontecem essencialmente por meio de textos, é indispensável refletirmos também que a textualização de discursos somente se dá por meio de gêneros, mote que discutimos na próxima seção.

Gêneros discursivos: a textualização da multimodalidade

Conforme já mencionamos brevemente, nossa percepção é a de que os textos que se valem de estratégias e engendramentos multimodais são algumas das vias pelas quais os discursos permitem-

-se materializar. É nessa dinâmica que surgem e ganham espaço os gêneros discursivos como possibilidade do dizer. Considerando a noção de gênero para relacioná-la tanto a textos quanto ao próprio discurso, remetemo-nos diretamente à ideia de que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, também multiformes são as representações discursivas cotidianas e a abrangência das abordagens didáticas dos gêneros que representam tais atividades deveriam acompanhar esse movimento.

É das variadas esferas de interação e atividade humanas que surgem os enunciados, representação de gêneros e concretização de discursos, sempre únicos enquanto possibilidades de utilização da língua. Bakhtin (2011, p. 261) auxilia na construção desse conceito:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Os reflexos da atividade humana por meio de gêneros discursivos verificam-se, então, por meio de seu conteúdo, estilo da linguagem e construção composicional, elementos que constroem solidamente os enunciados desses gêneros. Esses elementos são determinados pela especificidade de cada campo da comunicação. A magnitude e a pluralidade dos enunciados são incomensuráveis, uma vez que as relações humanas que os exigem são de possibilidades infinitas, e essa expressiva heterogeneidade torna árdua a tarefa de definir a natureza geral dos gêneros do discurso. É nesse âmbito que a língua integra a vida por meio dos enunciados e também a vida entra na língua por meio deles. Temos, assim, uma concepção sócio-histórica para a língua, enquanto fenômeno de comunicação e interação de indivíduos-sujeitos. Dessa forma, mudanças e alterações históricas na forma de

comunicar têm relação direta com as mudanças dos gêneros discursivos: é o caso dos textos multimodais, estimulados e exigidos por uma realidade comunicativa que se vale das pluralidades e das multiplicidades, especialmente em plataformas virtuais. Somente assim, tomando o enunciado como unidade comunicativa, temos a real possibilidade de compreensão de emprego da língua enquanto sistema.

A ação discursiva, a partir da noção de gênero, possui fundamentos direcionais que envolvem, além dos interlocutores, a finalidade da troca comunicativa, a base temática e a elaboração composicional que, em última instância, configura em cada situação enunciativa o que é dizível, definindo a estrutura e o acabamento do gênero eleito para cada interação. Já o estilo, sendo conjunto de seleções vocabulares, lexicais e estruturais, pode se configurar como elemento de manifestação de individualidade, embora em situações discursivas renovadas a cada ocorrência, sempre age um sistema de restrição, manifestando-se de maneira tácita.

É importante percebermos que não estamos tratando das interações discursivas em sua superfície, forma ou simples estrutura, mas em seu nível mais profundo em que, de modo efetivo, se consolidam as relações comunicativas. Diante dessa premissa, temos condições de aludir ao conceito de gênero discursivo, embora tenhamos ciência de que para alguns teóricos e estudiosos da língua e do discurso se tomem com o mesmo sentido as expressões “texto”, “gênero textual” e “gênero discursivo”. O gênero discursivo somente se caracteriza como possibilidade de relações comunicativas ao passo que o sujeito compreende, ainda que de forma empírica, a noção de que o ato de enunciar se realiza necessariamente por meio de mecanismos mais gerais e flexíveis, variáveis de acordo com a esfera de comunicação, os próprios gêneros. No caso da multimodalidade discursiva, a compreensão do sujeito deve extrapolar uma noção primária e analógica de texto, para que se alcance, como já referimos anteriormente, a apreensão dos refinados mecanismos de arranjo intersemiótico.

No entanto, se essa nova realidade comunicativa multimodal – que envolve o surgimento e a renovação constante dos gêneros

discursivos – demonstra-se provocadora de inquietude em relação às práticas didático-pedagógicas e mesmo ao estudo da discursivização, a um só tempo, encontra na própria teoria bakhtiniana uma possibilidade de sistematização e um tranquilizador respaldo para uma sólida análise da multimodalidade discursiva, conforme demonstraremos a partir de agora.

O videoclipe musical e a semantização da multimodalidade

Metodologicamente, é por meio da associação entre os elementos basilares dos gêneros – conteúdo, estilo e construção composicional – em interface com a noção de multiplicidade que permeia os gêneros contemporâneos que propomos a análise de um videoclipe musical² veiculado em plataforma virtual. Assim, visamos à compreensão da forma como esses elementos concretizam-se, na leitura, em vinculação com a noção de multiplicidade, premissa dos gêneros multimodais contemporâneos. A partir desses tópicos – entendemos que uma leitura de efetivo resgate de sentidos e real significação do texto do *corpus* –, permite-se realizar a partir da identificação de seus tópicos semantizadores³ (OLDONI, 2015).

Reproduzimos (Figura 1), um quadro do videoclipe musical em análise – intitulado *Send my love (To your new lover)*, da cantora britânica Adele – como forma de elucidação⁴.

2 A escolha do videoclipe *Send my love (To your new lover)* deu-se por duas razões fundamentais: a abrangência de divulgação em âmbito mundial e o expressivo número de acessos em sua principal plataforma de divulgação (foram mais de 400 milhões de visualizações até agosto de 2017).

3 A noção de “tópico semantizador” foi por nós explorada em trabalho anterior, intitulado “Textos e imagens em cena: o sentido nos gêneros multimodais”, e demonstra-se, conforme entendemos, suficientemente produtiva para a análise aqui empreendida.

4 Consideramos apenas uma alusão, posto que a leitura global do *corpus*, texto de gênero multimodal, não pode ser efetuada por meio de uma imagem, apenas.



Figura 1 – Alusão ao videoclipe musical *Send my love (To Your New Lover)*

Fonte: YouTube (2017)

A alta capacidade de adaptação dos gêneros para manifestação discursiva é reflexo da necessidade comunicativa manifestada pelos usuários dos sistemas semióticos, que se renovam paulatina e permanentemente. É nesse panorama que as inovações tecnológicas – principalmente na área da comunicação – surgem como fatores determinantes da reinvenção dos gêneros, colocando à prova a funcionalidade de antigos apoios, que se recriam para satisfazer as necessidades dos usuários e da comunicação em si. É o caso de clipes de divulgação de música, que há alguns anos tinham na televisão seu principal palco de veiculação e, contemporaneamente, encontram em plataforma de distribuição virtual de vídeos – como o YouTube – um eficaz e produtivo canal de socialização de produções artístico-discursivas. A recriação e a adaptação (nesse caso específico) encontram-se, grosso modo, desde os pressupostos de produção até as formas de interação *online*, em que os leitores (ou expectadores) podem, no própria publicação do texto, deixar suas impressões por meio de cliques de *like*, comentários e compartilhamentos, elementos que, em si, permitiriam uma nova análise multimodal.

Essa esfera de comunicação, enquanto atividade humana socialmente valorada e difundida graças às tecnologias de informação e comunicação da alta modernidade, permite, preliminarmente, que

identifiquemos o /Entretenimento/⁵ como um dos mais amplos e principais domínios discursivos.

Em intrínseca relação com tal esfera, estão os aspectos axiológicos legíveis do gênero. O leitor do videoclipe musical atribui determinados valores sociais em seu encontro com a leitura, como descreveria Petit (2008). Como essa valoração não se dá simplesmente a partir do lugar social, mas na interação com o discurso por meio do gênero, consideramos plausível que o resgate de seus tópicos aconteça em comunhão com a exploração dos elementos centrais do enunciado: conteúdo (temático), construção composicional e estilo, por sua vez, indissociáveis, segundo Bakhtin (2011), e permeados pelas noções de multiculturalidade e multiplicidade semiótica (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

A leitura, como busca do conhecimento, não tem apenas finalidades didáticas ou profissionais, mas adquire também valor simbólico na construção da liberdade humana e integração bem-sucedida com o meio, em que o ato de ler se transforma em possibilidade de fazer parte de um grupo, entendê-lo e, conseqüentemente, conquistar espaço dentro dele. Assim, ler o videoclipe musical implica a mobilização de competências do letramento multimodal e representa definitivo contato com o mundo que cerca o sujeito em contato com esses textos.

As associações entre variados planos de sentido – envolvendo texto verbal, sons e imagens estáticas e em movimento – viabilizadores da multimodalidade discursiva são, em essência, constituintes naturais dos elementos centrais do gênero e não é pertinente seu isolamento para análise, embora algumas significações possam ser resgatadas especificamente, conforme veremos ainda nesta seção.

Inicialmente, é interessante voltarmos nossa atenção à ideia geral de que, para uma leitura significativa, relevante, de real resgate de sentidos globais do texto de gênero multimodal em análise, alguns elementos oferecem atrativos bastante específicos. É o caso da abertura do texto com a frase “Apenas o violão”,⁶ na voz da cantora,

5 Entre barras, destacamos os “tópicos semantizadores”, pontos de identificação centrais da leitura do texto e para sua construção de sentidos.

6 Vale salientarmos que, nas recorrências ao texto verbal, utilizamos o processo de livre tradução da língua inglesa, original do texto.

sem acompanhamento musical, renunciando que a cadência⁷ da música (ou canção) do videoclipe será baseada, essencialmente, pelos acordes e arranjos de tal instrumento.

Em relação a essa cadência, vale salientar que o plano sonoro, enquanto importante promotor de sentidos, oferece o /Ritmo/ com o qual se harmonizam movimentos, imagens e com o qual se engendra o texto verbal. Daí uma de suas principais contribuições a esta multimodalidade em análise. No entanto, não apenas isso; é por meio do ritmo proposto que algumas sensações são sugeridas: /Serenidade/, /Tranquilidade/, /Calmaria/ e /Constância/ são algumas delas. Acompanhamos Petit (2008, p. 79), quando propõe que “Com palavras nos perseguem, com outras nos acolhem. Palavras, mas às vezes também imagens: pinturas, se tivermos a sorte de poder contemplá-las, ou fotos, ou ainda essas ilustrações dos livros de literatura para crianças que podem ser tão encantadoras”. E, se com palavras e imagens, signos em essência, estamos passíveis das mais variadas possibilidades de contato com o mundo e com nossa própria intimidade subjetiva, permitimo-nos acrescentar que sons, ritmos e movimentos sejam também arautos de novas impressões e profundos maravilhamentos.

Com a mesma frase inaugural do texto, também é apresentado o quadro imagético geral do videoclipe, somente a cantora, com uma tomada de corpo inteiro, ambientada em um cenário de fundo preto: não por acaso essa noção de /Autossuficiência/ é projetada, posto que, com a leitura e acompanhamento totais do filme, envolvendo os demais aspectos promotores de sentido, é justamente esse o resgate mais pertinente. Essa noção é reforçada pela postura da artista, não somente nas tomadas iniciais, mas durante toda a execução da espécie de enredo desenvolvido. Além da postura, corrobora para a construção da ideia de /Empoderamento/ o figurino com o qual a artista interage com o texto verbal e com o ritmo: trata-se de um longo vestido com nítida e chamativa estampa de rosas, simbolizando amor-próprio, vida, o /Renascimento/, especialmente

7 Neste estudo, não utilizaremos termos específicos da área da música, já que tais nomenclaturas, em última instância, não interferem na construção dos sentidos.

quando associamos esse elemento à construção “Estou desistindo de você, estou perdendo tudo, você me libertou”, proposta pelo texto verbal.

Uma vez que a leitura do texto de gênero multimodal representa um espaço de expansão do imaginário, do repertório de identificações possíveis, de interpretações diferenciadas do próprio mundo, é importante observarmos a /Identificação/ e a /Sugestividade/ presentes no trecho inicial do texto verbal, intensificadas pelo conjunto semiótico: “Você me disse que estava pronto para o grande, para o grande salto; eu seria o seu último amor eterno, você e eu: isso foi o que você me disse”. Por meio desse destaque, percebe-se uma /Suposta lamentação/ pelo fim de um relacionamento amoroso, situação vivível por qualquer leitor do texto, espectador do videoclipe musical, que se coloca, assim, em /Sintonia/ com a proposta comunicativa global da situação com a qual se põe em contato, com a qual se encontra.

Todavia, a possibilidade de lamentação que se projeta é desfeita com a sequência do texto, que enfatiza, em seu refrão, o desejo “Envie meu amor para sua nova amada, trate-a melhor, temos que nos libertar de todos os nossos fantasmas”. Refuta-se a noção de queixa ou lamúria ao passo em que essa construção verbal associa-se com o plano imagético, uma vez que os gestos, feições suaves e delicadas danças coreografadas pela artista remetem à /Consciência da incompatibilidade/, /Veracidade/, /Estabilidade/ e, principalmente, /Alegria/, teor predominante no filme.

Embora presente em várias passagens do texto em análise, como ponto de elucidação chamamos atenção para a intensificação semiótica que surge a partir do signo “fantasmas”, presente na construção citada anteriormente. Essa noção é enfatizada e recebe plena intensidade com a associação do texto verbal com as imagens em movimento, em que a artista tem sua figura multiplicada em sobreposição (como é possível observar na Figura 1), de maneira não sólida ou totalmente nítida, o que remete diretamente ao conceito de fantasma criado pelo imaginário popular. São escolhas como essa, tanto no plano imagético, quanto no plano sonoro ou verbal, que permitem ao enunciado que delineie determinado estilo (BAKHTIN, 2011).

Além disso, como as necessidades comunicativas são específicas para cada situação e os recursos semióticos utilizados para atingir esse objetivo são, também, pontuais e acompanham esse movimento (COPE; KALANTZIS, 2008), a hipótese de lamentação amorosa insinuada é absolutamente desconstruída com a /Suavidade/, o /Desapego/ e o /Aconselhamento/ que emergem da universalidade textual do videoclipe. Assim, torna-se inconcebível uma leitura significativa que não apreenda os /Engendramentos semióticos/ em sua multiplicidade, os quais projetam os sentidos da materialização do discurso. Aqui está a forma como a construção composicional prevista por Bakhtin (2011), elemento natural dos enunciados, dá sua parcela de contribuição à globalidade do gênero.

Embora tenhamos destacado, até então, a importância do resgate de sentidos amparado nos engendramentos dos planos variados de sentido, é válido, neste ponto da análise, que façamos alusão também à ideia da multiculturalidade, tão enfatizada pelo Grupo Nova Londres (2000) e por Rojo (2012). Em grande parte, o que dá sentido à vida do ser humano em sociedade é o valor atribuído às palavras, às imagens, aos sons, a sua presença ou mesmo a sua ausência. Contemporaneamente, a facilidade e a conveniência de divulgação em panorama global de produções dos mais variados discursos deram legítimo direito à voz a todos aqueles que se integram e interagem por meio das tecnologias em rede.

Isso tem como consequência a veiculação de uma verdadeira / Pluralidade cultural/, como é possível constatar em *Send my love (To your new lover)*: o canto, a expressão, a reverência ao / Amor/ ou mesmo à /Libertação/ de uma afeição superada – tema⁸ do enunciado –, apesar de representar um sentimento universal, ganha espaço em ampla mídia social, e é mesmo espaço que se abre à vida na periferia, nos grandes centros urbanos, retratando uma vida considerada tradicional ou mesmo aquela que quebra com qualquer paradigma de convencionalismo. A multiculturalidade e seus diversos

8 Cabe uma breve observação a respeito da terminologia: o conteúdo (temático) trata, em primeira instância, do teor geral que permeia o enunciado, abarcando diferentes atribuições de sentidos e seus possíveis recortes. Já se observarmos uma ocorrência particular, um afinilamento, um enfoque, um viés do conteúdo, teremos, nesse tópico, o tema, o assunto em si da construção textual.

enfoques têm-se configurado como amplos conteúdos temáticos (BAKHTIN, 2011) dos gêneros multimodais contemporâneos.

Não cabem mais questionamentos – e isso é fato – sobre qual é A Cultura que merece destaque, prestígio ou divulgação. As novas tecnologias de informação e comunicação, amplamente ancoradas na multimodalidade discursiva, têm, se não posto em equidade as mais variadas manifestações culturais, pelo menos viabilizado um caminho para que se perceba o quão múltipla é a própria realidade. É assim que se entregar à leitura torna-se sinônimo de questionamentos, principalmente sobre qual é o lugar que podemos ocupar em um mundo hipoteticamente já cheio, pronto, construído.

Ressaltamos que resgatar os pontos principais da semantização de gêneros requer a observação atenta e a leitura colaborativa, em uma efetiva dinâmica de troca e interação. A compreensão da forma como os elementos fundamentais dos gêneros discursivos concretizam-se, na leitura, por meio da noção de multiplicidade e enfatizando seus tópicos semantizadores, é sistematizada no Quadro 1, que reúne os pontos nevrálgicos do resgate de sentidos do *corpus*.

**Quadro 1 – Tópicos semantizadores do videoclipe musical
*Send my love (To your new lover)***

Elementos do gênero discurso	Componentes dos gêneros multimodais contemporâneos	Tópicos semantizadores
Conteúdo (temático)	Multiplicidade semiótica	/Entretenimento/, /Ritmo/, /Serenidade/, /Tranquilidade/, /Calmaria/, /Constância/, /Autossuficiência/, /
Estilo	Multiplicidade cultural	Empoderamento/, /Renascimento/, /Identificação/, /Sugestividade/, /Suposta lamentação/, /Sintonia/, /Consciência da incompatibilidade/, /Veracidade/, /Estabilidade/, /Alegria/, /Suavidade/, /
Construção composicional		Desapego/, /Aconselhamento/, /Engendramentos semióticos/, /Pluralidade cultural/, /Amor/, /Libertação/.

Fonte: Elaborado pelos autores

É importante salientar, ainda, nossa ciência acerca de dois pontos: (a) a leitura de resgate de tópicos semantizadores aqui proposta é baseada nos elementos multimodais oferecidos pelo próprio texto em análise e, como qualquer materialização enunciativo-discursiva, é subjetiva: outros leitores, a partir de outros lugares e outras experiências, possivelmente, resgatem outros elementos como semantizadores desse mesmo texto; e (b) a análise aqui proposta não está fechada em si: os poucos elementos explorados podem não dar conta da globalidade de sentidos do videoclipe musical – o que, efetivamente, não se poderia esperar de um estudo breve como este –, mas apontam, e disso não temos dúvidas, um caminho para leitura eficaz de gêneros discursivos que se valem da multimodalidade como balizamento.

Considerações finais

Em um espaço aberto entre sujeito, discurso e mundo situamos a multimodalidade, entremeada dos mais variados sentidos, manifestada por meio do discurso e valendo-se de integrados sistemas semióticos, já que todos esses fatores estão estreitamente vinculados a uma situação pública, histórica e social. A maleabilidade dos gêneros multimodais permite que se adaptem ao campo de comunicação a que estiverem vinculados, caracterizando-os como episódios de linguagem adaptados às circunstâncias que são marcadores referenciais de sua realização. É nessa dinâmica de adaptação que se apresentam propriedades específicas, tendo como objetivo maior o estabelecimento da interação, e, para isso, é natural que mecanismos diferenciados sejam empregados a cada ocorrência. Conforme demonstramos na análise do *corpus*, é a apreensão desses sofisticados procedimentos que garante uma leitura significativa de encontro e interação com o mundo, envolto e permeado por movimentos intersemióticos.

Vivemos, indiscutivelmente, a vez do multi. O mundo e a vida são multimodais, e a forma como damos sentido a eles, por meio dos gêneros discursivos, deve acompanhar o mesmo movimento:

são exigidos do sujeito multiletramentos que o habilitam às práticas de convívio público. É justo reconhecermos que os reflexos contemporâneos do convívio humano com as diversas semioses exigem uma leitura global para a percepção de suas representações simbólicas, em que os usos intersemióticos da linguagem permitem que a própria vida e sua multiplicidade sejam semantizadas por meio dos gêneros. Se a leitura já foi concebida como mero instrumento de decodificação, as experiências humanas comprovaram que os princípios de liberdade, criticidade e emancipação também podem ser conquistados por meio do ato de ler. É esse mesmo ato que, na contemporaneidade, amplia profundamente seu sentido. Hoje, a dinâmica da leitura representa – sem receio da hipérbole – um arauto de novo mundo: se, por um lado, a leitura dá acesso às representações simbólicas da realidade expressas pela pluralidade e pela intensidade multissemiótica, por outro lado, essa realidade somente se constrói por meio da própria leitura.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 277-326.
- CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 157-163, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: the beginnings of an idea. In: _____. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 03-08.
- OLDONI, Cristiano. *Textos e imagens em cena: o sentido nos gêneros multimodais*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEND MY LOVE (TO YOUR NEW LOVER) – Videoclipe musical. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fk4BbF7B29w>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 09-37.

3. LITERATURA, ARTE E ESTÉTICA: CONVERGÊNCIAS DE MÍDIAS E HIPERTEXTUALIDADE

O QUE ACONTECE COM O ENSINO DA LITERATURA EM TEMPOS DE INTERNET? UMA REFLEXÃO EM TRÊS HIPÓTESES

Rildo Cosson¹

Fábio, 16 anos, aluno do ensino médio de uma escola privada, acorda com sua canção favorita tocando no celular. Antes de ir ao banheiro, checa as mensagens no WhatsApp. No café da manhã, confere com o smartphone o QR code do pacote de aveia que sua mãe insiste que coma, para ver se encontra alguma coisa que o livre da obrigação. A caminho da escola, olha o Facebook e o Twitter enquanto o pai lhe pede atualizações. Na aula de matemática, o professor encheu o quadro com fórmulas que ele fotografa para verificar com um colega mais tarde. Antes de ir para o intervalo, ele verifica os likes no seu perfil do Facebook para os últimos posts. Na cantina, verifica as fotos da turma no Instagram da festa do último sábado. Logo uma mensagem codificada no grupo da turma no WhatsApp

¹ Doutorado em Letras pela UFRGS em 1998 e o doutorado em Educação pela UFMG em 2015. Foi professor da UFAC, UFPel e UFMG, atuando na graduação e pós-graduação em Letras e Educação. É autor dos livros *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014), *Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia* (2008), *Fronteiras Contaminadas* (2007), *Letramento literário: teoria e prática* (2006), *O livro e o gênero* (2002), *Romance-Reportagem* (2001). Tem organizado livros, publicado artigos e participado em congressos nacionais e internacionais sobre letramento político e letramento literário. Atualmente, é professor do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) da Câmara dos Deputados e pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

informa que um vídeo da festa está no Tumblr. De volta para a aula de literatura, ninguém havia lido o poema de Gregório de Mattos, mas todo mundo fez zoação com o verso que o professor adaptou para ele, que foi o primeiro a confessar que não tivera tempo para ler: “É vaidade, Fábio, nesta vida... um click, um post, um like”. Aproveitou o verso modificado para tuitar e a repercussão o fez colocar também no Facebook com uma montagem de fotografia sua e do poeta e link para o poema integral. Quando chegou em casa, já computava vários likes das mais diversas pessoas e até da mãe. O vídeo da festa foi editado e agora também estava no Facebook. Antes de sair para academia, acertou no WhatsApp com o colega que havia de ajudá-lo com os exercícios de matemática para depois do jantar. A mãe avisou, também no WhatsApp, que iria se atrasar para pegá-lo e ele aproveitou para atualizar o game da noite anterior. Ao chegar em casa, jogou-se no sofá e, enquanto espera pelo jantar, assiste ao último episódio da sua série favorita. Interrompe para o jantar, interrompe para fazer os exercícios com o colega e, finalmente, conclui o episódio e já começa um próximo que sabe que não dará para terminar naquela noite. Antes de dormir, checka todas as redes, posta no grupo um meme que recebeu do colega.

Esse dia mais ou menos ficcionalizado da vida de Fábio – porque, na verdade, ele usou muito mais vezes as redes sociais e recursos digitais em geral – é a realidade de muitos jovens de sua faixa etária e nível social. Mas não só. Como mostram os dados de uma pesquisa de 2015 sobre o uso da Internet do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), cerca de 80% de crianças e jovens brasileiros entre 9 e 17 anos são usuários de internet. A maioria deles, quase 70%, acessa a Internet mais de uma vez por dia, sendo o telefone celular (85%) o equipamento mais utilizado para o acesso. As atividades mais populares é o envio de mensagens instantâneas e pesquisa para a escola realizada por cerca de 80% das crianças e adolescentes (COMITÊ, 2015).

A escola, como qualquer outra instituição social, também não ficou alheia à internet. Pesquisa do mesmo CGI sobre Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas (COMITÊ, 2016) revela

que a disponibilidade de internet é de 95% nas escolas públicas e 98% nas escolas privadas. O acesso de professores (91%) e alunos (77%) é majoritariamente feito por celular, sendo que 49% dos professores usam a internet do celular em atividades com os alunos e 52% dos alunos usam celular em atividades para a escola.

A internet é também o meio pelo qual as atividades de lazer são predominantemente realizadas. A pesquisa Retratos da Leitura do Brasil mostra em sua 4ª edição que, depois da televisão, são expressivas e crescentes as atividades de usar a internet, assistir a vídeos ou filmes em casa, WhatsApp, Facebook, Twitter ou Instagram. Além disso, a pesquisa registra que entre os respondentes que são classificados como leitores, 81% são usuários de internet, número que sobe para 88% quando a categoria muda para quem está estudando, sendo que as atividades principais são trocar mensagens no WhatsApp ou no Snapchat (66%), usar e-mails (54%), participar de redes sociais, blogues e fóruns (50%), ouvir música (50%) e assistir a vídeos, filmes e TV on-line (48%) (FAILLA, 2016).

Esses dados e de outras pesquisas confirmam aquilo que é observável em qualquer ambiente social: a internet, sobretudo via celular, é parte do cotidiano dos brasileiros. Essa afirmação ganha ainda mais força quando sob o termo internet estamos recobrimo a comunicação e a interação digital ou mais simplesmente a cultura digital que envolve tanto meios quanto produtos, mídias sociais, blogues, vídeos e tudo o mais que pode ser veiculado digitalmente e identificado com um prefixo e- como em e-book. Tal presença tão significativa na vida das pessoas não poderia deixar de ter impactos diversos sobre o sistema literário. Mais especificamente, sobre o ensino da literatura nas escolas. Daí a pergunta: O que acontece com o ensino da literatura em tempos de internet? Neste ensaio propomos refletir sobre três possibilidades de resposta. São hipóteses que construímos para indicar caminhos de respostas a essa pergunta e, assim, contribuir para o debate na área.

Ausência de conexão

As condições de funcionamento de boa parte das bibliotecas escolares no Brasil já foram objeto de um livro cujo título dispensa explicações: *Miséria da biblioteca escolar* (SILVA, 1999). Embora o tempo tenha passado, tenha sido gerada uma legislação específica – Lei n. 12.244/10 – determinando a universalização da biblioteca escolar (SILVA, 2011) e não faltem estudos propondo alternativas e até apontem a necessidade de mudar da denúncia para a proposição de ações concretas (CAMPELLO, 2012), a verdade é que a situação das bibliotecas escolares continua precária em muitas escolas.

A realidade verificada em uma escola de ensino fundamental em Arapongas, município do interior do Paraná, por Balla (2014) não é certamente uma exceção do funcionamento das bibliotecas escolares. O acervo é constituído basicamente pelos livros do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), cuja última distribuição foi em 2013. A escola mesma não adquire livros há quase uma década. O acervo, portanto, é bem reduzido porque o PNBE distribuía em média 60 obras por escola, alternando entre anos finais e anos iniciais do ensino fundamental por ano. O acesso à biblioteca é feito em hora marcada, com os alunos sendo conduzidos pelo professor de Português. A sala da biblioteca é compartilhada com uma sala de aula porque a escola “precisou” realocar uma turma cuja sala de aula está em reforma. O projeto político pedagógico não contempla ações específicas em relação à leitura literária e não há programas ou projetos de leitura sendo desenvolvidos pelo corpo docente ou pedagógico. A esse quadro pode-se, ainda, acrescentar que o profissional responsável pela biblioteca escolar é um professor “readaptado” por questões de saúde ou prestes a se aposentar. Dessa forma, como constata Lima (2016) em relação às escolas estaduais de ensino fundamental paulistas, temos em geral:

[...] leis que citam a biblioteca escolar, mas não a inserem [na escola], projetos arquitetônicos que indicam espaços especialmente dedicados para a biblioteca que não se fixam, acervos [...]

que descansam nas prateleiras, caixas e cantinhos permeados pela ausência de bibliotecários. Bibliotecas escolares que não são bibliotecas. (LIMA, 2016, p. 132).

Frente a essas condições, a primeira hipótese para responder o que acontece com o ensino da literatura em tempos de internet é simplesmente nada, até porque a escola não consegue garantir sequer o uso satisfatório do impresso, muito menos do digital.

Para além da questão da biblioteca escolar, a conexão entre o ensino de literatura e a internet encontra outros obstáculos. Um deles consiste em certa refração ao mundo digital ou tentativa de manter os padrões das aulas tal como tradicionalmente estabelecidos, como acontece amiúde com a proibição do uso de aparelhos celulares, tablets e notebooks em sala de aula sob o argumento de que prejudicam o andamento da aula, distraindo alunos e perturbando a preleção do professor, quando não favorecem a indisciplina, a “cola”, o *bullying* e outros comportamentos inadequados provenientes do compartilhamento irrestrito ou não controlado, favorecido pelas tecnologias móveis e redes sociais. Para tanto, não falta legislação proibindo ou restringindo o uso de aparelhos eletrônicos na escola ou na sala de aula, embora os alunos raramente obedeçam a tais leis (Cf. NAGUMO; TELES, 2016).

Outro obstáculo é a estrutura escolar baseada em disposições espaciais, tempos e disciplinas que funcionam dentro de uma lógica contrária à convergência e integração que o mundo digital impulsiona. Nesse sentido, além das carteiras enfileiradas e dispostas para o quadro-negro ao lado do qual se posta o professor e a hora-aula de 50 minutos uma vez por semana que cabe à Literatura, o próprio conteúdo da disciplina no ensino médio voltado para o cânone e períodos literários está intimamente relacionado ao mundo do século XIX e primeira metade do século XX. Com isso, há pouco espaço para uma conexão efetiva entre o ensino da literatura e a internet.

A hierarquização menorizadora do digital

Tal como acontece com as pesquisas sobre leitura que explicitamente só reconhecem como leitura a leitura de livros (CANCLINI, 2015) e, tacitamente, que a verdadeira leitura é a leitura de obras literárias, a escola toma a literatura como sinônimo de escrita e, mais especificamente, como sinônimo de livro. Nessa operação de fundo metonímico, em que o veículo é confundido com o conteúdo, literatura só é aquilo que é publicado na forma de livro. Dessa forma, ainda que usualmente sejam feitas cópias xerox ou usados fragmentos nos livros didáticos, que raramente o aluno leia de fato um livro integralmente e se reconheça a existência da literatura oral e outros veículos, o material de ensino da literatura é prioritariamente o livro.

Essa supremacia do livro enquanto veículo da literatura, que é perfeitamente compreensível em termos históricos, tem na escola um espaço garantido por conta do processo de ensino da leitura e da escrita que é a principal atividade escolar, independentemente da disciplina ou área de conhecimento. Mas não se restringe à escola. Também outros locais de cultura, inclusive a internet, não deixam de reverenciar o livro como a grande ou verdadeira expressão cultural. Não é sem razão, portanto, que políticos, artistas de televisão ou cinema, celebridades, esportistas e youtubers (CASARIN, 2015), todos busquem a materialidade do livro quando desejam registrar, celebrar e confirmar a sua posição social no campo da cultura. Aparentemente, ninguém resiste ao apelo consagrador do texto impresso e a promessa de eternidade do livro.

No caso do ensino da literatura, a posição incontestada do livro como sinônimo de obra literária é evidenciada tanto pelo objetivo de formação do leitor quanto pelo modo como a presença da literatura na internet é explorada para sustentar essa prática. No primeiro caso, temos a máxima tomada ao poema pessoano de que tudo vale a pena se o leitor chegar ao livro, ou seja, todos os recursos disponíveis, digitais ou de qualquer outra natureza, são válidos desde que o objetivo final de fazer o leitor ler um livro seja alcançado. Aqui, o procedimento pedagógico mais comum é a leitura teleológica que consiste em aceitar as leituras

e práticas culturais do jovem em um primeiro momento para que eles leiam aquilo que realmente interessa à escola, isto é, o cânone ou as obras impressas que já são consagradas como literárias. No segundo, a internet é concebida como uma imensa vitrine na qual o livro é exposto de maneira facilitada e atraente para os leitores. Contam, para tanto, as bibliotecas virtuais que facilitam o acesso aos livros para todos os alunos; os sites com informações sobre autores, contexto de época e edições das obras; os filmes e vídeos derivados de obras literárias; as páginas dos autores e das editoras; os sites e blogs de compartilhamento de leituras e os booktubers, ou seja, a literatura que “está” de alguma forma na internet, como bem chama atenção Munari (2011).

O resultado dessa combinação de proposta de formação do leitor centrada no livro com o aproveitamento da presença de obras impressas na internet costuma ser uma hierarquização menorizadora do digital frente ao impresso. Hierarquização que destina ao livro um primeiro e destacado lugar ao mesmo tempo que ignora ou coloca em posição inferior outros suportes que comportam a literatura no mundo da internet, assim como as interfaces entre a literatura e outras mídias e artes que os recursos digitais favorecem e ampliam.

3. A literatura no futuro agora

Tomando como horizonte as mudanças tecnológicas que perpassam a sociedade que habitamos e as múltiplas possibilidades de interação oferecidas pela internet, aponta-se com frequência a necessidade de mudanças em disciplinas, currículos, estrutura e funcionamento da escola para se ajustar ao mundo do século XXI. Não faltam estudos, a mais das vezes eufóricos, que procuram indicar caminhos para a integração escola e tecnologia, inclusive com exemplos, tal como se pode verificar na síntese oferecida por Carvalho (2016), que introduz a experiência Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (CENSA), em Campos dos Goytacazes/RJ, ou apontam para a necessidade de imediata atualização da escola ao mundo tecnológico contemporâneo sob o risco de se tornarem

obsoletas, como defendem Lucena e Oliveira (2014).

Na área da leitura, o letramento digital é um campo fértil para essa discussão, a partir de sua própria conceituação, como analisa com propriedade Ribeiro (2017), ao verificar que “o letramento digital está dentro do *continuum* do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam” entre o impresso e os meios digitais (RIBEIRO, 2017, p. 36). Aqui também se destacam as reflexões sobre o lugar da escola frente à cultura digital e a necessidade de integração em uma perspectiva mais ampla do letramento digital ou midiático (BUCKINGHAM, 2010), assim como análises e sugestões de práticas de leitura e escrita na escola das tecnologias de informação e comunicação, conforme as várias contribuições sobre letramento digital expostas no livro organizado por Carla Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2011).

Em relação ao ensino da literatura, repete-se, a maioria das vezes, os tópicos gerais desse debate, tal como a necessidade e exemplos de possibilidades de inclusão das novas tecnologias nas práticas escolares de letramento literário tanto em sala de aula quanto na formação docente (SILVA, 2014). Nesse contexto, podem-se distinguir dois grandes movimentos: um movimento mais conservador, que se pode denominar de transferência pedagógica, ao lado de outro mais ousado, que propõe uma integração pedagógica. A transferência pedagógica ocorre quando se transpõem e atualizam para o ambiente da Internet práticas didáticas usuais na área, conforme as sugestões apresentadas por Kartal e Arikani (2010) que incluem audição de poemas em podcasts, criação de blogues para registrar leituras e busca de informações contextuais e autorais de determinada obra em diferentes fontes, além do compartilhamento por meio de e-mails e outros mecanismos que facilitam as atividades em pares dentro e fora da sala de aula.

Já a integração pedagógica supõe um uso mais intenso e mais interativo do aluno e do professor de recursos da internet para ler e também produzir textos que se apresentam por meio de hibridização de linguagens, de remediação e de transmídia storytelling, conforme indicam Denise Braga e Ana Flora Schlindwein (2014), ao comentar

dois romances impressos e sete propostas de construção de narrativas digitais como desafios ao ensino da literatura. Uma possibilidade é a proposta de Vinicius Carvalho Pereira e Cristiano Maciel (2017) de uso do que chamam de *twitteratura*. Os autores propõem que os alunos, usando o celular e orientados pelo professor, inicialmente prospectem os textos literários existentes no Twitter e busquem informações sobre temas e autores em outros espaços da internet. Depois, façam uma leitura dos elementos textuais dos textos selecionados e, finalmente, critiquem os textos lidos também usando o Twitter, permitindo assim não só a circulação de sua leitura na turma, como também para outros usuários do microblogging. Outra é a sugestão dada por Fabiane Burlamaque e Pedro Afonso Barth (2016), a partir da rede social de leitores Skoob. Neste caso, os autores sugerem que os alunos façam um perfil no Skoob e professor e alunos acompanhem a leitura por meio de um recurso da rede social chamado *paginômetro*, depois os alunos devem postar resenhas da obra lida no Skoob e usar outras ferramentas da rede social que permitem o compartilhamento da leitura de diversas formas. O professor, por sua vez, não só incentiva e acompanha a leitura dos alunos, como também medeia os diversos tipos de compartilhamento feitos pelos alunos, ampliando o horizonte da leitura. Um outro exemplo, ainda, é a proposta de Bridget Dalton e Dana L. Grisham (2013) de uma série de atividades usando o aplicativo de música GarageBand e o programa educativo Glogster, entre outros recursos da internet. Em seu texto, as autoras exemplificam o que chamam de resposta multimodal à leitura usando esse aplicativo e o programa educativo que leva o aluno a reescrever uma narrativa a partir da perspectiva de uma personagem, produzir *trailers* para determinadas obras e criar pôsteres multimídias para apresentar e compartilhar suas leituras.

Os exemplos são vários e certamente se multiplicam à medida que a internet se faz mais presente nas escolas. Todavia, é preciso considerar dois riscos tanto na transferência quanto na integração pedagógica e todas as combinações possíveis entre esses dois modos de se relacionar literatura e internet na escola. O primeiro deles é a escolarização inadequada da internet, para usar expres-

são feliz de Magda Soares (1999) em relação ao ensino escolar da literatura, ou seja, os usos didáticos que descaracterizam e pouco dizem respeito aos usos que efetivamente se fazem da internet. O segundo é o entusiasmo excessivo pela internet, que pode levar ao apagamento da prática da literatura, ou seja, os recursos digitais são tão versáteis que alunos e professores podem se perder e deixar a prática da leitura e da escrita da literatura de lado ou ocupando apenas um tempo reduzido, uma vez que submersa na miríade de recursos da internet.

Os princípios básicos do letramento literário

A relação entre ensino de literatura e internet não se esgota, obviamente, nessas reflexões. O que tentamos evidenciar aqui foram caminhos que hoje estão postos, mas que podem e são reinventados continuamente pela própria dinâmica do sistema literário e da internet. Nesse sentido, nós que somos professores de literatura precisamos ter sempre em nosso horizonte de atuação, em primeiro lugar, que a literatura é uma linguagem e, como tal, transita por muitos meios, de diversas formas, com todos os recursos que estão à disposição do ser humano, até porque é pela linguagem da literatura que construímos espaços de liberdade para a existência de nós e do mundo que vivemos e que queremos viver. Depois, que o leitor literário se forma pela experiência da literatura, independentemente do meio utilizado, assim a questão a ser enfrentada no ensino da literatura é menos os diversos usos da literatura na internet e mais o que se busca efetivar com esses usos, compreendendo que a função da escola é desenvolver a competência literária dos alunos. Por fim, que esse leitor não se forma sozinho, mas sim dentro de uma comunidade literária e para isso são mais que bem-vindos os recursos de compartilhamento e interação que a internet oferece.

Referências

- BALLA, Helaine Gi. O letramento literário em contexto escolar: discursos e práticas em conflito. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 3, n. 1, p. 73-86, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/655/0>> Acesso em: 06 set. 2017.
- BRAGA, Denise B. e SCHLINDWEIN, Ana Flora. A inserção dos recursos digitais e da internet nas práticas sociais e educacionais: impactos no ensino da literatura do século XXI. *Remate de Males*, v. 34, n. 2, p. 635-652, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <http://repositorio.uni-camp.br/bitstream/REPOSIP/118192/1/ppec_8635869-5532-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o lugar da Escolarização. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- BURLAMAQUE, Fabiane V.; BARTH, Pedro A. Redes sociais e o ensino: o Skoob como ferramenta para o letramento digital e literário. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 53-73, 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/3838/3147>>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- CAMPELLO, Bernadete. *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CANCLINI, Néstor G. Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. In: CANCLINI, Néstor G. et al. *Hacia una antropología de los lectores*. Universidad Autónoma Metropolitana e Fundación Telefónica, 2015. Disponível em: <http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/>. Acesso em: 04 jun. 2017.
- CARVALHO, Luzia A. de. Tecnologias digitais de informação e comunicação (tdic's) e a sala de aula. *Perspectivas Online: Humanas Sociais & Aplicadas*, [S.l.], v. 6, n. 17, dez. 2016. Disponível em: <http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/999>. Acesso em: 13 set. 2017.

- CASARIN, Rodrigo. Livros de celebridades do YouTube são a nova aposta do mercado editorial. *Livros e HQs*. Uol Entretenimento, São Paulo, 02/10/2015. Disponível em: <<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2015/10/02/livros-de-celebridades-do-youtube-sao-a-nova-aposta-do-mercado-editorial.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online*. Brasil 2015. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 06 set. 2017.
- _____. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2015*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2015/>>. Acesso em: 06 set. 2017.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- DALTON, Bridget; GRISHAM, Dana L. Love that book. Multimodal response to literature. *The Reading Teacher*, v. 67, n. 3, p. 220-225, 2013. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/TRTR.1206/full>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/imagens/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf> Acesso em: 12 jun. 2017.
- KARTAL, Erdogan; ARIKAN, Arda. A Recommendation for a New Internet-based Environment for Studying Literature. *US-China Education Review*, v. 7, n. 7, p. 93-99, 2010. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510910.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.
- LIMA, Maria Cecília R. *Da biblioteca escolar à sala de leitura nas escolas estaduais de ensino fundamental paulista: leis, decretos, normas, agentes*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2016. Disponível

- em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/19131/2/Maria%20%20Cecilia%20Rizzi%20Lima.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.
- LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario A. Culturas digitais na educação do Século XXI. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, p. 35-44, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/3449/3012>>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- MUNARI, Ana Cláudia. Literatura e internet. *O Cotidiano das Letras: Anais, XI Semana de Letras*, Porto Alegre: PUCRS2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/index.htm>>. Acesso em: 30 jun. de 2017.
- NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200356&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2017.
- PEREIRA, Vinicius C.; MACIEL, Cristiano. Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital. *FronteiraZ: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, n. 18, p. 60-77, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/download/30647/22923>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- RIBEIRO, Ana E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 8, n. 1, maio 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- SILVA, Ivanda M. M. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 5, p. 62-82, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.e-publicacoes_teste.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550/12427>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil: análise da Lei 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares. *Revista ACB*, v. 16, n. 2, p. 489-517, dez. 2011. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>>. Acesso em: 06 set. 2017.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CRISE DIVERSA

*Alckmar Luiz dos Santos*¹

O título que abre estas linhas é um jogo de palavras evidente, mas não quer – e muito menos pode – limitar-se a tanto. Quantos juízos críticos, baseados apenas em jogos de palavras, têm sido lançados à aventura e convertem-se rapidamente em tempo desperdiçado – de seus autores, bem como de seus leitores?! Assim como as reflexões de Mallarmé sobre o que seria uma *crise de vers*, as minhas dirigem-se a elas próprias, ou, para ser mais preciso, ao campo dos estudos literários em que nascem e onde, quero crer, podem frutificar; contudo, ao contrário do que intencionava o poeta francês, também pretendo entender, ainda que parcialmente, como as crises internas dos estudos literários se relacionam com as crises que os envolvem, sejam as do ambiente universitário, sejam, provavelmente, as da própria sociedade.

Em outras palavras, meu propósito aqui é abordar o que seria essa crise interna, mas sem cair em perorações que dizem respeito tão somente a nossas preocupações *interna corporis*. Ora, o que podemos perceber facilmente como crise externa é importante demais para ser relegado a segundo plano. Em primeiro lugar, note-se que, historicamente há uma desimportância imensa atribuída pela sociedade, em geral, aos estudos humanísticos como um todo, atitude

1 UFSC / NuPILL. Pesquisador do CNPq

que não apenas se reflete no descaso de políticas públicas, mas que subverte e deteriora até mesmo as relações particulares entre indivíduos ou entre grupos de indivíduos. Há pouco tempo, houve manifestações iracundas de ignorantes extremados contra o que julgavam ser um absurdo: a existência de um grupo de estudos marxistas numa universidade pública.² Especificamente no caso da literatura, em recente decisão do governo federal, foi cancelada a distribuição de obras literárias para as escolas públicas do país.³

O fato é que – como pretendo expor nas linhas que seguem – muitas dessas várias crises mantêm distintos níveis de relações entre si e, com isso, nossas próprias vicissitudes do espaço das Letras podem assumir dois papéis com respeito à crise externa: talvez reforçando-a, por menos que seja; possivelmente enfraquecendo um tanto seus efeitos ou sua extensão. Ao final disto que pretendo expor aqui, gostaria que aparecessem mais claramente essas duas possíveis contribuições (a positiva e a negativa) de nossa crise interna para com a crise externa.

Como são muitas as entradas possíveis nesse assunto, escolho uma que está bem próxima de mim, por um tempo que já se conta em décadas: as relações entre literatura e tecnologia. Resultado de certos aspectos de um modernismo mais tardio, a aversão à tecnologia que, ainda hoje, atinge boa parte da República das Letras, não era nota dominante no início do século XX. Ao contrário, pode-se mesmo falar em certa tecnofilia, quando se examinam as vanguardas europeias (e não apenas o Futurismo e seu decantado encantamento com as tecnologias). Sem embargo, o surgimento de restrições ao diálogo entre criação literária, de um lado, e processos ou ferramentas tecnológicas, de outro, parece ter-se tornado, se não

2 A alegação era que “é escabroso que uma Universidade Federal sirva de ninho, de balão de ensaio para que milhares de militantes de esquerda fiquem trabalhando nos seus delírios ideológicos, bancados com recursos públicos e inculcando tais ideologias nos alunos”. Ver no jornal *BHAZ*, de 2 de agosto de 2017, disponível em <http://bhaz.com.br/2017/08/02/grupo-kalr-marx-ufmg-denuncia/>. Acesso em 11/10/2017.

3 Vide a notícia “Governo Temer abandona programa de envio de livros literários a escolas”, na *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1922899-governo-temer-abandona-programa-de-envio-de-livros-literarios-a-escolas.shtml>>. Acesso em: 11 out. 2017.

dominante, ao menos muito proeminente. Muito frequentemente, tecnologias aparecem como temática de obras; muito raramente são adaptadas e utilizadas como técnicas de criação literária. Com isso, como nunca antes, acentuou-se extremamente a clivagem entre as artes literárias e as artes plásticas e visuais, já que estas se embrenharam resolutamente na exploração das tecnologias disponíveis aos artistas. Em um pequeno ensaio relativamente conhecido, publicado em 1959, *The two cultures*,⁴ o romancista e também físico (se quiserem, o físico e também romancista) Charles Percy Snow fala justamente dos embates e dos preconceitos mútuos entre duas culturas: a dos literatos e a dos cientistas (estes entendidos como representantes das assim chamadas ciências duras).

Desse modo, ademais do distanciamento entre a literatura e as artes plásticas e visuais, essa visão preconcebida da tecnologia produziu também um estranho frankenstein: estratégias de criação em que se ressalta a técnica (de fato, poética e técnica se confundem necessariamente), mas se demoniza a tecnologia, entendida agora apenas como instrumentalização das ciências duras! Não só rompemos o diálogo enriquecedor que, até começos do século XX ainda mantínhamos com outros tipos de arte (a exemplo da pintura), como caímos no absurdo de postular a existência de técnicas desprovidas de instrumentos (ou seja, da sua tecnologia). Esse desconhecimento de elementos elementares de epistemologia ou de metodologia do conhecimento tornou-se praticamente nota dominante e é um dos sintomas de nossa crise interna atual. Contudo, feito esse preâmbulo, volto a falar de modo mais genérico de nossos contratempos; ao final, espero fechar estas reflexões retomando justamente a ainda hoje problemática relação entre literatura e tecnologia.

* * *

Nunca é demais lembrar que crítica e crise têm um étimo comum, o que serve para indicar ao menos que a crítica literária não

4 Disponível em: <http://sciencepolicy.colorado.edu/students/envs_5110/snow_1959.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

se faz sem que se esteja imerso, de certa forma, em algum tipo de crise. A bem da verdade, desde muito tempo são incontáveis as discussões sobre crise nos estudos literários (e não apenas na crítica, ou seja, na leitura, mas também na teoria e no ensino da Literatura). Apenas para mencionar um pequeno rol de exemplos, pesquisados nos últimos cinquenta anos, vamos encontrar, seja no exterior, seja no Brasil, escritos como o ensaio “Criticism and crisis”, de Paul de Man (1971); desse mesmo autor (1986), *Resistance to theory* aparece em 1986; de 1998 é *Le démon de la théorie*, de Antoine Compagnon (1998); nesse mesmo ano, Eneida Maria de Souza publica “A teoria em crise” (SOUZA, 1998); Eliana Yunes dá à luz, em 2008, “Literatura e Cultura: lugares demarcados e ensino em crise” (YUNES, 2008); ainda em 2008, Fábio Durão publica “Giro em falso no debate da teoria” (DURAO, 2008); finalmente, de 2011 é o ensaio “Os estudos literários na Universidade”, de José Augusto Cardoso Bernardes (BERNARDES, 2011). Todos eles, escritores e obras, mesmo apresentando óbvias diferenças, convergem em um ponto – a existência de crise, ainda que, às vezes, um ou outro, aqui e ali, apontem que a única crise real é a insistência em falar de... crise, ecoando sem querer o verso de Alberto Caeiro (*O único mistério é haver quem pense no mistério*).

Em suma, há crises e crises, de variados modos e intensidades, mas talvez possamos dividi-las quase todas em dois subgrupos: há aquelas que possibilitariam uma superação (e, por isso, são tratadas às vezes como falsas crises); há as que representariam impasse absoluto e intransponível. Contudo, com respeito a essas últimas, tenho lá minhas dúvidas se são realmente crises terminais que levariam a um fim da escrita literária – à feição do tão apregoado fim da arte, ou do fim da história. Ora, atualmente sabemos bem que fim levou essa teoria do “fim da história”, manifestação de um entusiasmo interesseiro pelo neoliberalismo dos anos Reagan, nos USA. No caso da nossa área da literatura, o que me espanta é a capacidade que muitos teóricos e críticos têm de falar sem parcimônia numa propalada crise terminal, à moda de um Blanchot, ou de seguidores apressados de um Foucault e de um Derrida, mas fazendo quase

que uma profissão desse discurso escatológico em que anuncia o final dos tempos da arte literária: anunciar uma crise terminal acaba, assim, resultando em estratégia para diferir indefinidamente a crise, o que, na prática, equivale a negá-la – certamente não com palavras, mas seguramente com o próprio ato de escrita –. Tais críticos e teóricos se tornaram, talvez sem o perceber, profissionais da crise, pois mantêm-se em evidência falando justamente do que estaria prestes a acabar. Seriam como gladiadores romanos repetindo insistentemente um *Ave, Caesar, morituri te salutant*, sem jamais entrar na arena e livrar o combate final!

De toda maneira, vamos conceder alguma dúvida à minha própria dúvida de que essa crise terminal possa existir, vamos admiti-la, então, provisoriamente. Ao lado do que seria, assim, uma crise-impasse, temos várias crises-superação, e o que me interessaria entender agora é o que pode haver de uma e de outras na situação atual dos estudos literários. Olhando para trás, se podem ver vários momentos em que, a partir de crises evidentes, muitas vezes vividas à época como impasse, se chegou a alguma tipo de superação. Não há, aqui, tanta diferença assim com respeito à maneira como acontecem as mudanças nas teorias científicas.⁵ A derrocada de um sistema, como foi o caso da mecânica newtoniana, foi certamente vivida com angústia por vários cientistas: para evitar o que consideravam um impasse, tentaram inventar uma série de hipóteses *ad hoc* que pareciam dar alguma sobrevida, ainda que artificial, a um sistema que estava com os dias contados. Quando essas hipóteses *ad hoc* se mostraram, enfim, insuficientes, era chegado o momento de mudar a própria teoria. Ora, físicos desfrutavam de certa comodidade: o mundo que tentam explicar tem existência física independente das teorias com que se armam para entendê-lo; um impasse nestas não arranha minimamente a existência daquele. Se se dão conta de que gastaram sua vida intelectual defendendo uma teoria inválida, isso é certamente trágico, porém, no dia seguinte, o Sol continuará nascendo, mesmo que as leis propostas por Newton já não sirvam para explicar fenômenos que só a relatividade é agora capaz de mostrar e

5 Ver LAKATOS, 1978.

explicar. A diferença com relação a nós, literatos, é que nosso universo literário não tem existência física independente; um impasse que surja, em algum momento, dentro de algum modelo teórico-crítico, pode representar o fim daquele mundo conceptual específico! Daí que, nos estudos literários, essas crises de modelo sejam vividas ainda muito mais intensa e angustiosamente do que nas ciências duras. Daí que, em nosso campo de conhecimento, termos frequentemente tendência de ver, em quase toda crise, um impasse. Somente *a posteriori* é que conseguimos, às vezes, notar que já havia ali, naquela crise terminal, os elementos de sua superação.

Crise-impasse e crises-superação são, assim, coetâneas e, mais do que isso, referem-se muitas vezes a diferentes modos de ver os mesmos processos. Talvez devesse ter acrescentado que, muito frequentemente, essa percepção se dá apenas depois de passado algum (às vezes, muito) tempo. De fato, é apenas no entardecer da história que a coruja de Minerva levanta voo, como ensinou Hegel. Vejamos alguns exemplos rápidos. As crises do historicismo lansoniano e de certa crítica psicologizante,⁶ no início do século XX, abriram caminho ao Formalismo, à Sociologia da Literatura e à Estilística. Os problemas e limites da crítica sociológica e do Estruturalismo, nos anos 1970, permitiram o desenvolvimento dos estudos culturais aplicados à literatura (a partir de premissas e estratégias do Pós-estruturalismo). Contudo, mesmo estes últimos não poderiam estar imunes a crises, muito embora tentem fingir que passam longe delas: no caso, toda crise é sempre externa e nunca poderia ser atribuída ao modelo teórico que querem propor, com o que sempre vem jogá-las sobre os ombros de alguns grupos sociais, ou atribuí-las a problemas de indivíduos específicos.

Contudo, não me interessa privilegiar essas dinâmicas de modelos teóricos e críticos europeus ou americanos (é o que poderia concluir, afinal de contas, ao observar os exemplos elencados no parágrafo acima). Mais do que tudo, é primordial entender como tais dinâmicas estrangeiras – embora nunca totalmente estranhas a nós –, vêm ocorrer no Brasil. Em outras palavras, cumpre per-

6 Isto é, da crítica que tão somente reage às impressões recebidas do objeto artístico.

ceber como, de uma parte, nos aproximamos e como, de outra, nos afastamos delas. Vejam bem: estou não apenas dizendo que há aproximações e afastamentos, mas que desenvolvemos estratégias especiais e bastante complexas de aproximação e de afastamento. Para tanto, ainda julgo incontornável o poderoso e muito conhecido método de análise exposto por Roberto Schwarz em as “As ideias fora do lugar”⁷ e que creio não ser nem mesmo necessário resumir. Assim, vamos direto ao ponto de que nos ocupamos, isto é, as crises dos estudos literários, agora importadas e ressignificadas por nós brasileiros. O Formalismo vem se instalar entre nós apenas nos anos 50 e surge como uma decorrência da crise da perspectiva sociológica (majoritariamente marxista) na literatura (e não só na Literatura; vale lembrar da denúncia dos crimes do stalinismo e da repressão à revolução húngara, em 1956). Já a opção pelos estudos culturais vem de uma apressada e superficial adesão ao Pós-estruturalismo, sem que tenhamos tido tempo de compreender suficientemente, assimilar conscientemente e criticar desapassionadamente o próprio Estruturalismo. De fato, como foi a voga estruturalista no Brasil, nos anos 1960 e 1970? Na verdade, havia alguns grupos hegemônicos (os que se situavam, por exemplo, em torno de Antonio Candido, em São Paulo; ou os que se ligavam a Afrânio Coutinho, no Rio de Janeiro; um pouco mais tarde, os que trabalhavam com os irmãos Campos etc.), mas nenhum deles, à exceção talvez deste último, mantinha claramente ligações com o Estruturalismo. De outro lado, não vejo em algumas figuras certamente de peso, como Affonso Romano de Sant’Anna, Luiz Costa Lima e Silviano Santiago, a mesma capacidade de disseminação de ideias a partir de uma estratégia programática de agregação de pessoas, como é o caso dos anteriormente citados. É claro que houve uma intensa disseminação do Estruturalismo por aqui, o que levou José Guilherme Merquior (1975, p. 14-17) a comentar essa situação num ensaio sarcasticamente intitulado *O Estruturalismo dos pobres e outras questões*. Contudo, é bem provável que a voga do Estruturalismo tenha sido o primeiro grande e evidente exemplo de um modis-

7 Em SCHWARZ, 1981.

mo intelectual importado por nós, o que ocorre, no mais das vezes, sem o devido cuidado em, primeiro, conhecê-lo com profundidade e, segundo, adaptá-lo conscienciosamente ao ambiente intelectual no Brasil (no caso, o das Letras). Em decorrência disso, muitos que pegaram o bonde dos estudos culturais foram aqueles que já haviam aderido inicialmente ao Pós-estruturalismo, como nova moda que parecia vir naturalmente (*sic*) substituir aquela anterior. Ou seja, já se haviam tornado pós-estruturalistas sem que tivessem sido efetiva e autonomamente estruturalistas! Anacronismo, ilusão de ótica ou descaso epistemológico?! Talvez todos eles!

Com isso creio que já fica suficientemente explícito, pelos exemplos acima apresentados, o que seria uma crise interna dos estudos literários, especificamente no que diz respeito à nossa própria situação de intelectuais literários brasileiros. Cabe, agora, entender como ela dialoga com a crise externa que mencionei mais acima. Para simplificar (sem ser simplista!), eu diria que não há diálogo entre elas, há tão somente submissão, ou seja, a nossa crise interna não serve, quase nunca, para denunciar a externa e apontar caminhos possíveis para sua superação; nós escolhemos vivenciar nossas mazelas internas como reflexos microestruturais de uma crise macroestrutural (essa que é externa), sem que busquemos o reflexo de volta, isto é, a influência da micro na macroestrutura. Em suma, quando falo de *crise interna*, aponto diretamente para um problema: o fechamento muitas vezes solipsista que nos impomos a nós mesmos! Um grande e evidente sintoma disso é a dificuldade de identificar pessoas ou grupos, fora do ambiente acadêmico, que se mostrem minimamente preocupados com essas questões que abordo aqui! A quem, de verdade, interessa isso tudo?! Ora, convenhamos!, saber o que se vai fazer com a literatura — e o que pode fazer da literatura — é coisa que deveria envolver a todos, mas não é o que ocorre! De fato, por nos ocuparmos tanto de nosso próprio umbigo (imitando o isolamento solipsista e claustrofóbico de boa porção das artes a partir do século XX), de tanto nos encerrarmos em questiúnculas teóricas convertidas rapidamente em dramas cósmicos, sem aprofundamento e sem clareza, nos afastamos das questões que importam

verdadeiramente, ou seja, o verdadeiro e importante papel das artes e, dentro delas, da literatura, nas sociedades humanas. A bem da verdade, aprender com essa nossa crise pode ser fundamental para aprendermos a lidar com tantas outras que marcam nosso mundo e, no caso do Brasil, que caracterizam nossa atabalhoada inserção na cultura ocidental como país periférico.

* * *

Uma das causas dos problemas do campo dos estudos literários são, como já referi acima, os modismos intelectuais, processo que, desde os anos 1960, tem ocorrido por aqui com frequência cada vez maior. Cabe ressaltar que não me refiro à mera utilização de modelos teóricos e críticos europeus ou americanos. Tampouco estou pensando na aplicação de determinados princípios filosóficos ou de certas correntes ideológicas estrangeiras. Se fosse assim, toda a brilhante geração literária da segunda metade do século XIX (em que pontuam José Veríssimo, Araripe Júnior, Sílvio Romero, entre outros, para ficar apenas nos críticos literários) deveria ser incluída entre as que se submeteram a modismos intelectuais. O que entendo por modismo é a importação de modelos e de métodos, sem aprofundar o conhecimento de seus pressupostos e sem adaptá-los minimamente às especificidades do país. Talvez não seja despropositado afirmar que foi a partir dos anos 60, do século passado, que esse processo começou a ocorrer de maneira evidente, tornando-se importante (quase ia dizendo “dominante”) a partir dos anos 1980. Já tive chance de escrever, em outras ocasiões, sobre essa questão.⁸ No caso aqui em análise, interessa-me sobretudo compreender o que diferencia a utilização de influências estrangeiras, como o que ocorre com a geração realista e positivista citada logo acima, com os modismos que, aqui no Brasil, parecem dominar o cenário intelectual das letras nos últimos cinquenta anos. Nesse último caso, o que temos diante de nós não é a ausência de pensadores do campo literário com autonomia suficiente para que, após se terem aproxi-

8 Ver, por exemplo, ALCKMAR, 2013, p. 11-22.

mado bastante de influências teóricas e metodológicas estrangeiras, consigam utilizá-las com o mínimo necessário de autonomia e de clareza epistemológica. Não se trata disso, pois esse tipo de intelectual das letras, até prova em contrário, tem existido e deve continuar existindo, indiferente ao mero exibicionismo com conceitos e métodos importados. Os modismos, assim, se instalam e dão a nota dominante graças a uma maioria de teóricos e de críticos bastante produtivos, mas demasiadamente superficiais e apressados no domínio dos pressupostos e na utilização autônoma dos modelos importados. Trata-se de uma maioria produtiva, mas barulhenta e pouco ciosa da necessidade de se ocupar devidamente da epistemologia dos estudos literários. É claro que essa situação não é exclusivamente brasileira. Paul de Man (1971, p. 3-4) já descrevia esse problema no início dos anos 70:

[...] the crisis-aspect of the situation is apparent, for instance, in the incredible swiftness with which often conflicting tendencies succeed each other, condemning to immediate obsolescence what might have appeared as the extreme point of avant-gardisme briefly before. [...] today almost every new book that appears inaugurates a new kind of nouvelle nouvelle critique.

É claro que as condições de produção desse fenômeno, nos EUA (e também na Europa, acrescento), apresentam diferenças evidentes com o que acontece aqui, sendo que a mais importante, talvez, é que os modismos deles são gerados por lá mesmo, ao passo que nós os trazemos e exibimos como a solução para os nossos problemas. Contudo, a um modismo se segue sempre um outro e, assim, em vez do último grito da moda, estamos sempre a ecoar o penúltimo, embora seja ele apresentado, defendido e apregoado como a solução definitiva. Aos poucos, nossa intelectualidade letrada aprendeu a aceitar e talvez até a incentivar uma pretensa obsolescência dos modelos teóricos e críticos: com o mesmo ardor com que se defende um deles, rapidamente se passa para um outro que lhe segue. Como consequência, a coerência teórica deixou de ser vista como qualida-

de do intelectual das Letras e o que vale, então, é um diletantismo de catavento, que muda de direção ao sabor de qualquer modelo que pareça ou que possa ser apresentado como novidade. Outra consequência é que não se permite a mais ninguém um aprofundamento teórico, etapa que deveria ser necessariamente posterior ao lento reconhecimento das bases teóricas do modelo com que se trabalha, e essas duas etapas deveriam chegar a uma terceira, isto é, à reflexão, amadurecida aos poucos, sobre as condições de aplicação desse modelo às especificidades de nosso país.

Outra consequência grave dos modismos é o esquecimento ou, no mínimo, a subalternização do passado, atitude que se traduz no abandono das tradições teóricas e críticas. Levianamente, entende-se renovação intelectual como progresso absoluto, embora tal noção de progresso seja forjada a partir de um Positivismo de nível de ensino médio, sem que se confesse, nunca, essa filiação (o verdadeiro Positivismo é seguramente muito mais complexo e sério do que isso!). Em outras palavras, o abandono do passado vem de conluio com a elevação dos modismos a estratégia de pensamento (*sic*). Podemos enumerar algumas correntes de abordagem do objeto literário que se vão perdendo quase totalmente graças ao império das modas, embora sejam ainda necessárias (evidentemente desde que atualizadas e adaptadas às condições específicas do campo literário contemporâneo): filologia, linguística histórica, teoria do verso etc. De outro lado, seria fundamental investigar como se chegou aos modismos: a quem interessam, a que dão destaque e a quem põem em evidência?! Todavia, no curto espaço de que aqui disponho (e que se vai alongando já em demasia), não haveria como discutir todas essas questões. Fica para outro trabalho ou para quem mais possa se interessar por isso.

Novamente, então, inspecionando o passado, podemos tentar entender como ocorreu, aqui e ali, esse tipo de processo na Europa, para tentar compreender como, posteriormente, pôde ter se reproduzido por aqui (guardadas novamente as diferenças entre uns e outros, entre o aqui e o lá). Caso interessante e digno de exame é o da versificação: as antigas teorias do verso foram progressivamente

abandonadas a partir do início do século XX, sem que se conseguisse ou pretendesse dar alguma resposta a essa tradição mais do que centenária, seja renovando-a progressivamente, seja substituindo-a deliberada e explicitamente por outro método de análise.⁹ A profusão de manuais de retórica e de poética, intensamente utilizados em todo o século XIX (também no Brasil, como atesta Roberto Acízelo [1999]) foi pouco a pouco dando espaço a leituras críticas de obras em versos que enveredaram resolutamente pelo conteudismo, isto é, concentraram-se apenas na análise dos significados produzidos pelo texto poético. Ora, essa estratégia, mesmo depois de tantos anos passados, segue sendo intensamente utilizada pelos estudiosos de *corpora* poéticos no ambiente acadêmico. Como consequência, vemos muitas análises que conseguem explicar de modo muito percuente por que tal obra é literária e como ela produz tal leitura ou outra, mas poucas que são capazes de explicar por que ela é um poema! A bem da verdade, o Formalismo, em primeiro lugar, e o Estruturalismo, a seguir, tentaram, sim!, colocar, no lugar da retórica da versificação, a análise de elementos estruturais e formais dos poemas, mas esbarraram numa aporia praticamente insolúvel: nenhum de seus métodos conseguiu, de fato, ser generalizável o suficiente para que se chegasse a uma cientificidade bem fundamentada para esses estudos. De fato, nem mesmo uma proposta mais restrita – como a de W. Propp, para as narrativas folclóricas ou populares, em sua *Morfologia dos contos de fadas* – chegou a ser tentada para as obras em versos. Com isso, a cada leitura, a análise deve praticamente começar do zero, ou seja, para cada obra poética analisada, é necessário o trabalho de propor toda uma poética que vale apenas e especificamente para ela¹⁰.

Outro exemplo está na tradição que se inicia com Madame de Staël para chegar a Sainte-Beuve e, logo após, a Lanson. Com ela, ocorreu uma profunda mudança no modo de produzir leituras do objeto literário: antes fundadas numa hegemonia da Retórica e da

9 Vejam que estou falando de crítico e teóricos da literatura, não dos próprios escritores, pois, nesse caso, a discussão se tornaria demasiadamente extensa para este trabalho.

10 Problema que também acontece nas artes plásticas e visuais contemporâneas.

Filosofia, elas passaram a indicar uma verdadeira especialização e uma autonomia evidente dos estudos literários. Foi assim que estes puderam constituir uma verdadeira ciência baseada em seus próprios métodos e modelos e não nos de outros campos do conhecimento. Com isso, constituíram-se: (1) pressupostos específicos dos estudos literários que se pretendiam equivalentes à filosofia da arte e à estética; (2) estratégias que permitiram a atualização ou mesmo a substituição da retórica pela filologia, primeiramente, e pela linguística, em seguida. O que se vê aí, nesse caso, é a evidente delimitação de um campo de estudos que não abre mão da perspectiva histórica, nem descuida dos elementos formais específicos do objeto literário, o que pode ser verificado pelo intenso diálogo entre história literária e estudos filológicos. Em resumo, trata-se de métodos de leitura que são caudatários de um processo iniciado ainda no século XVIII, com o que vem colaborar, evidentemente, certa noção de progresso mais ou menos próxima do Positivismo (dependendo do crítico literário). Ora, no século XX, ao descartar, com carradas de razão, a perspectiva evolucionista, é possível que parte dos estudos literários tenha caído num arremedo de visão circular da história, nunca reconhecida explicitamente, mas sempre posta em funcionamento.¹¹ O que resulta disso não seria propriamente um círculo hermenêutico, mas sim um círculo fechado, resultando numa estratégia claustrofóbica em que se chama a atenção unicamente para quem ocupa o centro desse círculo, isto é, para o lugar e, sobretudo, para a figura do intelectual das letras. Nesse caso, tanto o passado deixa de ter importância (já que não teria nada mais a ensinar), quanto o futuro desaparece (por se tornar apenas uma repetição ou uma recorrência do presente, a partir da noção tão difusa quanto quase onipresente de “fim da história”, em suas várias versões e ainda bem antes de Francis Fukuyama [1992]). De fato, muitos teóricos e críticos literários, não entendendo nem as premissas, nem as consequências do pensamento de Heidegger, quiseram usá-lo para afastar-se de qualquer suspeita de metafísica, ou seja,

11 De outro lado, gente como Blanchot reconhece a evolução apenas para dizer que há um fim imediato para ela, mas fim para o qual não há volta.

para recusar tanto o sistema geral quanto a teleologia de pensadores como Hegel ou Husserl. Ora, de um lado, o próprio Heidegger é visto ainda por não poucos estudiosos como um metafísico, característica que quase sempre escapa a conhecedores apenas diletantes ou superficiais da filosofia (como é o caso de muitos dos intelectuais das letras); de outro, a recusa de um sistema mais geral certamente contribuiu para o aparecimento das estéticas de única obra, como já apontei no parágrafo precedente.

Uma das consequências dessa negação do futuro pode ser vista e analisada quando pensamos na utilização de tecnologias na produção e na leitura das obras literárias. Embora oscilando, às vezes esquizofrenicamente, entre o apocalíptico e o integrado,¹² os estudiosos das letras não escapam, em nenhum dos casos, à tecnofilia. Em outras palavras, tanto a adesão incondicional à tecnologia (no caso dos integrados), quando sua denúncia (no caso dos apocalípticos) como processo destruidor do que consideram vagamente *humanidade* (como se a cultura e, uma parte dela, a tecnologia não fossem produtos... humanos!) apoiam-se na crença de que a tecnologia pode tudo, seja para o bem, seja para o mal. Por conseguinte, são obrigados a alguns malabarismos epistemológicos, pois tais literatos terminam por condenar qualquer tecnologia como se: (1) nunca houvesse uma série de tecnologias na criação literária, desde que esta existe (basta citar, a título de exemplo, o papel transformador desempenhado pela imprensa de tipos móveis na escrita literária); (2) houvesse uma diferença radical entre tecnologia (que recusam *ad liminam*) e técnica (que não têm como recusar, pois a crítica literária desde sempre é uma inspeção justamente da técnica expressiva específica de cada obra). Aparece então outra causa para o que estamos caracterizando como desprezo ao futuro e que se soma aos modismos: a problemática formação básica dos estudiosos das letras, em termos de lógica, ciência e metodologia. Como já vimos, os modismos nos condenam paradoxalmente a denegar o futuro, pois toda novidade deixa de ser a última para ser a... penúltima; na certeza de que uma nova moda virá superar a atual, esta (ou melhor,

12 Ver ECO, 1965.

o presente) deixa antecipadamente de ter importância, ao mesmo tempo em que do futuro virá nova moda que, dali a pouco também se tornará ultrapassada, com o que o próprio futuro também não anuncia nada de novo a não ser a obsolescência de qualquer ideia ou processo que se apresente como novidade. Com isso, produz-se uma obsolescência que, curiosa e paradoxalmente, tanto despreza o presente, quanto renega o futuro, ou seja, temos diante de nós uma obsolescência que prescindiria da passagem do tempo para tornar-se concreta! Soma-se a esse processo, ainda, o domínio problemático de outras áreas, sobretudo da filosofia e, subsidiariamente, da filosofia da ciência. Em muitos casos, estudiosos das letras, agindo como arremedos de aprendizes de feiticeiros, lembram a ignorância pomposa daquele religioso medieval que dizia *in nomine patriæ et filie et spiritus sancti*,¹³ crendo que estava pronunciando tudo em bom latim!

Os problemas apontados no parágrafo anterior são claramente consequência da formação básica deficiente já mencionada mais acima. Em linhas gerais, ressalvadas as exceções que chancelam os restantes como regra, os estudiosos das letras têm pouca ou quase nenhuma familiaridade com operações e elementos da lógica; a filosofia da ciência é ignorada e, em consequência disso, tampouco a epistemologia é compreendida minimamente, o que transforma os estudos literários numa ciência que justamente recusa ser ciência;¹⁴ como resultado dessas deficiências, as estratégias e os elementos de metodologia são tratados de maneira no mínimo inconsequente (basta ver a frequência com que, nos projetos de pesquisa submetidos aos órgãos de fomento, debaixo do título “Metodologia” o que aparece é apenas um mero cronograma de atividades!). Contudo,

13 Como apontou Virgílio de Salzburgo, a respeito de um padre que, ignorando o latim, batizava utilizando essa expressão, em vez da correta. Isso é também ironizado por Sterne, em seu *Tristram Shandy*: “Had a priest, for instance, which was no uncommon thing, through ignorance of the Latin tongue, baptized a child of Tom-o’Stiles, *in nomine patriæ et filie et spiritum sanctos...*”

14 Aliás, é muito eloquente o fato de que somos levados a preferir o termo “Estudos Literários”, em vez de “Ciência Literária” (como ocorre no contexto germânico, em que o termo *Literaturwissenschaft* – literalmente ciência da literatura – é de uso corrente).

seria ridículo mostrar-me aqui como um Moisés que conhece o caminho da Terra Prometida e vai indicá-lo a seus pares. É claro que, em geral, os estudiosos das letras não ignoram esses problemas, muito ao contrário! E, justamente por serem cômicos dessa formação deficiente (embora, no mais das vezes, não o reconheçam explicitamente), alguns tentam trazer para os estudos literários operações e elementos da epistemologia e da metodologia científica. Apenas no âmbito lusófono, temos o exemplo de Fidelino de Figueiredo, que, em 1912, publicou *A crítica literária como ciência*,¹⁵ ou de Eduardo do Prado Coelho, autor de *Os universos da crítica*.¹⁶

Contudo, tais estudos não aparecem com frequência; eles são, na verdade, bastante raros. Assim, colocados diante da necessidade de desenvolver bases epistemológicas e metodológicas minimamente sólidas, sem contar com uma tradição dessas reflexões dentro dos estudos literários, muitos de nós sujeitam-se ao que foi desenvolvido em outras áreas do conhecimento. Assim, trazem para nosso campo de conhecimento elementos e operações que demandariam pelo menos uma adaptação a nossas especificidades, coisa que, de fato, acaba não ocorrendo quase nunca. Mais uma vez, surge aqui a imagem dos aprendizes de feiticeiro, como já mencionei acima, ou seja, vemos, com frequência, intelectuais das letras lançando mão de processos e de conceitos que não dominam o suficiente mesmo em seu campo original, o que se torna ainda pior quando transplantados rápida e superficialmente para o nosso. É o *complexo de vira-latas*, como o descreveu Nelson Rodrigues, aparecendo agora nos estudos literários. Julga-se equivocadamente que não há e que não haverá nunca condições de estabelecer uma epistemologia e uma metodologia própria às letras

15 Porto: Empresa Literária e Tipográfica. Disponível em <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=145843>. Acesso em 21/11/2017.

16 *Os universos da crítica: paradigmas nos estudos literários*. Lisboa: Edições 70, 1987. Em minha própria tese de doutoramento, utilizei esse e outros estudos para chegar a uma discussão epistemológica dos elementos e das operações da crítica literária (ver LUIZ DOS SANTOS, Alckmar. *Le palindrome critique: Merleau-Ponty et Alberto Caeiro*. Thèse de doctorat. Sciences des textes et des documents, Paris 7 : 1993. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/FR0108-T.pdf>>. Acesso em 21/11/2017).

e, assim, a solução seria nos colocarmos em posição subalterna, tentando mostrar como perene e inevitável uma dependência que não vem de nenhuma deficiência incontornável e própria de nossa área de conhecimentos, mas, sim!, de uma escolha metodológica e epistemológica. Porém, aí, Inês é morta! Se não há uma compreensão nítida de métodos e de epistemes, como esperar que se identifique o que nada mais é do que justamente um problema básico de método e de episteme?!

Importa salientar que o aprendizado com outras áreas do conhecimento pode ser fértil, evidentemente. Por vezes, conceitos e métodos externos podem representar uma solução para certas aporias com que deparamos em nossas análises, em nossos esforços de teorização. Não obstante, isso só pode ocorrer quando há um domínio claro dos elementos epistemológicos dos estudos literários, isto é, quando sabemos como e por que estes também constituem uma ciência. Nesse caso, sim!, com eles postos em igualdade de condições a outras ciências, podemos fazer avançar nossos métodos de trabalho intelectual. É exatamente o que ocorreu, por exemplo, com a antropologia tal como a propôs Lévi-Strauss, tomando de empréstimo elementos e operações da linguística. Parece-me que a nenhum antropólogo ocorre dizer que, com isso, a antropologia deixou de ser ela mesma para converter-se em um departamento da linguística. Quando Roberto Schwarz toma o pensamento marxista de Adorno para analisar a literatura de Machado de Assis, o que ele faz é excelente crítica (e, também, teoria) literária; seria injusto dizer que ele, com isso, teria transformado os estudos literários em mera aplicação da filosofia. Infelizmente, trata-se de exemplo raro – e cada vez mais raro. No mais das vezes, o que se vê justamente são importações indevidas, em que o açodamento em utilizar outros campos do conhecimento, sem os devidos cuidados epistemológicos, produz um Frankenstein que nunca poderá ser ressuscitado: nem esses campos externos são suficientemente compreendidos, nem os estudos literários alargam sua autonomia e sofisticam seus procedimentos. Dois exemplos, entre tanto outros, devem bastar: a “linguistização” dos estudos literários pela crítica estruturalista,

nos anos 1960; o emprego de certa vertente da antropologia pelos estudos culturais, a partir dos anos 1990.

É claro que há vários caminhos para resolver esse complexo problema que tentei aqui delinear. Porém, como já se afirmou, para todo problema difícil, há sempre uma solução fácil... e errada! Em outras palavras, se o apontar o dedo para os equívocos não é nada dificultoso, propor saídas para a crise é algo que impõe obstáculos de monta. É claro, também, que o quer que se proponha vai ter que ver, necessariamente, com as perspectivas e com o percurso de cada um, no campo da literatura. No meu caso, tenho trabalhado, há quase vinte e cinco anos, com as relações entre literatura e computação, em suas variadas possibilidades. Parece-me que, por esse viés, é possível expor amplamente as deficiências dos estudos literários. Ao encarar as “novas topografias textuais”,¹⁷ especificamente no que diz respeito à criação literária digital, não temos como não enfrentar a necessidade de redirecionar os fundamentos teóricos da literatura, mas não apenas estes – também suas bases filosóficas, científica, epistemológicas e metodológicas precisam ser rearticuladas. Aliás, essa rearticulação é o passo inicial e obrigatório para um verdadeiro redirecionamento dos estudos literários. Isso ocorre, pois, com a chegada do digital à literatura, praticamente tudo do campo mais tradicional dos estudos literários fica posto em xeque (o que inclui certamente as noções mais antigas, como autor, escritor, texto, obra etc.), ao mesmo tempo em que outros conceitos e processos se incorporam ao literário, como a interatividade, a imersão, a hipermedialidade, a iteratividade etc. Com essas mudanças, em certo sentido avassaladoras, fica impossível não perceber as deficiências metodológicas e epistemológicas dos estudos literários na atualidade. De fato, as literaturas digitais, ao proporcionarem um contato direto com a tecnologia computacional, implicam o desenvolvimento de técnicas de leitura e de criação literárias distintas daquelas que as várias tradições dos Estudos Literários propuseram até agora. Elas exigem um conhecimento de elementos

¹⁷ Expressão tirado diretamente do título do evento em que uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada: *Seminário Internacional de Pesquisa em Literatura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais* (parte da 16ª Jornada Nacional de Literatura, Universidade de Passo Fundo, 2017).

tecnológicos que põe a nu a necessidade de um domínio mínimo da Ciência; este exige, por sua vez, uma clareza metodológica, alicerçada numa base epistemológica específica aos Estudos Literários; e tudo isso deve estar apoiado numa perspectiva filosófica que tenha coerência e esteja minimamente articulada; com tudo isso, podemos voltar aos objetos literários digitais com alguma solidez de procedimentos, com conceitos apropriados e suficientemente claros. Assim, nesse caminho, podem ficar expostas as deficiências de nosso campo de conhecimento, podem-se expor algumas das facetas e das causas dessa crise que nos acomete a todos; pode-se entrever, enfim, a maneira como sair de uma crise-impasse e chegar a uma crise-superação.

Referências bibliográficas

- ACÍZELO, Roberto. *O império da eloquência*. Retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso. “Os estudos literários na Universidade”, in SILVA, João A.; MARTINS, José C.; GONÇALVES Miguel (Org.). *Pensar a liter@tura no século XXI*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia – Universidade Católica Portuguesa, 2011, p. 27-52.
- COELHO, Eduardo do Prado. *Os universos da crítica*. Os universos da crítica: paradigmas nos estudos literários. Lisboa: Edições 70, 1987.
- COMPAGNON, Antoine. *Le démon de la théorie*. Paris: Seuil, 1998.
- DE MAN, Paul. Criticism and crisis. In: *Blindness and insight – essays in the rhetoric of the contemporary criticism*. New York: Oxford University Press, 1971.
- _____. *Resistance to theory*. Minneapolis: Minneapolis University Press, 1986.
- DURÃO, Fábio. Giro em falso no debate da teoria. *Alea*, v. 10, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 54-69.
- ECO, Umberto. *Apocalittici e integrati*. Milão: Bompiani, 1965.
- FIGUEIREDO, Fidelino de. *A crítica literária como ciência*. Porto: Empresa Literária e Tipográfica. Disponível em: <<http://www.li->

- teraturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=145843>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- FUKUYAMA, Francis. *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press, 1992.
- LAKATOS, Imre. *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- LUIZ DOS SANTOS, Alckmar. O que a literatura poderia ensinar a ela própria e à cultura digital. In: MONTEIRO, Maria Conceição; GIUCCI, Guillermo; BESNER, Neil (Orgs.). *Além dos limites*. Ensaios para o século XXI. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 11-22.
- _____. *Le palindrome critique: Merleau-Ponty et Alberto Caiero*. Thèse de doctorat. Sciences des textes et des documents, Paris 7: 1993. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/FR0108-T.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 017.
- MERQUIOR, José Guilherme *O Estruturalismo dos pobres e outras questões*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975, p. 17-14.
- SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: _____. *Ao vencedor, as batatas*. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.
- SNOW, Charles P. *The two cultures*. Disponível em: <http://sciencepolicy.colorado.edu/students/envs_5110/snow_1959.pdf> Acesso em 13 out. 2017.
- SOUZA, Eneida Maria de. A teoria em crise. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 4, 1998, p. 19-29.
- YUNES, Eliana. Literatura e Cultura: lugares demarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun K.; SCHOLLHAMMER, Karl E. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008, p. 63-71.

LEITURA E LITERATURA BRASILEIRA – CONEXÕES E TRANSMÍDIA NA PERSPECTIVA DE LITGIRLSBR

Renata Frade¹

“Não necessitamos de magia para mudar o mundo, levamos todo o poder que necessitamos dentro de nós mesmos”

J. K. Rowling

“A comunicação em rede permite que as pessoas juntem recursos para o benefício de todos. Nós sempre tivemos redes sociais. Em comunidades mais pobres, pessoas sobrevivem resolvendo problemas de uma maneira coletiva, trocando favores. Essas práticas têm muito em comum com o que vemos nas comunidades on-line. Assim, com um Brasil mais on-line, poderemos ter os mais pobres ensinando os mais ricos sobre como viver em uma economia de rede”.

Henry Jenkins (*Folha de S. Paulo*, 29 de junho de 2011).

Este artigo pretende abordar, com mais profundidade e detalhes, a proposta de minha palestra realizada no Seminário Internacional de Pesquisa, Leitura, Literatura e Linguagens, na 16ª Jornada Nacional de Literatura: apresentar um modelo de projeto transmídia literário a partir do estudo de caso de LitGirlsBr, primeiro projeto multiplataforma de literatura brasileira escrita por autoras contemporâneas, voltado ao público jovem e adulto. Desenvolvido por mim e pelo comunicador social Bruno Valente Pimentel a partir da vivência acadêmica e profissional no mundo dos livros acumulada na última década,

1 Empreendedora editorial há 16 anos. Mestre em Literatura Brasileira pela Uerj. Jornalista pela PUC-Rio, foi repórter dos jornais Extra e O Globo, resenhista do Ideias (Jornal do Brasil). Especialista em transmedia no M.I.T. e Novas Mídias em Stanford. Autora das Antologia Patuscada e Casa do Desejo (Patuá) e Contágios (org. de José Castello, Oito e Meio).

bem como a soma de expertises ligadas ao desenvolvimento de projetos, estratégias e mídias de comunicação e tecnologia.

A escolha de um estudo de caso como este se deu como maneira de ilustrar uma prática cotidiana que espelha o fenômeno de produção e recepção de leituras em redes digitais, impactadas pelo compartilhamento e imersão de dados 24 horas por dia em diversas camadas de grupos e conexões reunidos em torno de escritores, um livro específico, ou um gênero literário, por exemplo. Há quinze anos sou pesquisadora sobre mercado editorial brasileiro, tema de minha dissertação de mestrado em Literatura Brasileira pela UERJ, mesmo tempo em que atuo profissionalmente com produção de conteúdo jornalístico, campanhas de marketing, comunicação e projetos em tecnologia. Acompanhei de perto mudanças no perfil de editores, profissionais do livro, escritores, leitores, crítica literária e formadores de opinião (imprensa e novos comunicadores como blogueiros e *booktubers*).

O maior acesso a informações ligadas à produção editorial, processo criativo de autores e trocas ilimitadas sobre apreciações de leitura gerou diversos perfis de leitores no país. Aqueles que já mantinham o hábito de leitura ampliaram a imersão em torno do universo ficcional de interesse; há aqueles que, incentivados por facilidades de plataformas de autopublicação gratuitas, ou que vendem livros de graça, ou a baixo custo, tornaram-se pela primeira vez leitores (digitais, muitos dispendo de smartphones como e-readers); há, ainda, uma maior presença de jovens e idosos no acesso à leitura (considerando os que estão fora da linha da miséria, pobreza). Por conta da democratização do acesso aos livros, não mais restrito a pontos de venda tradicionais, e de outras maneiras de publicação além de editoras, surgiram, além de mais leitores, mais criadores literários.

O aumento de informações circulantes em ambientes tecnológicos e midiáticos se alimenta de eventos e conexões reais entre leitores em escolas, bibliotecas, clubes do livro criados por blogueiros, assim como o mundo real se alimenta de ferramentas e informações *online*. Com tantas pessoas se tornando leitores, escritores, apreciadores críticos (como blogueiros e *booktubers*), editores, revisores,

tradutores e agentes envolvidos com a leitura, o conceito de literatura também tem sido apropriado por estes e revisto pela crítica. Grande parte dessas produções ficcionais é alcunhada pelo mercado, ou pela Academia, como de entretenimento, comerciais, pois apresenta elementos clássicos de romances internacionais, sobretudo norte-americanos, independentemente do gênero, desprovidos do compromisso formal estético e artístico que a teoria do romance clássica estabelece como literatura. Sobre isto falaremos adiante.

Nos últimos dez anos uma leva significativa de novos rostos e nomes tomou o mercado editorial, escolas, universidades e ambientes digitais de assalto. Não considerarei, neste artigo, youtubers como parte deste fenômeno, pois a produção textual é autorreferencial e não ficcional, predominantemente. Há pelo menos duas gerações de escritores que têm sido acompanhados por também novas gerações de leitores. Se há 15, 20 anos o escritor era a figura inacessível ao seu público, hoje é exigido que se conecte e troque informações cujas demandas vão de inspirações, criação literária, a hábitos e rotina como pessoa física. Como tudo, sabemos que existem aspectos positivos e negativos. Muitos autores se queixam da maior demanda de tarefas rotineiras ligadas à promoção, vendas e marketing de livros, o que representa também as interações em mídias sociais. Há outros que se utilizam desta estrutura obrigatória para realizar laboratórios de criação, preferem trocar ideias com leitores antes da definição de um próximo projeto literário, chegando, em muitos casos, a elegerem alguns como beta-readers (revisores e críticos informais).

As mudanças tecnológicas que deram acesso a novos aparelhos como smartphones, tablets e e-readers, programas de publicação e leitura, ocorreram de maneira veloz. Além de novos talentos literários terem surgido a partir destas plataformas, sobretudo em concursos recentes como os promovidos pela Amazon e Sesc, destacaram-se como *best-sellers* aqueles que uniram uma escrita considerada acima da média pelos leitores e que souberam melhor se aproveitar destes cenários de conectividade e produção de conteúdos além dos ficcionais para ampliar o acesso ao universo ficcional e também pessoal.

Literatura cada vez mais associada a marcas de autores, personagens, estilo de vida de universos narrativos expandidos, a troca de valores e de bens simbólicos que constituem comunidades e determinam a aquisição de obras literárias. Zygmunt Bauman (2003) propõe em *Comunidade* uma questão importante sobre autoridade referencial de celebridades, punição a quem perder a experiência do grupo na indústria do entretenimento e qual é o valor do indivíduo pertencer a uma ou mais redes. A dicotomia de ser um só e, ao mesmo tempo, coletivo por representar a marca de si mesmo ocorre entre leitores, entre leitores-autores e entre autores. Qual é a autenticidade, quais são os objetivos de escolha para integrar uma comunidade virtual em torno da leitura (que pode ser um grupo no facebook, no whatsapp, por exemplo) por indivíduos? São diversos, de fato. Outro fenômeno paralelo ao da celebrização dos escritores é o de que em sociedade a escolha do modo de viver e ser leitor também representa uma escolha de identidade, independente da classe social. Daí, vemos o advento de mais feiras literárias, ambientes onde há a troca de informações e signos entre esses integrantes, bem como de eventos *geek* ou *nerd*, cuja cultura de consumo em torno de personagens na vida real, em forma de *cosplays*, é também uma escolha que norteia as relações sociais.

Dentro deste recorte de panorama sobre o que está acontecendo em torno da literatura e leitura no país, há mais um fenômeno que é o objeto maior de nosso interesse no artigo e razão pela qual decidimos criar e desenvolver o projeto LitGirlsBr. Há cinco anos iniciei trabalho com literatura brasileira e estrangeira de nichos que são hoje os mais consumidos: *Young Adult*, *Chick-lit*, Fantasia. A vivência semanal com livreiros, representantes comerciais de editoras, cobertura de eventos de lançamentos literários de editoras e clubes de livros, Bienais do Livro fez apontar algo que desnorteia formadores de opinião e imprensa, os quais hoje não oferecem espaços para cobertura destes segmentos que deixaram de ser nichos e hoje sustentam a economia editorial em tempos de crise.

Milhares de leitores de todas as idades se dispõem a viajar ou a permanecer por longas horas em filas não só em busca de um au-

tógrafo, mas porque compartilham visões de mundo, de consumo e de cultura participativa, marcada por rede de conexões virtuais e físicas de nichos de sub-redes definidas por gêneros literários, comportamento e até mesmo opção sexual. A maioria dos criadores literários que investem tempo e recursos nesta prospecção de novos leitores e no contato real com os já conectados virtualmente é composta por mulheres. Além dos temas mais lidos e, por isto, mais vendidos nas listas de mercado editorial integrarem o mundo feminino, as escritoras brasileiras reúnem peculiaridades bastante interessantes. Entre os talentos surgidos na última década, independente do gênero literário em que se enquadram, encontram-se mulheres comprometidas com o debate sobre representatividade feminina e questões sociais, culturais, comportamentais, de gênero que criem empatia junto aos leitores. Não se conformam com a predominância ainda existente de literatura internacional em espaços de venda e promoção de livros real em ambientes reais e virtuais. Defendem a formação e renovação de leitores, sendo muitas ainda voluntárias em oficinas de leitura e escrita em universidades, escolas, bibliotecas. Recomendam em eventos próprios outros autores, sobretudo autoras, além de incentivarem a leitura de livros considerados mais difíceis por um leitor médio.

O fenômeno Thalita Rebouças foi um importante catalisador e merecem destaque, ainda, as *best-sellers* Paula Pimenta e Carolina Rissi. As três escritoras têm sido cada vez mais adotadas em escolas, públicas e privadas. As vendas de milhões de exemplares destas autoras permitiu encorajar editoras a lançar novas autoras e aventurar desconhecidas a autopublicar. Acompanhei o surgimento e a evolução da carreira destas personagens importantes para o fenômeno da leitura e literatura no país. Por esta razão nos dedicamos a criar um projeto inovador e inédito no Brasil que cumprisse missões como documentar um momento histórico social e cultural na área, estreitar as relações entre autoras e leitores em redes e provocar ainda mais compartilhamento sobre literatura nacional pelo celular, tablet, computador, livros, blogs, cadernos, diários, mídias. Formar leitores. Apresentar a pais, livreiros, professores e biblio-

tecários opções literárias que possam ser debatidas e consumidas em sala de aula e lares. Baseamos LitGirlsBr em um tripé cultural, educacional e de entretenimento.

Antes de estruturar a apresentação do estudo de caso sobre LitGirlsBr, de um projeto *cross-media* para transmídia, gostaria de levantar questões e apontar algumas reflexões recentes de escritores canônicos e estudiosos que são importantes referenciais sobre literatura. Há muitos anos teóricos das Letras e da Comunicação discutem as fronteiras entre o leitor-autor, onde um começa e termina, se a literatura chegou ao fim no modelo consagrado na modernidade, ou está se tornando uma nova expressão artística.

A literatura em rede é ferramenta de pesquisa e adoção em escolas, universidades, por profissionais do mercado de entretenimento e editorial, como parâmetro para aquisições e estudos. É instrumento vivo para pesquisa, em constante dinamismo, indo ao encontro com o depoimento da Professora Associada do Departamento de Letras, Coordenadora Adjunta da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio e Diretora do Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio (IILER), Eliana Yunes (2014, p. 56):

A leitura – especialmente a interativa, desenvolvida sobre expressões artísticas que convocam o leitor e facilitam o desenvolvimento do pensamento crítico – encaminha a construção do próprio juízo e da própria opinião, favorece o aparecimento do desejo mobilizado pela (co)moção, pela sensibilização da inteligência, na partilha de experiências intercambiadas no viver-junto, do pensar-junto.

Recorro a teóricos como Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Roland Barthes para levantar a tênue fronteira entre o ser leitor e o ser autor. Quem cria é quem lê, ou só publica; publica o que deriva a partir do que leu? Segundo Foucault (2001, p. 2) “O autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos;

não é nem o produtor nem o inventor deles. Qual é a natureza do *speech act* que permite dizer que há obra?”.

Para Bourdieu (1996, p. 254),

A realidade de toda a produção cultural, e a própria ideia do escritor, podem ver-se radicalmente transformadas apenas pelo fato de um alargamento do conjunto das pessoas que têm uma palavra a dizer sobre as coisas literárias. Daí se segue que toda pesquisa que vise, por exemplo, estabelecer as propriedades dos escritores ou dos artistas em um momento dado predetermina seu resultado na decisão inaugural pela qual delimita a população submetida à análise estatística.

Ou como Barthes (1987, p. 47):

Como criatura de linguagem, o escritor está sempre envolvido na guerra das ficções (dos falares) mas nunca é mais do que um brinquedo, porque a linguagem que o constitui (a escritura) está sempre fora de lugar (atópica); pelo simples efeito da polissemia (estádio rudimentar da escritura), o engajamento guerreiro de uma fala literária é duvidoso desde a origem.

O conceito de obra em construção permanente, que se desloca em múltiplas plataformas, como é característico do objeto de pesquisa desta tese, é destacado pela professora da PUC-Rio, Vera Lúcia Follain de Figueiredo (2010):

Trata-se, no caso da literatura, de um esforço para adaptar-se aos novos tempos, caracterizados pela proliferação de narrativas, disponibilizadas pelo mercado cultural, nos mais diferentes suportes. Proliferação esta que se constitui no interior de uma ampla rede em que os bens simbólicos circulam, de maneira descentrada, desfazendo-se antigas hierarquias, ao mesmo tempo em que o mercado, seguindo a lógica comercial, cria

segmentações de acordo com o tipo de público a que o produto se destina. Textos e imagens deslizam de um suporte para outro, intensificando-se o intercâmbio entre os diferentes meios, o que ocasiona mudanças de significado dos objetos que se deslocam, exigindo mudanças nos protocolos de leitura. As narrativas migram dos livros para o cinema, do cinema para os livros, dos jogos eletrônicos para o cinema e deste para os jogos.

O escritor e professor Affonso Romano de Sant’Anna aponta, em *Entre leitor e autor* que “tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Ou não, porque nem sempre deciframos os sinais à nossa frente. [...] Tudo é narração. [...] Leitura é uma tecnologia. [...] Literatura é um elemento mediador, e o ‘eu’ do escritor é um ‘eu’ de utilidade pública. A literatura faz acontecer”.

A mudança do conceito de literatura é também exposta e problematizada pela professora

Leyla Perrone-Moysés:

Nunca se publicou tanta ficção e tanta poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados. Fica claro, então, que quando se fala do fim da literatura, não estamos falando da mesma coisa. A literatura a que nos referimos é a que se manifesta em determinados textos, escritos numa linguagem particular, textos que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira aprofundada, complexa, surpreendente.

De acordo com Roger Chartier, a atual revolução dos suportes, modificando a maneira de ler, afeta o modo de escrever, pois os próprios autores de livros estão inseridos nesse novo contexto em que se transformam de modo radical as formas de recepção dos textos, e toda uma tradição da prática da leitura cede lugar a outros modos de ler.

Criamos e desenvolvemos um projeto de leitura e literatura

quando ambas sofrem intensas transformações. As escolhas das escritoras, de plataformas, produção de conteúdos, eventos e projetos editoriais são reflexos destes movimentos contínuos. Antes de entrar em detalhes sobre características de LitGirlsBr farei considerações sobre a teoria da comunicação transmídia.

O conceito de polifonia dos personagens, estabelecido pelo teórico da literatura Mikhail Bakhtin, é instrumento relevante para trabalhar a questão da narrativa expandida transmídia. Os personagens transcendem o diálogo com autor, entre si e ganham vidas próprias, desdobramentos a partir de criações estendidas em multiplataformas virtuais que ampliam seus pontos de vista, posturas, personalidades na continuação de tramas pelos leitores-fãs-autores.

Para definir o que é narrativa transmídia, adotarei a teoria de Henry Jenkins sobre consumo de conteúdo, desdobramentos culturais e sociais do engajamento, *A Cultura da Convergência*. O leitor-consumidor está mais sofisticado e exigente na interação com o universo da obra, e no compartilhamento com valor agregado de suas impressões a diversas redes sociais. Como define o pesquisador catalão, Carlos Scolari (2013, p. 21), a partir do trabalho de Jenkins:

O relato se expande, aparecem novos personagens ou situações que transpassam as fronteiras do universo da ficção. Esta dispersão textual que encontra na narrativa seu fio condutor – ainda que seja mais adequado falar de uma rede de personagens e situações que formam um mundo – é das mais importantes fontes de complexidade da cultura de massas contemporânea.

Jenkins (2014, p. 24), referência mundial em estudos sobre transmídia e narrativas transmídia, aponta:

Essa mudança – de distribuição para circulação – sinaliza um movimento na direção de um modelo mais participativo de cultura, em que o público não é mais visto como simplesmente um grupo de mensagens preconstituídas, mas como pessoas que

estão moldando, compartilhando, reconfigurando e remixando conteúdos de mídia de maneiras que não poderiam ter sido imaginadas antes. E estão fazendo isso não como indivíduos isolados, mas como integrantes de comunidades mais amplas e de redes que lhes permitem propagar conteúdos muito além de sua vizinhança geográfica.

Novos autores se apropriam de obras literárias canônicas e de entretenimento. Tomam para si personagens e fios narrativos e produzem, dentro ou fora do universo delimitado pelo autor da história-fonte, os próprios livros em formato digital. Obras de Paula Pimenta, Thalita Rebouças, Carina Rissi, Isabela Freitas, Machado de Assis, Vladimir Nabokov, Aluísio de Azevedo, Jane Austen e José de Alencar foram fonte de criação de narrativas inéditas em formato *fanfiction*.

O *fandom* organizado é, talvez acima de tudo, uma instituição de teoria e crítica, um espaço semiestruturado onde interpretações concorrentes e avaliações de textos comuns são propostas, debatidas, negociadas e onde os leitores especulam quanto à natureza da mídia de massa e sua própria relação com ela. (JENKINS, 2015).

Vivemos em uma era de convergência que, por definição, é um fluxo de conteúdos por múltiplas plataformas de mídia; cooperação entre múltiplos mercados midiáticos; migração dos públicos dos meios de comunicação em busca experiências de entretenimento, cultura e educação.

A base de qualquer relação humana assim como de conexões de conteúdos, pessoas e mídias (entendendo que representam suportes, meios de transporte de dados) é o *storytelling*, a arte de contar histórias que permeia as comunicações e relações. A partir de uma história (um livro, uma série de TV, filme, por exemplo) que tomamos como um marco-zero podemos criar ambientes virtuais e conectados que a recebam em diferentes formas e expansões, seguindo seus padrões e perfis de armazenamento e compartilhamento. São premissas

no *storytelling* a colaboração, conexão e a comunicação de usuários. Neste artigo podemos considerá-los leitores, escritores, formadores de opinião, sobretudo. Quando a narrativa é emitida além de seu primeiro suporte, livro, ela se estende em novos conteúdos até seu consumidor final. O universo sobre ela, autor, gênero e contexto é estabelecido neste ecossistema de mídias e compartilhamentos que são do emissor para receptores e entre receptores.

As plataformas criadas para a divulgação deste livro em questão foram produzidas pelo autor e pela editora, ou por um destes apenas. São ambientes virtuais e reais concebidos como ideais pelos detentores da informação para consumo, assim como a atualização e monitoramento do tráfego de acesso. São sites, blogues, canais em YouTube, mídias sociais, brindes, eventos, entre outras iniciativas promocionais *online* e *off-line*. Contudo, o consumidor, ou leitor, não é apenas um agente passivo. Cada vez mais, em suas redes e conexões, busca ser ainda um criador de reflexões e conteúdos ficcionais além dos absorvidos nestes ambientes citados. Além das fanfictions, concebe também plataformas até então inexistentes para considerar mais completa sua experiência imersiva literária, assim como oferecer a outros fãs (*fandom* literário) maiores possibilidades de intercâmbio de experiências e conteúdos.

Em um ambiente transmídia, as plataformas cross-media, criadas dentro de um ecossistema de mídias patrocinado pelo emissor, convivem com gratuitas, geradas pelos fãs. Em internet não é possível controlar qualquer tipo de informação, assim como conteúdo. Portanto, os limites entre autores e leitores, sobre o que é de fato criação e suas extensões, estão cada vez mais estreitos.

LitGirlsBr foi concebido em sua primeira temporada como um projeto de leitura e literatura *cross-media*. Bruno Valente e eu, através da empresa que fundamos Punch!, definimos as treze autoras, plataformas e ações de divulgação e produção de conteúdos. Entre as principais conquistas desta fase, destaco:

- Desenvolvimento e lançamento de websérie no YouTube com mais de 200 horas de gravações de entrevistas com autoras, profissionais do livro, blogueiros, jornalistas, pro-

fessores, bibliotecários, leitores, editores que se tornarão documentário e série de TV. Gravações são periodicamente atualizadas.

- Concepção e organização do livro do projeto com a presença de 9 das 13 autoras que participaram, em ações e momentos diferentes (somaram-se Marina Carvalho, Leila Rego e Laura Conrado): *O Livro Delas*.

Trata-se de coletânea de contos inéditos de autoras nacionais publicada pela Editora Rocco (Bianca Carvalho, Carolina Estrella, Chris Melo, Fernanda Belém, Fernanda França, Graciela Mayrink, Leila Rego, Lu Piras, Tammy Luciano).

- Versão e-book reúne extras exclusivos. São artigos sobre formação de novos leitores jovens a partir da literatura de entretenimento das autoras que dele fazem parte (este escrito pela Professora Doutora em Educação da USP, Gabriela Rodella), importância dos clubes de leitura na formação de leitores e fortalecimento da literatura (pela jornalista, escritora e blogueira Frini Georgakopoulos), evolução da cobertura sobre esta literatura pela imprensa e por blogueiros (pela jornalista Melissa Marques).
- Apresentação de *O Livro Delas* e nosso projeto em simpósio também organizado pela Prof^a. Dr^a. Gabriela Rodella na Abralic 2016.
- Desenvolvimento e lançamento de websérie no YouTube com mais de 200 horas de gravações de entrevistas com autoras, profissionais do livro, blogueiros, jornalistas, professores, bibliotecários, leitores, editores que se tornarão documentário e série de TV. Gravações são periodicamente atualizadas.
- *O Livro Delas* (Editora Rocco) foi acolhido pela biblioteca da Indiana University: <<https://iucat.iu.edu/catalog/16422915>>.
- Escolha de *O Livro Delas* para ser tema do mês da assinatura mensal da *box* da The Gift Box em dezembro de 2016. Foram criados produtos exclusivos e customizados inspira-

dos no livro como camiseta, 9 cartões-postais que representavam cada um dos contos do livro, uma joia exclusiva.

Lançamos no segundo semestre de 2017 a segunda fase do projeto LitGirlsBr. Selecionamos e anunciamos as novas autoras (A.C.Meyer, Chris Salles, Frini Georgakopoulos, Juliana Parrini e Thati Machado). Definimos e desenvolvemos novo projeto editorial que será lançado em 2018. Criamos brindes e objetos editoriais exclusivos. Lançamos a temporada oficialmente na Bienal do Livro Rio 2017 em duas ações: palestra sobre *fandom* literário realizada pela The Gift Box com o blogues Cheiro de Livro e a campanha interativa #euamolitgirlsbr onde produzimos mais conteúdos audiovisuais a partir da interação autoras e leitores.

Em breve lançaremos a última plataforma desenhada na primeira fase, o aplicativo. A partir da integração e evolução do uso pelos leitores de todas as plataformas traçaremos estratégias de comunicação e produção de informações colaborativas a partir das manifestações transmidiáticas.

Trata-se de um projeto inovador, inédito e ambicioso. Mapear quem são as autoras, suas obras, este fenômeno leitor-autor enquanto os novos rumos da literatura e leitura são desenhados enquanto o presente é estabelecido. Unir mundos distintos, como os da alta literatura e entretenimento através de pesquisas que contemplem ambas as instâncias de categorização literária, ser um instrumento de difusão e formação da leitura entre leitores da língua portuguesa. Contamos com você, leitor deste artigo, para escrever novas páginas deste desafio.

Referências

ARREDONDO, Claudia Maria Giraldo Arredondo; BAIRD, Marcello Fragano; MELLO, Cristina; VALDIVIA, Maria Gabriela Jara; YUNES, Eliana. *Bibliotecas públicas e seus desafios para a construção de uma sociedade leitora*: Diálogos do 6º Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias. São Paulo: Secretaria da Cultura do

- Governo do Estado de São Paulo, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BAUDRILLARD, Jean. *La sociedad de consumo*. Sus mitos, sus estructuras. Madri: Siglo, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte – Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *Narrativas migrantes: literatura, roteiro e cinema*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: 7Letras, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FRADE, Renata Loureiro. *Literatura e mercado editorial no Brasil* (dos anos 90 à atualidade). Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, 2005.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- _____. *Invasores do texto: fãs e cultura participativa*. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2015.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Entre leitor e autor*. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.
- SANTOS, Pedro Brum. *Teorias do romance – Relações entre Ficção e História*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996.
- SCOLARI, Carlos Alberto. *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones, 2013.
- ZILBERMAN, Regina. No Horizonte do Novo Século: Atual panorama da literatura brasileira lança novos desafios e demanda respostas aos escritores. *Rascunho* (Curitiba), n. 144, 2012.

4. LITERATURA E ESCOLA: HISTÓRIAS, METODOLOGIAS E ENCONTROS

OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER DO FUTURO PROFESSOR DE LETRAS E DE PEDAGOGIA DE TRÊS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Deisi Luzia Zanatta¹

Fabiane Verardi Burlamaque²

Sabemos que o professor enquanto profissional através de suas práticas tem a capacidade de transformar as pessoas e, conseqüentemente, o mundo em que vivemos. Contudo, foi partir do surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Lei 9.394/96), que a figura do docente e suas funções na escola, bem como na sociedade tem propiciado muitos estudos e profundas reflexões. Diante disso, trazemos como tema deste artigo a questão da formação inicial do professor – especificamente dos ingressantes em licenciaturas de Letras – língua e literatura – e Pedagogia, profissionais importantes na construção do pensamento crítico de seus alunos.

A descrição e a análise dos espaços e modos de ler dos acadêmicos ingressantes em cursos de Letras e de Pedagogia de três universidades brasileiras, com base em abordagens teóricas que viabilizam o estudo sobre a formação do professor e a leitura apresenta-se como uma maneira de enriquecer a fortuna crítica que envolve tal tema e, ao mesmo tempo, enfatizar a relevância da leitura no percurso inicial da trajetória acadêmica do futuro docente. Essa ma-

1 Docente do Centro Universitário Católico – Campus de Jaraguá do Sul/SC. Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF).

2 Doutora em Teoria Literária pela PUC-RS. Docente do programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo.

neira de analisar a questão possibilita expandir nossa observação e ampliar a relevância dessa temática, não só, no âmbito acadêmico, mas também na sociedade em geral.

Vale enfatizar que o presente artigo é um desdobramento da pesquisa “Leituras nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” resultado de um Procad – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional (entre as instituições Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, campi de Marília, Assis e de Presidente Prudente), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)) cuja finalidade é descrever e analisar os espaços e modos de leitura dos ingressantes de Letras e de Pedagogia, escolhidos como *corpus* da pesquisa, apontando princípios, conhecimentos e ações pedagógicas para a formação de leitores na universidade como espaço privilegiado de mediação da leitura e de circulação de práticas leitoras.

O instrumento para obtenção dos dados contou com 85 questões abertas e fechadas, e foi aplicado aos ingressantes de Letras e de Pedagogia no primeiro semestre do ano letivo de 2014. No total 455 estudantes participaram. O questionário foi dividido em oito eixos temáticos e visava saber: o perfil dos entrevistados, perfil leitor, espaços e modos de ler, gêneros textuais, suportes de textos, materialidade, estratégias de leitura e o papel das instituições e dos mediadores.

Diante disso, dentre todos os resultados obtidos, selecionamos para o nosso foco de estudo neste trabalho aqueles que possuem maior relação com os espaços e modos de ler mencionados pelos ingressantes de Letras e de Pedagogia das instituições integrantes do Procad. Os postulados teóricos que ancoram este estudo se referem à formação do professor, à leitura no ensino superior, a História Cultural e aos espaços de leitura.

A leitura na universidade: o professor como leitor

Com os avanços desenfreados na era da comunicação, a prática de leitura e a capacidade de decodificar e compreender informações requerem habilidades do receptor, que indiscutivelmente se inserem e dependem do meio cultural. Estas novas modalidades nos reportam para a educação, espaço de formação de sujeitos e por isso, o “aprimoramento e transformação depende inteiramente de quem faz educação nas salas de aula” (GATTI, 1992, p. 9).

A escola é um espaço de formação e por este motivo, seu papel está voltado para (re) produção de conhecimento e aprimoramento intelectual das novas e futuras gerações. Nesse sentido, o professor enquanto profissional formador e transformador, exige determinados conhecimentos que só são possíveis se este for um leitor assíduo. Logo, “professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar” (SILVA, 2009, p. 23).

Diante disso, nosso olhar se redimensiona para a função do profissional docente como formador crítico e reflexivo. Mas estas concepções só se concretizam a partir do momento em que o professor se torna efetivamente um leitor e consegue, por meio da leitura, interpretar o mundo em que vive. Logo, refletir, investigar e escrever sobre a formação inicial do professor no que diz respeito à leitura na universidade é uma atividade extremamente ambiciosa, mas ao mesmo tempo prazerosa. O trabalho que aqui se apresenta pode viabilizar a construção de um panorama capaz de explicitar elementos até então implícitos ou desconsiderados em relação à formação leitora de futuros professores.

A reavaliação da prática docente necessita passar pela tese de que os professores são intelectuais transformadores. Nas palavras de Giroux (1997, p. 29), “intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, mas, sim, com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário”.

Se o professor enquanto especialista da área da educação possui o compromisso com o saber e com a formação do ser humano, entendemos que

O fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura. O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura. Por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura. (SILVA, 2009, p. 26).

Percebemos, então, que a leitura é o fio condutor da docência, porque tudo que está relacionado com as esferas do conhecimento passa por esta atividade. Se através da leitura há a possibilidade de transformação, o professor enquanto leitor tende a transformar as expectativas de seus alunos. Logo, é indiscutível a importância da leitura na formação inicial do futuro professor de Letras e de Pedagogia.

Yubero, Larrañaga e Cerillo (2009, p. 116), ao mencionarem a relevância da leitura na formação no ensino superior corroboram a ideia de que:

A leitura ativa tem sido sempre uma prática indispensável para os estudantes universitários, tanto no seu processo inicial de formação como na continuação ao longo de seu caminho profissional. A competência leitora inclui a capacidade de utilizar, compreender, refletir e inferir informações sobre os textos escritos. Essa competência só se alcança com a prática leitora, com a

execução de uma leitura ativa, em que o leitor se envolve com o texto e vai construindo conforme a leitura avança.³

Conforme Helena Freitas (2002), a formação de professores no Brasil é um assunto que vem sendo discutido ao longo dos anos e, especificamente, evoca dois movimentos que se entrecruzam: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores.

Nesse particular, além das políticas públicas, uma questão específica da formação do professor se refere ao seu papel na apropriação da leitura e da escrita, ou seja, como mediador de leitura no ambiente profissional que atuará e para com os sujeitos que nele se inserem: a escola e os estudantes.

O graduando em Letras/Português obtém formação para atuar no exercício docente em séries de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, como também do 1º ao 3º ano do ensino médio. Já o licenciando em Pedagogia, ao concluir sua licenciatura está apto a atuar do 1º ao 5º ano das séries iniciais.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura quando mediada desde o início da trajetória escolar tende, além de se tornar prazerosa, a formar o pensamento crítico do sujeito. Ao chegar no ensino fundamental e no ensino médio, o estudante já carrega consigo uma bagagem de leituras e se o professor de línguas/literatura for leitor conseguirá ampliar o repertório de leitura de seus alunos, concretizando, assim, a visão crítica sobre o espaço em que vive, preparando-o tam-

3 *La lectura activa há sido siempre una práctica indispensable para los Estudiantes universitarios, tanto em su proceso inicial de formación como em el contio a lo largo de su desarrollo Profesional. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos. Esta competencia sólo se alcanza con la práctica lectra, con la ejecución de una lectura activa, em la que el lector se há de implicar em el texto e ir construyéndolo conforme avanza em la lectura.* (YUBERO; LARRAÑAGA; CERILLO, 2009, p. 116). Tradução nossa.

bém para futuras escolhas profissionais. Dessa forma, “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Diante disso, o professor enquanto profissional que lê tem a possibilidade de levar a cabo com maior pertinência o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura na sala de aula e, conseqüentemente, para a vida dos estudantes. Percebemos, então, que “o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática” (TARDIF, 2002, p. 232), porque suas ações metodológicas viabilizam aprimorar o conhecimento juntamente ao que o ato de ler proporciona.

Com isso, nosso objetivo é descrever e analisar os espaços e modos de leitura dos ingressantes em cursos presenciais de Letras e Pedagogia, das instituições integrantes do Procad (UNESP de Assis, Marília e Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade de Passo Fundo) no que diz respeito a sua trajetória leitora até seu ingresso em tais cursos de formação.

Conhecer as práticas de leitura de futuros docentes – os espaços, os modos de ler, os contextos e realidades na graduação, em particular nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, é um dos pontos fundamentais para lidarmos com este futuro profissional que tem como função ser um multiplicador cultural e de leitura e para o fortalecimento de tal prática no espaço acadêmico.

Assim, o argumento central para a realização de um trabalho como este que ora se apresenta concentra-se na necessidade de se ter conhecimentos mais alicerçados de como se processa a leitura na formação dos alunos da área da Letras e Pedagogia. Estes profissionais irão atuar em todas as esferas da educação básica – seja na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio e, conseqüentemente, serão os responsáveis pela mediação leitora nestes contextos escolares. Entendemos que ato de ler e suas experiências leitoras exercem grande influência na formação desses futuros profissionais.

Os espaços e os modos de ler de universitários ingressantes em Letras e de Pedagogia

Dentre todas as práticas culturais e sociais que utilizamos no decorrer da nossa vida, a leitura talvez seja a mais praticada e valorizada. Com o avanço das transformações tecnológicas, o espaço, as maneiras e a frequência da leitura vêm sendo discutidas, pois tudo o que somos, elaboramos e compartilhamos passa por esse processo.

Durante muitos anos, a leitura na escola acontecia somente com o intuito de aprender a ler e escrever, para decifrar o código escrito da linguagem. As habilidades de compreensão e apropriação subjetiva dos textos não se faziam necessárias, porque o sujeito que conhecia esse código estaria preparado para poder transitar nos mais diferentes contextos letrados. Com o passar dos anos, o surgimento desenfreado da tecnologia estabeleceu uma nova roupagem para o livro e, conseqüentemente, para as práticas leitoras, o que acabou por redimensionar as relações entre o texto, os seus receptores e os espaços de leitura.

Entre muitos desses espaços encontramos a biblioteca que, ao longo dos anos, sofreu devido às diversas ações como ataques e censuras. Isso porque seu acervo consistia em um arcabouço de conhecimento e, possivelmente, faria com que aquele que a ela tivesse acesso conhecesse todos os registros já documentados até então.

É importante mencionar que a história da biblioteca se concretiza a partir do momento em que a humanidade começa a dominar a escrita e várias foram as denominações dadas a tal espaço. Conforme Chartier (1999, p. 70), a primeira acepção para biblioteca foi apresentado pelo *Dictionnaire de Furetière* e dizia o seguinte: “Biblioteca: aposento ou lugar onde se colocam livros; galeria, construção cheia de livros. Diz-se também de livros que são geralmente arrumados sob construções compridas e em arcos”. Já, um segundo conceito, evidencia a biblioteca não mais como um espaço, mas sim, como um livro: “Biblioteca é também uma coleção, uma compilação de várias obras da mesma natureza, ou de autores que compilaram tudo que se pode dizer sobre um mesmo tema”.

Entre as várias bibliotecas que surgiram nas diferentes civilizações, a mais famosa de todas elas, considerada um dos maiores centros do saber na Antiguidade, conforme Roger Chartier (1999) foi a Biblioteca de Alexandria. Seu acervo contemplava 40 a 60 mil manuscritos em rolos de papiro, chegando a possuir 700 mil volumes. O estudioso ainda ressalta que tal espaço se configurou como universal, porque conservou livros de todos os tempos e de todo o mundo conhecido e racional, devido ao fato de os livros de seu acervo obedecerem a uma ordem, integrarem um sistema de organização.

Chartier (1999) ainda ressalta que nas grandes bibliotecas helenísticas, bem como nas da Roma Antiga, a leitura não era praticada: sua função se destinava a elencar a grandeza dos que detinham o poder e também como instrumento de trabalho para um grupo de eruditos e literatos. Assim, durante muito tempo tal espaço se configurou como um lugar sagrado, fechado ao grande público, apenas de acesso para a elite intelectual que, provavelmente, já possuía sua própria biblioteca particular.

Em meados do século XIII, esse cenário começa a mudar e a biblioteca passa a ser também um espaço destinado à leitura. Logo, “a biblioteca sai da solidão do monastério ou do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românicas, para se tornar urbana e ampla. [...] a biblioteca se apresenta como o cenário dos livros, expostos e disponíveis” (CHARTIER, 1999, p. 23).

A partir do exposto até aqui, apresentamos a primeira questão selecionada, a qual enuncia o seguinte:



Figura 1 – Questão 21: Acesso a bibliotecas, salas de leitura ou equivalentes

As porcentagens levantadas revelam que 57,8%, isto é 263 sujeitos enunciam ter tido contato com os espaços de leitura na escola. Contudo, nos surpreende saber que uma parte dos sujeitos entrevistados, 46, ou seja, 10,1% revelou ter contato com a biblioteca em alguns momentos do ensino fundamental, 13,4%, 61 dos acadêmicos em alguns momentos do ensino médio, 13%, 59 em ambos e 3,7%, 17 entrevistados não tiveram nenhum contato.

Esses indícios nos permitem interpretar que uma parte significativa de tais acadêmicos, futuros professores e mediadores de leitura, talvez, não acessaram bibliotecas e salas de leitura, provavelmente por falta de mediação, ou por esses lugares não existirem nos locais onde realizaram a formação escolar. Esses dados são preocupantes, pois a biblioteca é o lugar de importante contato entre do leitor com a leitura, em alguns casos, pode ser a única oportunidade do estudante ter acesso ao livro.

Ao retomarmos a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2016, nos é possível tomar conhecimento sobre alguns dados relacionados ao acesso às bibliotecas. Conforme esse documento, a maioria dos entrevistados apontou que vê a biblioteca como um lugar para pesquisar ou estudar. Outras categorias relacionadas aos usos e associações como: um lugar para emprestar livros, um lugar voltado para estudantes, um ambiente para lazer ou passar tempo, um lugar para consultar documentos e outros materiais do acervo, um ambiente para acessar áudio-livros, internet, participar de exposições, cursos, oficinas e ver filmes tiveram percentuais mais baixos. Embora vista como um espaço frequentado por estudantes, 37% dos que acessam tal lugar não são estudantes.

Os dados obtidos em ambas as pesquisas nos fazem entender que a maioria possui acesso à biblioteca, contudo oferecê-la como espaço não é o suficiente. É preciso apresentar esse lugar aos futuros professores como ambiente de contato com os livros, de possibilidades de leitura por fruição, para que, quando atuarem nas diversas etapas da educação, possam mediar práticas de leitura em tal ambiente. A biblioteca precisa ser reinventada como um dos lugares que possibilita o acesso à cultura e à construção do conhecimento. Assim, ratificamos que “não basta que o ambiente disponha de livros aos leitores: é necessário que a mediação faça a seleção de obras, oportunize situações de leitura e provoque respostas, conversas a respeito das obras lidas” (SILVA, 2016, p. 117).

A antropóloga francesa, Michèle Petit realizou pesquisas sobre os espaços de leitura em contextos marginalizados. O depoimento de um jovem senegalês descendente de uma família oriunda da Argélia evidencia a importância que a biblioteca teve na sua vida:

Para mim, a leitura não é uma diversão, é algo que me constrói. A biblioteca me permitiu imaginar filmes, fazer meus próprios filmes como se eu fosse um diretor. Ia com frequência à biblioteca para ler histórias em quadrinhos, mas parava nos livros. Às vezes, lia o resumo de livros grossos e densos, imaginava a

história; lia a primeira página, a primeira linha e presumia tudo o que se passava. (PETIT, 2008, p. 30).

Diante do exposto, é imprescindível que o docente enquanto agente esteja ciente do seu papel e, por isso, saiba a relevância de sua prática e ação em sala de aula, já que será por meio delas que motivará ou não, mediará ou não, o aluno ao gosto da leitura. Nesse sentido, o mediador de leitura precisa refletir sobre a sua função na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Com isso, Petit defende a importância de haver espaços diferenciados: de um lado a escola, de outro as bibliotecas, de preferência extraescolares, que deixem lugar para o segredo, para a livre escolha, e sejam propícias para as descobertas singulares. A estudiosa ainda enfatiza que a experiência dos leitores não difere segundo meio social, o que difere são os obstáculos, como é o caso quando se vive em bairros pobres de periferias, ou no campo. Nesses lugares, os livros são raros, pouco familiares, investidos de poder, provocam medo. Por isso, é preciso que os livros cheguem até esses ambientes, caso contrário, tais pessoas nunca irão até os livros.

Conforme Petit (2013, p. 26):

Assim, abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não seja sentida com uma intromissão. Isto supõe, por parte do “mediador”, um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros.

Diante do exposto, a relação entre professor, biblioteca e livros precisa ser indissociável. Ler, então, “é uma questão social que tem uma história e práticas individuais e comunitárias exclusivas, implicando relações de poder, controle e legitimações dos leitores e de seus objetos de leitura” (COSSON, 2017, p. 9). A leitura nos diferentes espaços que se apresentam na sociedade, seja na escola ou na periferia, é de importância singular, porque o leitor não consome

passivamente o texto, mas se apropria dele, o interpreta, deturpa o seu sentido, desliza sua fantasia, seus medos, desejos, angústias, frustrações entre as linhas e as mesclas com as do autor. É em meio a essa atividade que o leitor se constrói, pois o texto libera algo que o leitor possui dentro de si e, muitas vezes, o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto ao qual estava preso, para se diferenciar.

Além do acesso, os acadêmicos foram questionados sobre a regularidade com que leem em bibliotecas ou salas de leitura. O resultado obtido foi o seguinte:

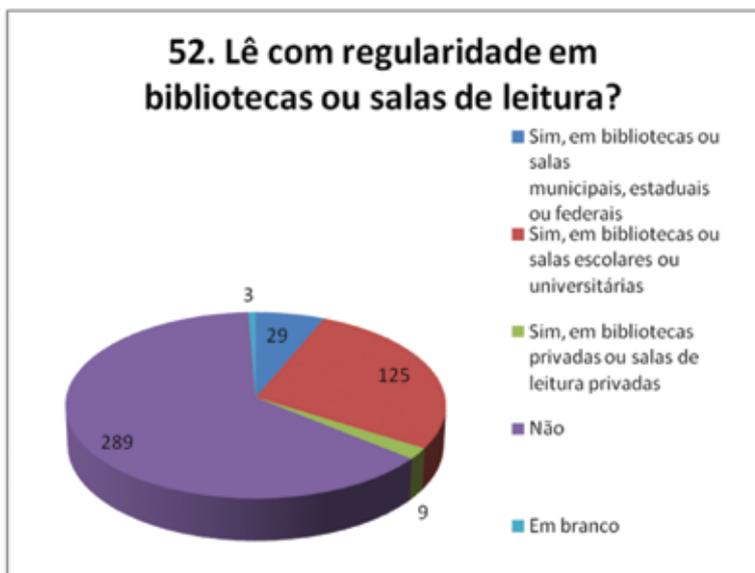


Figura 2 – Questão 52: Regularidade de leitura

Dentro do escopo desta discussão é importante ressaltar que desde a criação do MEC em 1930 houve políticas públicas de incentivo à leitura, mas somente em meados de 1980 a formação de leitores começou a ser uma preocupação, mesmo que ainda não prioritariamente. Dentre algumas iniciativas citamos: o Plano Nacional do Livro Didático (1929); o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984-1987); o Proler criado pela Fundação Biblioteca

Nacional; Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), mas extinto em 1997 devido à criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Contudo, mesmo com um abastecimento considerável de livros

[...] ocorrem, com menor frequência, ações que viabilizam a formação de professores e de profissionais que atuam nas bibliotecas escolares para o reconhecimento do potencial do material disponibilizado e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula e na biblioteca. (PAIVA, 2012, p.17).

Diante disso, a escola é um dos espaços mais importantes da sociedade, porque tem a função de formar cidadãos críticos e conscientes, e a leitura se configura como o ponto de partida para isso. Este espaço se estende para a sala de aula e biblioteca, lugares onde se efetiva tal processo, ou seja, é nesse ambiente que o professor deve ser uma espécie de ponte entre o leitor e o livro. Conforme Mékis (2016, p. 179), a biblioteca deve ser “um espaço que surpreenda, fomenta a curiosidade, a imaginação e o engenho, além de mostrar que está dedicado aos leitores.”

Sob essa perspectiva, o contato com a leitura é, em grande parte, uma questão de meio social, ou seja, é por meio das ações dos professores que os alunos desenvolverão e aperfeiçoarão suas habilidades leitoras. De acordo com Carlino (2017), a leitura e a escrita estão entre as habilidades mais importantes que as pessoas podem dispor e que oportunizam mudanças qualitativas na história e no pensamento. Assim, se faz relevante apresentar aos estudantes universitários a biblioteca como um espaço cultural, de aquisição e ampliação do conhecimento.

A disseminação da leitura propicia a democratização de saberes e as bibliotecas, então, se tornam

[...] muito mais do que depósitos de livros ou do que meros instrumentos que aproximam os seres humanos da leitura. A instituição se coloca como um expediente de ligação entre a

atividade do homem e a leitura, desse modo todo o psiquismo e o comportamento humano podem ser alterados na dinâmica de aproximação estabelecida. (MOTOYAMA; SANTOS; SILVA, 2017, p. 28).

Desse modo, a leitura propicia o estímulo do senso crítico, pois “com frequência o saber é pensado como a chave da liberdade, como um meio de não ficar à margem de seu tempo, como um meio de participar do mundo e de ali encontrar um lugar.” (PETIT, 2013, p. 106). O leitor, então, transforma o texto e é transformado por ele, porque o ato da ler o faz perceber que existem outras possibilidades e formas de pensar.

Ramos e Balça (2013) apresentam a situação de algumas bibliotecas escolares no Brasil e em Portugal. Segundo essas estudiosas, tais espaços devem ser promotores de práticas educacionais que venham a contribuir para a formação de estudantes. A conclusão das autoras apontou que, no Brasil, a biblioteca vive na solidão com seu acervo, sendo frequentada por professores e alunos somente para a busca de materiais específicos. Em relação a Portugal, muitos são os desafios que se colocam diante das bibliotecas escolares, contudo, alguns passos já foram dados no que diz respeito a esse território com equipamentos adequados, com fundos documentados e, principalmente, esse ambiente passa a ser liderado por um professor-bibliotecário. Os alunos, então, visitam tal espaço seja sozinhos ou com seus professores, a fim de realizarem diversas atividades.

Assim, é importante construir a biblioteca como um espaço de busca e de troca de aprendizagem. A leitura permite a compreensão de nós mesmos e do mundo em que habitamos e, com isso, é importante mediar o contato do estudante com a biblioteca, uma vez que esse espaço se configura como um lugar de contato direto com a cultura, em que os livros estão a pouca distância das mãos dos leitores. Assim, o professor na figura de mediador cultural exerce papel fundamental na relação entre o texto e o leitor, pois é a ele que “cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua

percepção singular do universo representado.” (ZILBERMAN, 2003, p. 28).

Logo, crianças e jovens, circunscritos ao ambiente escolar, devem ser incentivados à leitura e ter os livros ao seu alcance para que possam desenvolver habilidades e competências necessárias à formação leitora. Todavia, tal prática só será desenvolvida na escola se nas universidades, em cursos de formação como Letras e Pedagogia, a bagagem e formação leitora do futuro professor foi alvo de prioridade durante a trajetória acadêmica.

Além dos espaços de leitura, também importante para esta investigação são as questões 54⁴ e 55, que dizem respeito às maneiras de ler dos acadêmicos ingressantes em Letras e Pedagogia.



Figura 3 – Questão 54: Disposição física para a leitura

4 Como na opção havia mais de uma alternativa a ser assinalada, haverá um número maior de respostas do que de sujeitos entrevistados.

O resultado apresentou que 271 entrevistados afirmaram que adotam a posição sentados à vontade para ler, 262 recostados, entre deitados e sentados, 207 sentados em cadeira, à mesa, 189 alegaram que leem sentados em carteira ou poltronas de leitura, 24 em pé e 10 responderam que não leem em espaços privados.

Os dados nos permitem interpretar que quase todos os entrevistados praticam a leitura em ambientes privados. Em relação aos sujeitos que praticam o ato de ler sentados em cadeira ou à mesa, podemos inferir que é uma leitura que exige um certo grau de concentração. Já os que a praticam deitados, recostados, sentados à vontade ou em poltronas evidenciam uma leitura mais livre, em que não precisam censurar seus movimentos espontâneos nem reprimir suas emoções. Por conseguinte, os acadêmicos que alegam ler em pé provavelmente realizam uma leitura de ordem instrumental ou técnica, como livros de instruções, de receitas, panfletos, etc. e os sujeitos que não leem em espaços privados, quem sabe seja porque não possuam material de leitura nesses ambientes.

Tais dados nos permitem entender que uma parte significativa desses leitores possui um comportamento mais reservado, imóvel em relação a determinados tipos de leitura. Notamos que ao longo do tempo “[...] os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis” (CHARTIER, 1998, p. 79). Nesse sentido, ainda há uma herança cultural no que se refere a essa forma de ler.

Já os que a praticam deitados, recostados, sentados à vontade ou em poltronas evidenciam uma leitura mais livre, em que não precisam censurar seus movimentos espontâneos nem reprimir suas emoções. Conforme Chartier (1998, p. 78), é a partir do século XVIII que os leitores (as) permitem-se comportamentos mais variados e livres, isto é, “[...] as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama [...]”, o que significa afirmar que uma nova atitude percorre os momentos de leitura. Com isso, percebemos que o modo de ler no espaço privado para esses acadêmicos não se circunscreve somente a uma leitura limitada, mas ampla, liberta de determinadas convenções.

Os percentuais que evidenciam uma maior liberdade na maneira de ler provavelmente ocorrem, porque os textos, livros ou obras selecionados para a leitura são aqueles que propiciam a fruição, o gosto, o prazer de ler. Entendemos, então, que a possibilidade de o leitor escolher seu material de leitura permite não só expandir seus horizontes de expectativa mas, quem sabe, permitir que as emoções dali emergidas façam com que se identifique com o conteúdo da leitura.

Armando Petrucci (1999) ao mencionar os modos de leitura, ressalta que o novo *modus legendi* representado pelos jovens leitores, primeiramente comporta

uma disposição do corpo totalmente livre e individual; pode-se ler deitado no chão, apoiado na parede, sentado embaixo (note-se) das mesas de consulta, com os pés apoiados sobre a mesa (é esse o estereótipo mais antigo e conhecido), e assim por diante. Em segundo lugar, “os novos leitores” recusam quase totalmente ou usam de modo impróprio, isto é, não previsto, os suportes normais da operação de leitura; a mesa, o assento, o tampo da mesa. Muito raramente apoiam neles o livro aberto, mas tendem, de preferência, a usar tais suportes como apoios para o corpo, para as pernas, para os braços, numa série infinita de interpretações diferentes das situações físicas de leitura. Finalmente, o novo *modus legendi* compreende também uma relação física intensa e direta com o livro, muito mais do que nos modos tradicionais. O livro é fortemente manipulado, amassado, dobrado, forçado, carregado junto ao corpo, e dele se toma posse, através do uso intensivo, prolongado e violento, que é típico de uma relação não tanto de leitura e de aprendizagem quanto de consumo (PETRUCCI, 1999, p. 222).

Diante disso, os acadêmicos de Letras e de Pedagogia que alegaram ler deitados e recostados em espaço públicos não entendem a leitura como algo que os possa glorificar, ao contrário, a mesma se torna uma prática de acesso à informação, divertimento, lazer, relaxamento.

Ainda para Chartier (1998), a leitura é uma forma de invenção e apropriação, o que resulta na produção de significados. Em princípio, a história da leitura supõe uma forma de liberdade do leitor, em que se desloca e subverte o que o livro lhe pretende impor. Contudo, tal liberdade leitora é limitada por capacidades, convenções e hábitos diferentes, que caracterizam o hábito da leitura. Do antigo rolo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. A partir do século XVIII, a história das práticas de leitura também se tornou a história da liberdade na leitura, o que elas colocam em jogo é a relação entre o corpo e o livro.

Embora tenha havido muitas modificações nas maneiras de ler ao longo do tempo, percebemos que diversos modos desta prática fazem parte do cotidiano dos futuros professores de Letras e de Pedagogia.

Sobre a Questão 55,⁵ obtivemos o seguinte percentual:

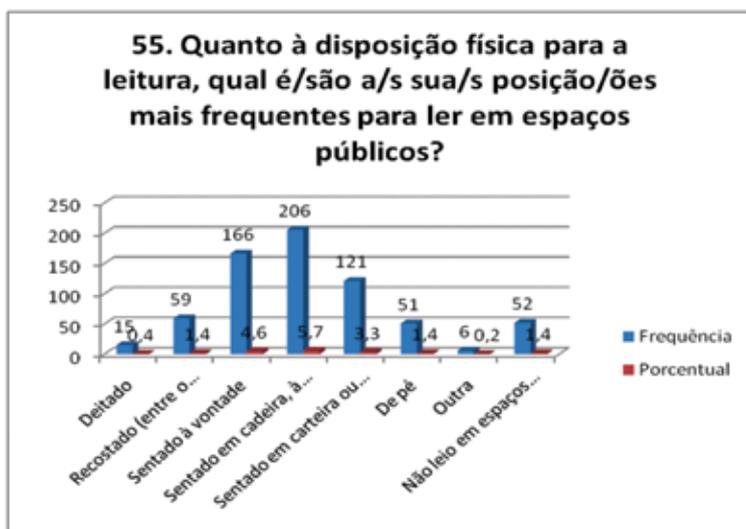


Figura 4 – Questão 55: Disposição física para leitura

Os resultados nos mostraram que 0,4% (15) dos entrevistados leem deitados, 1,4% (50) recostados (entre o deitado e o sentado), 4,6% (166)

5 Idem 3.

sentados à vontade, 5,7% (206) sentados em cadeira, à mesa, 3,3 % (121) sentados em cadeira ou poltrona de leitura, 1,4% (51) de pé, 0,2% (6) afirmaram outra opção, e 1,4% (52) não lê em espaços públicos.

Podemos entender que os acadêmicos que alegaram ler deitados e recostados em espaços públicos certamente o fazem em um ambiente que permite tal posição: jardim do campus da universidade, parques de passeio, praias etc. Já os estudantes que leem sentados à vontade e sentados em cadeira, à mesa, provavelmente, se referem à ambientes como consultórios, salas de aula, escritório, lugares de trabalho etc. Outra parcela dos entrevistados acusou que prefere ler sentados em cadeiras ou poltronas de leitura, o que nos permite inferir que tais lugares podem ser: bibliotecas, espaços culturais etc. Os que praticam a leitura em pé, certamente, a fazem em conduções como trens, metrô, ônibus urbano, na rua etc. Poucos alegaram ter outra opção de leitura em espaços públicos, contudo não mencionaram quais, e os que não leem em tais ambientes, talvez seja porque preferam outros tipos de atividades.

Em relação ao modo de ler em espaços públicos percebemos que a herança cultural que limita determinadas posições nesses lugares ainda perdura. Notamos que são poucos os acadêmicos que utilizam dos modos que possibilitam maior liberdade no momento da leitura em espaços públicos. O ato de ler publicamente ao longo dos anos esteve ligado à disciplina, socialização, supervisão. Logo, de uma certa maneira, tais acadêmicos carregam estas marcas em suas relações com a leitura.

Os registros iconográficos que datam fins do século XVIII e o decorrer do século XIX evidenciam que as disposições físicas utilizadas nas práticas de leitura nesta época nos são familiares nos dias de hoje. Conforme Márcia Abreu, nesse período os livros são parte importante na composição de retratos, indicando principalmente o poder social e a posição intelectual dos retratados que, em geral, são homens. Inúmeras são as obras em que senhores bem vestidos posam diante de uma biblioteca ou estante. Também indicando seu interesse intelectual alguns são vistos lendo jornais, em suas casas ou em espaços públicos. Nesse sentido, podemos entender que a leitura realizada no conforto da poltrona, na cadeira, à mesa evidencia uma postura elitizada, enobrecida.

Se compararmos esta postura corporal da relação com o livro nos ambientes público e privado, perceberemos que o primeiro impõe maiores limitações ao leitor certamente por estar visível aos olhos de outras pessoas. Já no ambiente íntimo, há uma maior flexibilidade e liberdade nas posições escolhidas pelos leitores, quem sabe pela distância de determinadas conveniências sociais, possibilitando-nos também inferir que os textos escolhidos para leitura neste espaço não requerem o olhar do outro.

Vale ressaltar que durante o Antigo Regime a leitura em voz alta era constante nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés. De acordo com Roger Chartier, este modo de ler alimentava o encontro com o outro, ou seja, “[...] uma relação entre o leitor e a comunidade dos próximos.” (CHARTIER, 1998, p. 143). A leitura silenciosa, por sua vez, realizada em espaço público, é uma leitura ambígua e mista. Ao mesmo tempo que acontece neste espaço, ela é privada, porque o leitor traça em torno de sua relação com o livro um círculo invisível que o isola. Contudo, tal círculo não é estritamente fechado, podendo nele penetrar um intercâmbio sobre aquilo que se lê.

A todo momento tentamos compreender os fenômenos que acontecem ao nosso redor e, por isso, realizamos uma leitura das pessoas, da sociedade, do sistema religioso. A leitura é uma produção do intelecto e, por esse motivo, cada indivíduo tem seu modo de ler o universo e relatar o que nele acontece. É o que ocorre com a história sobre *O grande massacre de gatos* ocorrida numa oficina na Rua Saint – Séverin, em Paris, durante o fim da década de 1730.

Darnton (1986) utiliza da narrativa do operário, Nicolas Contant, que relata o fato 20 anos depois de ocorrido, para mostrar como os patrões dessa gráfica tratavam melhor os gatos do que os próprios funcionários. Uma certa noite, os proletários resolveram acabar com tal situação. Após noites sem dormir devido ao uivo dos gatos, patrão e esposa ordenaram aos funcionários para livrarem-se dos gatos, com exceção de *grise*, a gata de estimação da patroa. Jerome e Léveille executam todos os gatos, começando pela *grise*. Na leitura de mundo desses operários, as condições sub-humanas a que eram submetidos no trabalho não eram dignas de qualquer animal,

enquanto os felinos eram tratados em meio a mordomias. Tal ato é um grito de protesto e uma tentativa de ridicularizar a ordem legal e social dessa sociedade.

A leitura nada mais é do que a representação de como num determinado espaço, num período do tempo, as pessoas organizavam e viviam a sua cultura. Nesse sentido, todo sujeito é leitor na medida em que interpreta e tenta compreender as situações que acontecem ao seu redor.

É por meio do ato de ler que o ser humano faz descobertas sobre o mundo, pois a singularidade de tal prática altera a zona de conforto do leitor. O livro propicia um mundo próprio, no qual o leitor pode se encorajar na afirmação de si mesmo. A leitura, com isso, “não é somente uma operação abstrata de intelectão; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”, além da materialidade do texto propriamente dito que proporciona “largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos” (CHARTIER, 1994, p.16).

Nesse sentido, enfatizamos que o professor é um agente muito importante na formação de leitores, porque através da sua profissão pode mediar e trocar conhecimento, o que nos permite afirmar que suas práticas são capazes de transformar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade em que vivemos. O ato de ler, assim, congrega várias possibilidades de produção de sentidos, pois permite aos receptores ler e compreender o mundo e a eles mesmos. Logo, “os estabelecimentos de ensino superior como espaços nos quais a leitura possa ser uma incontornável alavanca na qualidade do processo de formação de docentes” (BALÇA; COSTA; PIRES; PAIS, 2009, p. 253).

Considerações finais

Nosso objetivo neste artigo foi descrever e analisar alguns dos espaços e modos de ler dos acadêmicos ingressantes em Letras e Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, campi de Marília, Assis e de Presidente Pruden-

te), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a partir de alguns resultados obtidos com base no questionário aplicado no ano de 2014/1.

A profissionalização docente que perpassa a formação no ensino superior para a atuação na escola de ensino fundamental (séries iniciais e finais) e ensino médio envolve uma série de questões no que se refere aos espaços e modos de ler que esses acadêmicos carregam ao ingressarem em cursos presenciais de Letras e Pedagogia.

Tais licenciados terão a tarefa de trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais presentes na vida de qualquer ser humano, tendo em vista que são uma ferramenta fundamental para a comunicação e expressão, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a formação inicial na universidade é muito importante, pois “trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva” (TEIXEIRA, 2010, p. 33).

As questões evidenciadas neste trabalho mostram a relevância de os docentes dos cursos mencionados trabalharem com a leitura no ensino superior, para que os futuros professores da área de Letras e de Pedagogia desenvolvam ações metodológicas de incentivo à leitura na educação básica.

Referências

- ABREU, Márcia. *Diferentes formas de ler*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 25. Fev. 2016.
- BALÇA, Ângela; COSTA, Paulo; PIRES, Natividade; PAIS, António. Leitores em construção (?): Leitura (s) no Ensino Superior em Portugal: alguns indicadores. In: NÚÑEZ, Eloy Martos; RÖSING, Tania M. R. *Práticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 237-260.
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10. mar. 2016.

- CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Trad. Suzana Schwartz. Petrópolis: Vozes, 2017.
- COSSON, Rildo. A leitura como estratégia/ A estratégias da leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de.; FEBA, Berta Lúcia T. (Org.). *Estratégias de leitura: reflexões sobre o ato de ler no ensino superior*. Tubarão: Copiart, 2017.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1ª reimpressão São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e biblioteca na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. 2016.
- MÉKIS, Constanza. A biblioteca escolar CRA e a leitura se transformam em espaços de aprendizagem: observando o planeta biblioteca escolar desde as alturas e suas diferentes rotas pedagógicas. In: RÖSING, Tania Mariza.; FERRARI, Adriana Cybele (Org.). *Biblioteca, inovação e comunidades leitoras*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 173-190.
- MOTOYAMA, Juliane F. M., SANTOS, Izabele Dias dos., SILVA, Gabriele Góes da. Mediadores para além do ambiente escolar: o que nos dizem acadêmicos de Pedagogia e Letras. In: FEBA, Berta Lúcia T.;

- SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Mediadores de leitura: espaços e perspectivas na formação docente*. Tubarão: Copiart, 2017. p. 12-44.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: _____ et al. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: _____ (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- _____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 2*. Trad. Cláudia Cavalcanti, Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 203-227.
- RAMOS, Flavia Brocchetto; BALÇA, Ângela. Bibliotecas escolares: conversas entre Brasil e Portugal. *Acta Scientiarum: Education*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2013.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos.; NETO, José Castilho Marques.; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.
- _____. Biblioteca, inovação e comunidade. In: RÖSING, Tania M. K., FERRARI, Adriana Cybele (Org.). *Biblioteca, inovação e comunidades leitoras*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e universidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa; CERRILLO, Pedro. El valor de la lectura em la formación Del hábito lector de los Estudiantes universitarios. In: MARTOS, Eloy; RÖSING, Tania M. K. (coord.). *Práticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Vania Kelen Belão Vagula¹

Renata Junqueira de Souza²

Este artigo apresenta um conceito de instrução explícita para o ensino das estratégias de leitura como um caminho para formação do leitor. Para tanto, nos pautamos nos estudos de autores norte-americanos renomados na área e em dados coletados em uma pesquisa de doutorado de Vagula (2016), realizada no período de 2013 a 2016, com alunos de um 5º ano da rede municipal de Presidente Prudente, retomando discussões já propostas nesta tese, mas também propondo novas relações e reflexões.

A leitura e o leitor

Partindo da concepção de leitura como produção de sentido pressupõe-se que o leitor é um sujeito ativo nesse processo.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Coordenadora na área de alfabetização e leitura na rede de ensino municipal de Presidente Prudente. E-mail: vaniakbel@gmail.com.
 - 2 Livre-Docente em Língua Portuguesa. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – campus de Presidente Prudente. Bolsista de produtividade em pesquisa, CNPq. Líder do GP “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”. E-mail: recellij@gmail.com.

[...] compreender não é apenas absorver um sentido dado pelo autor. A compreensão é um processo ativo que engloba o uso de tudo o que sabemos para construir um texto significativo, e filtrar o que foi escrito através de nossos próprios conhecimentos e nossas experiências. (OWOCHI, 2003, p. 3).

Considerar o leitor como agente que realiza intenso trabalho atuando sobre o texto para elaborar um sentido é um dos princípios norteadores da metodologia de ensino de estratégias de leitura defendida por Harvey e Goudvis (2007). Dessa maneira, afirmam que “Leitores ativos interagem com os textos que eles leem” (p. 13, tradução nossa), trazendo algo de si para o texto e retirando dele o novo que construiu.

Contudo, para que o aluno se compreenda enquanto tal, um ambiente de aprendizagem que o considere capaz e livre para construir sua própria compreensão se faz necessário. Ao discutir processos de ensino de leitura vários estudos têm apontando a instrução explícita como meio para um ensino que contribua efetivamente para a formação do leitor.

Instrução explícita e estratégias de leitura

Autores como Harvey e Goudvis (2007) e Serafini (2004), baseados em suas pesquisas e nos estudos de David Pearson destacam a instrução explícita como um fator essencial para a instrução da compreensão da leitura em sala de aula.

Para Serafini (2004), instrução explícita é aquela que está relacionada ao ensino de um aspecto específico da leitura, chamando a atenção de maneira consciente para o que o professor está ensinando. Pressupõe que o professor “pense em voz alta”, buscando tornar visível para os alunos como ele se aproxima do texto, procedendo o entendimento do mesmo, bem como explicitar o tipo de pensamento que caracteriza o que está sendo ensinado.

Segundo Serafini (2004), a instrução explícita deve ser:

- intencional, possuir um propósito e ser planejada para este fim;
- responsiva, buscando atender às necessidades dos alunos, atuando na zona de desenvolvimento proximal, fornecendo aos estudantes as bases para suas próximas aprendizagens;
- clara, explicitando o que está sendo ensinado e o que se espera dos alunos;
- relevante, envolvendo situações reais de leitura como ocorrem em contextos sociais dentro e fora da escola;
- baseada em pesquisas, de modo que se apóie em amplas perspectivas metodológicas.

Relativamente à formação do leitor, Harvey e Goudvis (2007) afirmam ainda que, ao praticar a instrução explícita, o professor deve constantemente articular o ensino de estratégia de leitura com a construção da compreensão dos textos. Afflerbach, Pearson e Paris (2008) apontam que estratégia de leitura é aquela utilizada e selecionada de maneira consciente para compreender um texto. “Estratégias de leitura são deliberadas tentativas de atender a certos objetivos para controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras, e construir significados” (p. 368, tradução nossa). Harvey e Goudvis (2007), bem como Souza (2012) tratam de sete estratégias que, segundo as autoras, são utilizadas por leitores eficientes – *ativação e conhecimentos prévios, visualização, conexões, perguntas ao texto, previsão, inferência, sumarização e síntese*. Dessas, discutiremos neste artigo a de *perguntas ao texto* e a de *inferência*.

O ensino de estratégias de leitura objetiva a formação do leitor ativo. Para isso, busca engajá-lo na leitura, oferecendo suporte para que avance em sua aprendizagem. Os alunos precisam ter o direito de errar, para que não tenham medo de se arriscar e, assim, realmente possam se envolver em tais atividades. Owochi (2003) afirma que o caminho para o ensino é esclarecer e estimular “os alunos a usarem as estratégias e ilustrar e refletir em voz alta sobre como

você usa as estratégias e como elas são importantes para a construção do sentido.” (p. 27, tradução nossa).

É observando, imitando e interagindo com os diferentes modos de pensar, do uso das estratégias e da construção de sentidos de outros alunos e do adulto, que os leitores em formação vão aprendendo diferentes possibilidades de interagir com o texto. (VAGULA, 2016, p. 66).

Para explicitar como as práticas de ensino de estratégias de leitura, considerando-se os princípios da instrução explícita, podem contribuir para a formação do leitor ativo, apresentamos a seguir algumas análises de dados referentes ao trabalho com estratégias de leitura denominadas *perguntas ao texto e inferência*.

Ensino e aprendizagem de estratégias de leitura

O trabalho com essas estratégias, realizado em um quinto ano do ensino fundamental de Presidente Prudente (SP), se deu no formato de oficinas. A oficina é uma aula na qual o professor sistematiza o ensino de cada estratégia de leitura, ensinada uma de cada vez de modo a tornar os alunos conscientes do conceito da estratégia, bem como do uso que pode ser feito delas para compreensão da leitura. Para tanto, o professor/pesquisador seleciona textos adequados a aprendizagem da estratégia ensinada. Primeiro, apresenta a estratégia e sua definição, revelando aos alunos seus próprios processos de pensamento ao utilizá-la, que é denominado de *modelagem*. Depois, propõe atividades envolvendo as estratégias a serem realizadas em pequenos grupos orientados pelo professor. Por fim, os alunos irão realizar a leitura empregando a respectiva estratégia de modo independente.

Este percurso atende aos princípios da instrução explícita apontados por Serafini (2004), uma vez que possui um objetivo claro a ser alcançado, ensina-se um conteúdo de modo intencional compartilhando isto com o sujeito em processo de formação. Propõe-se

desafios e são apresentados conhecimentos novos, ainda não dominados pelo aluno e oferece o suporte – que neste caso é a mediação do outro, seja ela do professor ou de outro colega – para que os novos conhecimentos sejam utilizados primeiro com o outro e vão adquirindo autonomia.

No processo de busca da autonomia leitora dos sujeitos em formação, é essencial que percebam como o outro (adulto ou companheiro de sala) pensa sobre o texto e tira suas conclusões.

Pesquisadora: Quando eu li eu pensei desse jeito: (escreve na lousa) “Esses ministros, parecem os assessores de prefeitos das nossas cidades”.

Fonte: Gravação da oficina de conexões, de 19/06/2013

Ao tornar visível para o aluno como o adulto pensa durante uma leitura, o aluno vai aprendendo sobre a estratégia e sobre como atentar aos pensamentos e registrá-los de modo que seja perceptível o processo utilizado para se elaborar um sentido. “Quando os professores pensam em voz alta, os misteriosos processos da compreensão se tornam visíveis e audíveis, permitindo que elas utilizem alguns desses processos quando os leem independentemente” (KEENE, 2011, p. 13, tradução nossa).

Os sujeitos que compõem o universo pesquisado revelaram, em entrevista realizada antes de iniciar o processo de ensino das estratégias de leitura, que a dificuldade para compreender a leitura estava bastante relacionada às palavras desconhecidas no texto. Contudo, segundo eles, não havia uma tentativa em encontrar uma resposta ao desconhecido dentro do texto, visto que afirmaram recorrerem predominantemente ao auxílio de outras pessoas para poderem compreender aquilo que estivesse além do vocabulário já adquirido.

Visando atender às necessidades dos sujeitos da pesquisa, ao planejar as oficinas, estava sempre presente a preocupação em ajudá-los a superar tais dificuldades, o que também ocorreu no trabalho feito com a estratégia de *perguntas ao texto*.

Essa estratégia corresponde pensar sobre o texto elaborando questões sobre ele nos diferentes momentos da leitura. De acordo

com Harvey e Goudvis (2007), para modelar/instruir essa estratégia aos alunos “ensinamos nossas crianças a pensar sobre suas perguntas antes, durante e depois da leitura. Nós os encorajamos a parar, pensar e registrar suas perguntas durante todo o processo de leitura.” (p. 109, tradução nossa).

Elaborar perguntas pressupõe um engajamento do leitor com o texto, um envolvimento que o faz questionar e buscar respostas. Contudo, para elaborar perguntas, o leitor também precisa estar atento e parar para pensar sobre o que está lendo, bem como para registrar seus questionamentos, os quais poderão propiciar novos focos de interesse sobre o texto. Essa estratégia pode ajudar a dar um direcionamento para a leitura e prender a atenção do leitor, pois as perguntas que elabora ajudam-no a buscar respostas para as mesmas e a elencar hipóteses as quais ele estará tentando confirmar ou não. Isto se dá por meio do diálogo entre leitor e texto.

Para introduzir o trabalho com essa estratégia escolhemos o conto “Os namorados”, de Hans Christian Andersen, visto que este texto poderia suscitar diversas questões durante a leitura.

Este texto de Hans Christian Andersen lida com um aspecto bastante abordado na obra do autor que é a dualidade “aparência *versus* essência”. Ambos, pão e bola estavam preocupados com a beleza e se eram feitos de materiais nobres, chiques, caros, ou em possuir procedência da qual poderiam se orgulhar. O pão almejava namorar a bola e esta não o queria porque não acreditava que ele fosse dotado de alguma nobreza. Algum tempo depois, a bola se perde, indo parar em uma lixeira. Ao reencontrá-la já desprovida de sua beleza, o pão perde totalmente o interesse e a despreza.

No trabalho com esse texto foi possível começar a superar a dificuldade apresentada por eles, referente às palavras desconhecidas no texto, a partir de questões como: “O que é mogno? O que é cor-tiça? O que é marroquim? O que é fieira? O que é torneou? O que é torno?” (VAGULA, 2016, p. 183).

Para mediar a aprendizagem dos alunos, o que resultaria em significativa interação dentro do próprio grupo, foram indagados sobre a presença de respostas às perguntas no texto. Eles respon-

deram que não havia. Fomos, então, mostrando que, pelas dicas do texto e pelo que se sabe previamente, é possível dar um sentido para palavras desconhecidas. Desafiamos as crianças a darem um sentido para a palavra *torneiar*, dentro da frase, a partir do que haviam acabado de aprender sobre torno. Alguns alunos conseguiram fazê-lo, expondo para a turma.

Pesquisadora: “Quando o texto diz que foi o próprio prefeito quem torneou o pião, o que ele está querendo dizer?”

GMS³: “Que fez o pião”.

MPF: “Que modelou”.

(VAGULA, 2016, p. 184)

As respostas dos alunos demonstraram que conseguiram inferir para atribuir um sentido às palavras e que a resposta de um diálogo com o pensamento do outro, trazendo novas contribuições. Assim, para a pergunta “O que é marroquim?”, um aluno respondeu que “É um material chique” (ODI), visto que a bola estava se gabando por ser feita de marroquim. Quando outro (ODI) disse que *mogno* era madeira, porque sabia que a maioria dos piões é feita de madeira, (NSC) completou então, que “deve ser uma madeira boa, chique”, já que ele se mostrava envaidecido por ser feito de mogno. O aluno funde seu conhecimento prévio, com as dicas do texto para elaborar sua compreensão. Por outro lado, a fala de outras crianças, ao revelarem seus pensamentos num contexto de interação, aponta também como o sentido construído por um aluno, quando compartilhado, ajuda o outro a construir ou reconstruir seus próprios sentidos, ao compartilhar com o grupo seus processos de compreensão do texto.

Kleiman (2008) nomeia o processo de compreensão de uma palavra desconhecida dentro de um contexto de *inferência* lexical. Embora não tenhamos trabalhado com oficinas especificamente para ensinar essa *inferência*, buscamos orientar tal procedimento sempre que se fizesse necessário no contexto de leitura.

3 Para garantir o anonimato dos participantes os distinguimos recorrendo às iniciais de seus nomes.

As questões elaboradas pelos alunos revelaram-se, ainda, como um norte para possíveis incompreensões, auxiliando o professor a trabalhar esses aspectos. Quando, por exemplo, PBC questionou “Foi 5 anos sem trocar o lixo?”, pudemos retomar o trecho do texto, para que o aluno percebesse as informações nele contidas indicando que não foram 5 anos no lixo, mas que a bola estava antes na calha e recentemente caíra no lixo.

As perguntas sem respostas também foram identificadas quando, por exemplo, diante da questão “Será que o palhaço gosta da bailarina e o soldado está com ciúmes?”, a aluna EGF respondeu: “O texto só fala do pião, da bola e da andorinha” e, diante do explicitado por essa aluna, outro aluno completa “Não tem informação suficiente.” (ODI). É possível perceber que o pensamento de um aluno e as informações oferecidas por ele vão influenciando o pensamento de outros e ajudando-os a elaborarem novas construções.

Esses exemplos demonstram que conhecer como o outro compreende o que lê pode apontar novas possibilidades de elaboração do pensamento. O pensamento expresso por um ou mais alunos pode suscitar pensamentos e ideias não considerados previamente pelos demais e, assim, essas experiências vão contribuindo para ampliar a base de conhecimentos que estes leitores iniciantes possuem para realizarem a abordagem de cada novo texto. As perguntas elaboradas pelos alunos contribuíram também para a realização de *inferência* de significado de palavras desconhecidas no texto, inferência lexical, o que haviam mencionado nas entrevistas como principal dificuldade para compreensão.

O estabelecimento de uma única possibilidade de resposta para questões feitas a partir de um texto é um dos fatores prejudiciais ao processo de formação do leitor, uma vez que, partindo-se desse pressuposto, considera-se o texto como um produto acabado, para o qual o aluno terá que atribuir os sentidos pretendidos e preestabelecidos pelo autor. Contudo, os avanços dos estudos na área da linguística trouxeram nova luz sobre a concepção de texto, entendendo-se que este é um elemento de interlocução entre leitor

e autor, mediados por seus contextos de produção e leitura. Desta maneira, tentei construir com as crianças a ideia de que o processo de leitura e, portanto, de compreensão do texto é um ato de criação do leitor, no qual, a partir dos seus próprios conhecimentos prévios e das dicas trazidas pelo texto, se podem preencher os espaços em branco deixados pelo autor propositalmente, ou não.

O percurso de ensino de estratégia de leitura foi marcado por várias ações e intervenções durante o período de coleta de dados. Uma delas foi um jogo no qual as perguntas elaboradas pelos alunos foram colocadas em envelopes ao redor de um dado e, após lançá-lo, os alunos retiravam uma questão e liam para que os outros tentassem respondê-la. Embora realizado na oficina sobre a estratégia de *perguntas ao texto*, envolveu também o conceito de *inferência*, necessária para buscar respostas às perguntas gordas. *Inferência* é a estratégia em que o leitor une aquilo que já sabe aos indícios presentes no texto para concluir, segundo um determinado contexto, o que o texto pode nos dizer. “Inferir envolve fazer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 18).

Durante o jogo, o aluno TSM lançou o dado, retirou uma questão e a leu para seu grupo responder: “Por que a Andorinha não foi buscar ela (a bola) na calha?”

Seguiu-se, então, o diálogo na tentativa por responder à indagação:

ARN: *Por que não gostava dela de verdade?*

Alunos em coro: *Aaah. Affh.*

A professora da sala interrompe: *É o que está no texto? Você leu?*

ANR: *Li.*

Pesquisadora, retomando a discussão: *Por que essa é uma pergunta gorda? Porque a resposta não está escrita no texto, certo?*

Outro aluno tenta, novamente, uma resposta, com outra indagação:

Pesquisadora: Deixa eu falar: como não tem uma resposta no texto, tenho que ver, pelo contexto, que resposta é possível ... Fala PHAS.

PHAS: Por que a andorinha tinha medo da bola?

Pesquisadora: Hum ... O texto também não dá uma indicação de medo.

[...]

Pesquisadora: O ANR havia me dito que era porque a andorinha não gostava realmente da bola. É possível que seja por causa disso?

Alunos: Sim. Sim!!

Pesquisadora: Ela disse que é porque a Andorinha não viu. Eu acho mais provável a do ANR do que a dela, porque se a Andorinha estava lá no alto, é muito provável que a andorinha realmente tenha visto a bola cair lá, mas o texto não me diz. Então a resposta da TOS é possível também. As duas são possíveis.

Alunos do grupo 1: Eeehhh!!! – comemorando o ponto marcado para o grupo.

Fonte: Gravação da oficina de perguntas ao texto (15/08/2013)

Consideramos necessária esta intervenção tendo em vista, num primeiro momento, a rejeição do grupo diante de uma resposta diferente da que haviam imaginado e, posteriormente, pela intervenção da docente que, influenciada pela reação da sala, e na tentativa de contribuir para o bom andamento da atividade, repreende o aluno por fazer uma afirmação que não estava no texto.

Procuramos deixar claro que os alunos tinham liberdade de expor seus pensamentos e de fazer afirmações a partir do texto, ainda que as respostas não estivessem contidas nele. Essa mediação também teve como objetivo esclarecer que responder às indagações sobre o texto não se restringe a encontrar uma única resposta, e que esta nem sempre está escrita no texto, mas pode ser construída por quem lê. Esta postura permite que o leitor possa realmente agir sobre o que está lendo se baseando sim, nas informações que o texto traz, mas não se restringindo a elas. Em vez disso, pode ir além do que está dito e chegar ao que pode ser afirmado numa camada mais profunda do texto, a partir do que está na sua superfície. Deixar os alunos livres

para agirem sobre o texto, tirarem conclusões e pensarem mais profundamente sobre ele pode ajudá-los também a se arriscarem mais na elaboração de perguntas e respostas, posicionando-se perante o texto e as questões elaboradas. Assim, os estudantes podem ir se percebendo enquanto sujeitos ativos na compreensão dos textos.

Nesta situação é preciso destacar o leitor como sujeito ativo, que pode interagir de modo particular com o texto e elaborar diferentes interpretações para ele.

Na oficina em que trabalhamos a estratégia de *perguntas ao texto* pudemos concluir sobre alguns aspectos referentes à contribuição que este modelo de instrução da compreensão trouxe para a formação do leitor, tornando visíveis resultados como:

- 1– Os alunos conseguiram fazer tanto perguntas pontuais – denominadas por Harvey e Goudvis (2007) como perguntas magras – quanto questões inferenciais – denominadas de perguntas gordas.

Quadro 1 – Exemplificando diferentes tipos de perguntas

Perguntas magras	Perguntas gordas
O pião e a bola vão namorar? (MPF)	Será que a bola estava namorando mesmo? (TOS; GAS, GSM, PHAS, MVAO)
Será que ela se casou mesmo? (LCS)	Será que o palhaço gosta da bailarina e o soldado está com ciúmes? (EG)
Será que vai encontrar ela com esse sumiço? (PHAS)	Será que ele gosta mesmo dela? (LSS)
Será que a bola vai voltar? Era mesmo aquela bola? (GKN)	Por que a bola não respondeu para o pião? (GAS, GSM, MVAO, PHAS)
Será que a bola vai voltar para o pião? Para onde será que ele foi? (GMS)	Será que ela só queria subir a grande altura para chamar a atenção? (GNH)
Onde a bola está? Onde o pião está? Como o pião está? (MSC)	Ela está fazendo isso para deixar ele apaixonado e no final ficar com ele? (PBC)

- 2– As perguntas elaboradas possibilitaram a realização de inferências lexicais.
- 3– Grande parte dos alunos participou das discussões.
- 4– Diferentemente da leitura rápida, ininterrupta e sem reflexão que costumavam fazer, tanto na leitura em grupo quanto na individual, a grande maioria dos alunos conseguiu parar para pensar sobre o que estava lendo.
- 5– O ensino dessa estratégia de leitura revelou-se como meio de compreender que há diferentes possibilidades de resposta para uma mesma pergunta, como na discussão empreendida a partir do conto “O Soldadinho de chumbo”, conforme apresento a seguir, ao abordar o papel da mediação na formação do leitor.

Ao ensinar a estratégia de perguntas ao texto, fica claro ainda, conforme já destacado por autores como Harvey e Goudvis (2007), que a mediação é fator fundamental também para a instrução explícita.

A mediação no ensino de estratégias de leitura

Entendemos que a mediação do adulto – professor – implica caminhar junto com o aluno, ajudando-o a realizar empreitadas que não conseguiria fazer sozinho, apontando possibilidades ainda desconhecidas para os educandos.

Para Santos e Souza (2011), é função do docente orientar a construção de significados pelos alunos e para isto precisa, entre outros aspectos:

- discutir como as estratégias ajudam na atribuição de significados ao texto;
- fazer conexões entre a estratégia ensinada e o que os leitores já sabem;
- dividir a responsabilidade no uso das estratégias com seus alunos; [...]

- observar cada aluno, verificando as dificuldades em compreender algumas estratégias, e planejar a superação dessas deficiências com outras atividades;

(SANTOS; SOUZA, 2011, p. 37)

Assim, visando efetivar o aprendizado dos leitores em formação, foram desenvolvidas intervenções como as apresentadas a seguir.

Na oficina de ensino da estratégia de *inferência*, durante a leitura de parte do conto “João Trapalhão”, de Hans Christian Andersen, surgiram dúvidas entre os alunos tanto em relação ao registro quanto em relação ao conceito da estratégia, oportunidade para novas intervenções mediadoras.

Este conto narra a história de três irmãos na busca por conquistar uma princesa que havia prometido casar-se com aquele que soubesse conversar. O irmão mais novo, considerado pelos demais como incapaz, revelando autenticidade em seu modo de agir é o que consegue conquistá-la.

Ao praticar a inferência um grupo de alunos pede ajuda para solucionar uma dúvida:

ARN: A gente pode copiar essa parte aqui, oh: “Os irmãos riram-se dele e partiram a galope”? Eu não entendi muito esse negócio.

Pesquisadora: Está bem, mas aqui vocês irão anotar não o que vocês não estão entendendo muito. Quando estou praticando perguntas ao texto, eu posso fazer perguntas sobre coisas que eu não entendi. Você pode marcar suas perguntas às margens do texto, por exemplo. Agora, aqui no quadro, você vai anotar coisas que você entendeu, coisas que você pensou enquanto estava lendo. [...] Hoje vocês vão anotar sobre coisas que vocês entenderam, conclusões que vocês tiraram.

ARN: Olha, eu entendi essa parte aqui “Os irmãos riram-se dele e partiram a galope”. Que os irmãos riram do terceiro irmão e partiram a galopar.

Pesquisadora: Mas isso já está escrito aqui. A inferência você vai pensar sobre uma coisa que não está escrita aqui.

ARN: Eu penso dele, do irmão que sabia as leis, casando com a princesa que quer marido e o outro, que lê dicionário, eu imagino que ela tem uma irmã e ele casa com ela.

Pesquisadora: Tá, mas isso é o que você está imaginando. As dicas que o texto te traz aqui, o que você já leu no texto é suficiente para você tirar essa conclusão?

ANR: *Sim, porque parece que o irmão, sabe, o das leis, o menino das leis pode casar com a princesa.*

Pesquisadora: *Sim, mas isso é uma possibilidade. Possibilidade é diferente de inferência. Você está fazendo uma previsão: “É possível, que no final da história, aconteça isso. Isso é uma previsão. Você está usando previsão, isso é uma outra estratégia que é interessante também mas é um pouquinho diferente da inferência.*

É ...vamos pensar aqui. Vocês leram até onde?

ANR: *Até aqui, “amadurecido”.*

Pesquisadora: *Está bem. Será que vocês podem inferir, até a parte que vocês já leram sobre qual era a atitude do pai dele em relação ao João Trapalhão?*

GSM: *Ele não entendia as coisas e tinha medo que ele não voltasse?*

Pesquisadora: *Hum, vamos ler. “Eu me casarei com a princesa gritaram os dois. Foi então que o velho papai deu a cada um dos filhos um excelente cavalo. O que sabia decor o dicionário e os jornais recebeu um cavalo preto como carvão. E o que entendia das leis e sabia bordar recebeu um cavalo branco como leite. Em seguida, besuntaram os cantos da boca com óleo de fígado de bacalhau”. Onde que é o canto da boca?*

Os alunos mostram: *É aqui?*

Pesquisadora: *Isso. “Para que pudessem falar com mais agilidade...”.*

Olha, quando eu leio, por exemplo, aqui, “vamos à corte, conquistar a princesa com nossa boa conversa”, não dá para fazer uma inferência sobre como eram os irmãos do João Trapalhão?

ARN: *Eles se achavam conquistadores.*

Pesquisadora: *Então, você pode colocar “Eles se achavam conquistadores.” Isso é uma inferência, porque do que leu no texto, está tirando uma conclusão.*

ARN: *Então copia aqui, eles se achavam conquistadores?*

Pesquisadora: *Isso aí não é cópia. Isso é o que você pensou, pode escrever aqui (apontando para a coluna da atividade). No texto vocês vão ver as dicas. Vocês podem copiar, inclusive do texto as dicas que fizeram vocês acharem que eles se achavam conquistadores.*

Alunos: *Ah, tá.*

(VAGULA, 2016, p. 192-193)

Esta foi a primeira oficina de *inferência* e as dúvidas deste grupo revelam um processo comum na aprendizagem, indicando dificulda-

des tanto em relação à compreensão da atividade, quanto ao conceito da estratégia. Confirma a necessidade do trabalho com a mesma estratégia em diferentes situações, como fator relevante à ampliação e ao aprofundamento dos conhecimentos, ressaltando a relevância de ensiná-las em vivências de modelagem, exploração no grupo ou individualmente, com acompanhamento do professor/mediador.

Neste exemplo, os alunos que ainda não possuíam autonomia para uso da estratégia conseguiram avançar com o auxílio da mediação. Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, quando ARN conseguiu fazer uma *inferência*, não se deu conta disso, nem conseguia diferenciar sua construção da informação explícita no texto. O aluno não identificou seu pensamento como uma *inferência* revela o quanto ainda não tem consciência sobre seu próprio processo de compreensão.

Dessa maneira auxiliamos o grupo a entender melhor a estratégia e como utilizá-la. Como resultado registraram em seguida outras *inferências*, mas persistiu a dificuldade em identificar especificamente as pistas que os levaram a inferir.

Inferência

Os dois 'se achavam'

O pai não gostava do trapalhão

Indícios do texto

Os dois irmãos riram dele porque ele ia dar uma galha de presente para a princesa.

(ARN; FHMO; VGSR; GSM)

Tendo sido essa a primeira oficina de ensino com essa estratégia, 50% das crianças tiveram dificuldade para realizar e/ou registrar suas *inferências*. Reconhecemos que, sendo esta uma estratégia bastante complexa, se torna difícil aprendê-la em um único dia. Diante deste resultado, houve nova intervenção na próxima semana, antes de iniciar a oficina seguinte. Tendo separado anteriormente os registros de alunos ou grupos que conseguiram e daqueles que apresentaram dificuldades em fazer *inferências* e registrá-las, sem revelar o nome dos alunos, deu-se a leitura das anotações, questionando as crianças se os registros correspondiam ou não a uma *inferência* e por quê.

Após retomar com eles o conceito de *inferência*, seguiu-se a discussão:

Pesquisadora: Um grupo disse assim “O pai gostava mais dos outros dois irmãos”. Na verdade não foi só um grupo que disse isso, teve vários grupos que disseram. Isso é uma inferência?

Alunos em coro: Sim.

Pesquisadora: Sim, porque no texto não diz “O pai gostava mais dos outros dois filhos que do João Trapalhão”. Mas como eu sei? Pelas atitudes dele. O que o texto me traz de dica para eu poder tirar essa conclusão? Para eu poder produzir, construir essa interpretação?

TSM: Que ele só deu o cavalo para os outros dois filhos e não deu para o trapalhão.

Pesquisadora: Essa é uma dica muito boa.

[...]

Pesquisadora: Aqui tem mais uma óh: “Tudo que ele conseguiu falar foi: – Baah!”. Isso é uma inferência?

PBC: Não.

Pesquisadora: Por que não?

PBC: Porque isso já está escrito no texto.

Pesquisadora: Isso mesmo PBC.

[...]

Pesquisadora: “João Trapalhão não tinha chance com a princesa.” Essa foi uma inferência que um grupo fez. É uma inferência que eu posso fazer quando eu começo ler o texto?

Alunos: Sim.

[...]

Pesquisadora: O que traz o texto de dicas para eu entender que ele não tinha chance com a princesa?

ODI: Pegava lodo, pegava lixo.

Pesquisadora: Ele pegava umas coisas estranhas, né para dar para a princesa, o que mais?

TSM: O Pai disse que ele não era esperto, que não apresentava nenhuma característica boa

Aluno não identificado: Que ele não tinha nenhum cavalo.

Outro aluno não identificado: E que ele ia montado num bode.

A pesquisadora repete o que os alunos disseram para que todos possam ouvir com clareza.

Pesquisadora: Isso mesmo, pelas dicas do texto, tudo dá a entender que ele não tinha chance com a princesa. Agora, foi assim que aconteceu?

Alunos: Não.

Pesquisadora: Então essa inferência está certa ou está errada?

ODI, LMS, entre outros: Errada.

ARN: Ah, tá certa, um pouco.

[...]

Pesquisadora: “Ele foi escolhido para ser seu marido”. É uma inferência?

ODI acompanhado por alguns outros alunos: Não.

Pesquisadora: Por que não?

EMBI: Porque está escrito no texto.

[...]

Pesquisadora: “Eu suponho que você possa assar também uma gralha”. Isso é uma inferência?

Vários alunos: não.

Pesquisadora: Por quê?

Aluna não identificada: Porque essa é uma frase que a princesa falou.

Fonte: gravação de atividade de retomada sobre a estratégia de *inferência*, de 29/08/2013

Por meio deste diálogo os próprios alunos puderam refletir e opinar sobre o que considerar como *inferência* e aquilo que já estava dito no texto e, portanto, não era uma construção do leitor. Ao retomar o texto e os registros feitos pelos alunos tanto em grupo quanto individualmente, as crianças vão elaborando possibilidades sobre os elementos ou informações do texto que permitem certas considerações ou conclusões.

No momento em que é mencionada a *inferência* sobre as chances de João Trapalhão com a princesa, foi uma surpresa o grupo ter aceitado como *inferência*, mesmo depois de terem lido todo o texto e

sabendo que eles se casaram. Isso revela que conseguiram compreender que, mesmo não tendo sido confirmada no final do conto, essa era uma *inferência* possível de acordo com as dicas apresentadas pelo texto. Contudo, depois da argumentação, hesitaram em considerá-la como *inferência*. Mesmo assim, um aluno teve coragem de contrariar a afirmação de um grupo e defender a ideia de que a afirmação poderia sim ser considerada como uma *inferência*.

Em situações como estas, além da mediação, os alunos vivenciavam trocas interativas com outros alunos e podiam aprender também com os argumentos e a maneira de pensar sobre o texto de seus colegas de classe, conforme é possível perceber no trecho a seguir.

Ao evidenciar que os textos permitem diferentes interpretações, vai sendo demonstrado também que nem toda interpretação é permitida pelo texto e, portanto, que não é qualquer compreensão que se pode aceitar, a não ser que esteja embasada em pistas textuais e conhecimentos extratextuais que possam servir como pistas ou “provas” para o sentido elaborado.

Quando, na discussão sobre a leitura do texto “Os Namorados”, diante do questionamento sobre o motivo do desaparecimento da bola, um aluno afirmou:

ARN: Acho que o duende tacou ela e ela ficou pulando, pulando ...

Pesquisadora: Mas nessa história não aparece o personagem do duende.

EMBI: Os meninos estavam brincando com ela.

Fonte: gravação de 21/08/2013

Aqui o aluno ARN se confunde, ao trazer para este conto um personagem de “O Soldadinho de Chumbo” e é preciso alertá-lo para que não tire conclusões divergentes dos indícios apresentados pelo texto. Logo em seguida, outro aluno apresentou seu ponto de vista sobre a causa do sumiço da bola e a discussão prosseguiu sem que o aluno que fez o comentário equivocado fosse criticado ou rechaçado. Assim, vai ficando claro que todos têm a liberdade de expor ideias e que dizer algo que não faz parte do contexto do texto é um risco que os alunos correm ao se colocarem e que, mesmo podendo ser contestados, isso não implica crítica pessoal, mas algo que faz parte da pró-

pria dinâmica de discussão. As discussões orais nas oficinas tinham o objetivo principal de promover momentos de partilha de significados entre os alunos para que os significados elaborados por um, pudessem contribuir para a compreensão do outro.

Ao refletir sobre o papel das interações com adultos ou com os companheiros de classe para ampliar os conhecimentos prévios e vivências de leitura dos alunos, partimos do pressuposto que partilhar diferentes possibilidades de construção de sentido e de uso das estratégias pode ir oferecendo ao leitor iniciante novos conhecimentos sobre o próprio processo de elaboração da compreensão para o texto escrito e sobre como interagir com ele para construir seus sentidos.

Nesta perspectiva, Owochi (2003, p. 6), afirma que

[...] as crianças também são beneficiadas com os ensinamentos explícitos de outros leitores da sala. Nunca duas crianças leem o mesmo texto e o interpretam da mesma maneira. Isso abre portas a um ambiente conversacional no qual as crianças são valorizadas pelas suas experiências e seus conhecimentos. (tradução nossa).

Isso ressalta a necessidade de um ambiente no qual o aluno se sinta livre para expor ideias, opiniões e seus modos particulares de entender o texto e ressalta o quanto a instrução explícita de estratégias de leitura pode ser um caminho promissor para a formação de leitores.

Algumas considerações

O objetivo final do ensino de estratégias metacognitivas de leitura é a formação do leitor independente ou autônomo, capaz de selecionar suas próprias leituras e recorrer às estratégias de modo que estas sejam recursos para interagir com o texto, assumindo conscientemente o controle sobre seu processo de compreensão.

Para que se alcance tal objetivo, autores como Serafini (2004) e Harvey e Goudvis (2007) propõem que as estratégias metacognitivas de leitura sejam trabalhadas num modelo de instrução explícita,

uma de cada vez, em oficinas nas quais os alunos possam observar como um leitor mais experiente as utiliza, experimentá-las em conjunto com outros alunos e, por fim, aplicá-las ao ler individualmente, tendo claro os objetivos do ensino e atendidas as necessidades dos leitores iniciantes. Entendem que essa dinâmica favorece a aprendizagem das estratégias e a constituição da autonomia leitora.

Serafini (2004) apresenta um modelo de instrução no qual o professor ajuda o aluno a se tornar gradualmente mais independente. Assim, a instrução começa com demonstrações do professor, seguidas de prática guiada por ele até terminar com os alunos utilizando de maneira independente o que está sendo ensinado. Entende que, tornando as habilidades leitoras do professor visíveis para os alunos e ajudando-os a utilizá-las também em suas leituras, contribuirá para a formação do pequeno leitor.

Os resultados dessa prática em sala de aula, apresentados neste texto, demonstraram como essa metodologia de ensino ajudou alunos a transformarem a relação entre leitores e textos, elaborando questões ou fazendo inferências, refletindo sobre o que liam e tornando isso explícito também para os outros leitores em formação.

As dificuldades relatadas revelam que esse é um caminho complexo e lento mas que, sendo contínuo, pode ajudar os leitores a adentrar no textos para elaborar sentidos que extrapolam sua superfície.

Não chegamos a presenciar esse leitor autônomo, já “formado”, mas os indícios captados sobre o uso de estratégias de leitura neste contexto formativo apontam para um percurso iniciado com indicativos de progressiva evolução na formação desses pequenos leitores e reforçam a instrução explícita de estratégias de leitura como possibilidade promissora para o ensino da leitura.

Referências

- AFFLERBACH, Peter; PEARSON, David P.; PARIS, Scott G. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, v. 61, n. 5, February, 2008. p. 364-374.

- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.
- KEENE, Ellin Oliver. Comprehension Instruction Grows up. In: _____. (et al.). *Comprehension going forward: where we are and what's next*. Portsmouth, NH: Heineman, 2011.
- OWOCKI, Gretchen. *Comprehension: Strategic Instruction for K-3 Students*. Portsmouth: HERNEMANN, 2003.
- SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SERAFINI, Frank. *Lesson in comprehension: explicit instruction in the reading workshop*. Portsmouth: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2004.
- SOUZA, Renata Junqueira. *Lições sobre estratégias de leitura: práticas educativas nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2012. 257 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- VAGULA, V. K. B. *Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos*. 2016. 390 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

(DES)ENCONTROS COM A LEITURA E A LITERATURA NA INFÂNCIA

Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto¹

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.

Como desencantá-la?

*É a senha da vida
a senha do mundo.*

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

A teoria de Bakhtin não traz escritos acerca de aplicações pedagógicas para o ensino do ato de ler na escola; suas obras, por buscarem a construção de uma concepção social da linguagem, podem permitir uma transposição para prática da formação do pequeno leitor na escola da infância, possibilitando contribuições ao ensino do ato de ler, notadamente mediante as vivências literárias. Ao adentrar seus estudos, é possível reconhecer pontos de convergências com os estudos de Vigotski em relação ao ensino do ler como uma complexa atividade cultural.

¹ Livre-Docente em Leitura e Escrita. Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP-FFC – Marília (SP). Contato: cynthiaunespmarilia@gmail.com

A fim de adensar a temática deste capítulo em tempos-espacos com ‘as palavras’ (como signos verbais e não verbais) a serem encontradas nos livros, vislumbrando serem tomadas como suas – da criança desde a mais tenra idade –, busco neste texto apresentar três aspectos relevantes da teoria bakthiniana *para a questão da formação do pequeno leitor ainda que em seus gestos e ações embrionárias do ato de ler* (GIROTTO, 2016a), *como prática histórico-cultural e discursivamente construída pela humanidade*, a saber: a concepção dialógica de linguagem; o papel do outro para seu desenvolvimento (pois para Bakthin a interação é o princípio fundador da linguagem) e; por fim, o fato de que *nos apropriamos da língua por meio dos gêneros do discurso, instrumentos de comunicação humana*.

A expressão *gestos e ações embrionárias do ato de ler* tem sido utilizada em nossas pesquisas para referir-se a um conjunto de habilidades em construção alteritária, em diálogo com o outro, desde a mais tenra idade. Representa a gênese dos modos de ler mediante a inserção das crianças ainda pequenininhas no mundo da cultura escrita. Ainda que não leiam de modo ‘convencional’ como um leitor ‘sênior’, experiente, estratégico e independente, as crianças iniciam seu aprendizado e desenvolvimento da capacidade e atitude leitora em gestos e ações embrionárias. A escolha talvez não expresse toda a riqueza contida e escondida nos balbucios, na linguagem tatibitate, no choro, no apontar de dedos, no agarrar, no morder, no cheirar, no puxar, no enroscar, no tocar... mas expressa em sua essência a origem das práticas leitoras, do diálogo ininterrupto entre obra e autor. *Por vezes não estamos atentos a algumas manifestações dos pequenininhos e pequenos, mas a primeira infância, os primeiros meses de vida aos três anos, é marcada por possibilidades infinitas de atribuição de sentidos. Elas se comunicam por gestos e atitudes que, quando considerados, acolhidos e respeitados, fortalecem um percurso frutífero de aprendizado e desenvolvimento*.

Pressupostos do Círculo Bakhtiniano: contribuições para a leitura na infância

Para o pesquisador russo, a linguagem é dialógica por natureza e não pode ser considerada individual; ela é social, produto da interação de indivíduos socialmente organizados. E, por sua vez, a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores (BAKHTIN, 1995, p. 127). É, então, possível depreender dessa afirmativa o fato de que a língua não existe como objeto isolado e acabado; ela é construída pela interação entre no mínimo dois interlocutores, que como seres sociais produzem seus discursos com base em outros discursos. É, em decorrência, um processo que está em evolução permanentemente e, por essa razão, não pode ser considerada como algo estático e sem vida.

Nesse sentido, o dialogismo da linguagem tem em Bakhtin (1995) duas facetas. Primeiramente, indica que há um permanente diálogo entre os diferentes discursos histórico e socialmente produzidos, e, segundo, que os discursos só podem ser realizados porque existem o eu e o outro. Toda manifestação linguística está, portanto, situada no meio social em que se encontra o indivíduo.

Ao produzir discursos, o sujeito não o faz no vazio, mas a partir de outros discursos, e não o faz para si, faz para o outro. Assim, como Vygotski (1995), Bakhtin (2005), concebe a linguagem como atividade cultural complexa que só é apropriada pelo sujeito por meio das relações sociais. De acordo com o autor, “originariamente, a palavra deve ter nascido e se desenvolvido no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser, em seguida, integrada ao organismo individual [...]”. (BAKHTIN, 1995, p. 64).

Em ambas as teorias, *o outro é sempre importante e indispensável*; sem ele o sujeito não se desenvolve, não se apropria da linguagem, não realiza aprendizagens. Bakhtin (1995) considera a interação como a realidade fundamental da linguagem; para ele *o eu só pode realizar-se no discurso, apoiando-se em nós*. O sujeito, ao constituir um discurso, leva em consideração o discurso do outro, que estará

presente no seu. Assim, *a criança em um contexto enunciativo, ainda na mais tenra idade pode realizar-se mediante sua enunciação com outra criança, com um adulto, com outrem.*

Desde esse ponto de vista, todo discurso se faz a partir de outros discursos e todos são atravessados pelo discurso do outro. A linguagem produz-se num contexto que é social e dialógico a partir da relação entre os sujeitos. Dada a natureza dialógica da linguagem, *o ensino da leitura – aqui, via o contexto da literatura infantil _ na escola da infância, por exemplo, não se realiza a partir de uma língua estática, pronta, sem vida, mas ocorre na atividade da própria língua em seu uso nas relações sociais, a partir da interação escritor-ilustrador e leitor ao lidar com o discurso que, sempre ideológico, “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”* (BAKHTIN, 1995, p.123, destaques meus).

É o ato de ler, é a capacidade, a atitude leitora, como conduta superior especificamente humana, como atividade-meio que precisa ser ensinada às crianças, sem que com isso haja ações a incidir sobre a antecipação da alfabetização. A intencionalidade com os pequenos e pequeninhos recai sobre a Educação Literária, desde então ofertando a possibilidade de adentrar o universo da cultura escrita, por meio das palavras da vida literária a encontrar-se com as palavras da vida cotidiana. Assim, queremos uma proposição, e por ela militamos, uma perspectiva que se contraponha ao ensino dessa atividade com a linguagem considerada como algo em si mesmo, ausente de ideologia, que nada responde, nada refuta, nada confirma, e, portanto, não se constitui como processo dialógico, já que reduz o discurso escrito a um conjunto de letras, palavras e orações sem sentidos _ com o qual, já as crianças de 3 a 5 anos da Educação Infantil em muitas escolas, passam a ter contato em declarado processo de trabalho pedagógico ancorado na primazia da relação grafo-fonêmica.

O pequeno leitor aprendiz há de ter oportunidades de vivenciar na escola, ao contrário, a dialogia da linguagem ao lidar com ela como enunciação; há de vivenciar a palavra literária na interação com a palavra da vida cotidiana, pois para Bakhtin (2003, p. 297) “as pes-

soas não trocam orações, assim como não trocam palavras [vazias], ou combinação de palavras [como meras sinalidades], trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações”.

A oratura presente nos contos populares, a poesia folclórica em sua riqueza conjuntiva de diversas manifestações culturais, em palavras da vida cotidiana que transcendem gerações por meio de canções de ninar, brincos, parlendas, trava-línguas, lenga-lengas, quadrinhas, dentre outras brincadeiras com a língua em sonoridades, ‘ilogicidades’ aparentes do universo infantil, cujo objetivo é ora o riso e/ou prazer e/ou brincadeira e/ou acalanto são parte da tradição oral proveniente de enunciados vivos da oralidade, envoltos de sensibilidade e afetividade e tão relevantes para a Educação da Infância. São manifestações que abrem caminho para outros enunciados, palavras outras para além daquelas circunscritas na cotidianidade, que ampliam e criam bases para outras formas poéticas, para as palavras da esfera literária vivificarem o contexto infantil.

O enunciado refere-se ao ato de produção do discurso oral ou do discurso escrito; refere-se ao discurso da cultura. Bakhtin (2003) permite compreender que o ensino da leitura na escola, que como foi dito não se faz a partir de letras, palavras ou orações isoladas, se materializa a partir de enunciados concretos que se dirigem a alguém ou são suscitados por algo, e que, sendo assim, possuem algum objetivo na comunicação discursiva da cultura humana.

O enunciado constitui a unidade da comunicação discursiva. Podemos dizer então que *uma enunciação é a produção da língua pelos indivíduos (como o é o livro como objeto da cultura humana, em sua materialidade exposta em um projeto gráfico-editorial e estético-literário, concretizado pelo jogo entre o polo da criação autor-ilustrador e o polo editorial); assim, a criança ao ler, em seus primeiros tateios de leitura literária, em seus gestos e ações embrionários do ato de ler, não lê letras, que formam sílabas, que formam palavras e essas que formam orações; não age sobre meras sinalidades; ao contrário, lê enunciados e a ele atribui sentidos por meio de seus próprios enunciados.*

Para o filósofo da linguagem,

[...] Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo... ela o rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Um enunciado só se forma a partir de enunciados anteriores; qualquer enunciado produzido pelo indivíduo carrega consigo a palavra do outro. Daí *a natureza dialógica da linguagem sob uma perspectiva histórica e social, pois cada enunciação é produto da relação entre os indivíduos ao longo de seu desenvolvimento cultural. Não existe enunciado produzido para ser indiferente*; quando o falante ou o escritor cria um enunciado, espera uma resposta dos ouvintes – uma atitude responsiva – ou dos *leitores que, portanto, não são passivos, são ativos e no processo de produzir respostas formarão outros enunciados* – o que já se coloca presente no universo da escola da infância, quando da relação desde os bebês com os livros em sua linguagem verbal e visual.

Desse ponto de vista, *o espaço com livros para livre manuseio das crianças, por exemplo, nos permite pensar o livro como objeto estético a ser explorado em seus enunciados pelas crianças*. Melhor dizendo, o livro como mais um elemento, dentre as diferentes linguagens, que trabalhe a sensibilidade, a apreciação estética da criança no universo da instituição, possibilitando que todos os sentidos dos enunciados (verbais ou não) participem da (re)criação da leitura, pois nos

livros de literatura infantil há enunciados concretos e a criança tem a possibilidade de interagir com eles. A narrativa literária na educação infantil possibilita o mergulho dos pequenos no mundo da palavra literária, seu engajamento como coenunciadores da narratividade, ampliando seu repertório, seu vocabulário, sua oralidade, sua atenção, sua memória, seus modos de se fazer leitor em formação, já lendo enunciados genuínos – ressalvo: mesmo, ainda, que seja em ações embrionárias da capacidade e atitude leitoras.

Apenas na escola a construção de enunciados pode ser indiferente, quando se coloca o texto nas mãos da criança, mas não se a ensina a operar com enunciados, a atribuir sentidos, a dialogar com o autor, a produzir respostas para tornar-se coenunciadora. Uma produção escrita, uma leitura, sempre preveem interlocutores. Ao escrever, o escritor considera seu destinatário que lhe dirige a forma de tecer o discurso escrito; ao ler, o leitor torna-se coenunciador porque, ao atribuir sentidos ao escrito, recria o enunciado a partir de seu próprio discurso, utilizando sua voz autoral.

Por meio dessa dinâmica, considerando sempre o outro, se constrói a experiência discursiva individual, aprendendo-se a falar, a ouvir, a escrever, a ler enunciados. Isso implica considerar que, na manifestação real e concreta da leitura, essa atividade é apropriada pelo sujeito aprendiz, o qual, desde sua imersão no mundo da cultura escrita, já na educação infantil, deve operar com enunciados, aprender a atribuir-lhes sentidos.

O discurso só existe na forma de enunciações; fora dessa forma não se refere a discursos, manifestações da linguagem como tal, mas a um conjunto de sinais gráficos sem sentido, monológico, que não permite ao sujeito aprendiz construir sua própria experiência discursiva, porque não trabalha com sua unidade. *O enunciado não corresponde a uma unidade artificial, mas a uma unidade real em que os sujeitos do discurso participam ativamente, operando sobre eles. A linguagem não é falada ou escrita no vazio, mas numa situação social concreta.*

Nesse quadro, Bakhtin (1995), também como Vygotski (1995), concebe a palavra como signo. *Quando a escola não realiza o traba-*

lho com a leitura a partir de enunciações, deixa de conceber a palavra como signo e passa a considerá-la como sinal: “o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao sinal inerte que advém da análise da língua como sistema abstrato.” (BAKHTIN, 1995, p. 15). A língua tomada em sua concretude, como processo de comunicação vivo e ininterrupto, constitui-se num sistema de signos ideológicos que jamais pode ser tomada como um sistema estável e abstrato de sinais constantemente iguais e possíveis de serem isolados.

Quando o homem se comunica com o outro por meio da linguagem falada ou escrita, não são palavras que falamos ou escrevemos, mas de acordo com Bakhtin (1995, p. 95), “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico”. Não são as palavras como sinais que nos permitem fazer uso da linguagem, mas as palavras como signo. O sinal constitui-se num aspecto técnico que sozinho nada diz, apenas quando é absorvido pelo signo é que pode comunicar-se, tornar-se linguagem.

A palavra para Bakhtin (1995) é o signo interior, o que faz dela palavra é sua significação. Quando o homem não é capaz de reconhecer sua significação, perde a própria palavra que, reduzida à sua realidade física, torna-se mero sinal. *Reduzida à sua sinalidade, a palavra ou um conjunto de palavras não pode ser constituído como enunciado*, pois este se caracteriza por ser a unidade da comunicação discursiva da língua.

Nesse sentido, ao ensinar a linguagem escrita às crianças, a escola não pode se deter a ensinar a palavra como sinal para depois a tratá-la como signo. Reduzir o processo de inserção na cultura escrita ao ensino da *linguagem como um sistema de sinais é ensinar às crianças a língua como um objeto isolado, imutável e monológico.*

Ler e escrever tornam-se atividades com um fim em si mesmo, ficando reduzidas ao aprendizado técnico de decodificar e codificar, mas não de ler e produzir discursos, não de operar com enunciados num processo de dialogia, de interação entre interlocutores e, portanto, não de se apropriar da linguagem como atividade cultural.

Acreditar que primeiro é preciso que as crianças aprendam a sinalidade da linguagem, para somente depois aprender a tratá-la como signo, é incorrer contra a própria linguagem, uma vez que sem significação a função de signo se perde – a palavra não é palavra – e, portanto, não pode haver ensino e aprendizagem de linguagem.

Bakhtin nos dá pistas de que o ensino do ato de ler, desde o princípio, se faz a partir de práticas culturais, práticas discursivas, concebendo a linguagem escrita como um sistema de signos e não como um mero conjunto de sinais. Segundo o autor,

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...]. (BAKHTIN, 1995, p. 94).

Desde o princípio do processo educativo, é a linguagem como signo e não como sinal que deve ser ensinada às crianças. Assim, não há sentido em iniciar o processo de imersão no universo da cultura escrita a partir de letras, sílabas e palavras isoladas ou ainda, até mesmo a partir de textos, se estes não se configuram para as crianças e para os professores como tal, mas apenas como um conjunto de sinais que nada comunica para os sujeitos, e que por isso não possui valor linguístico; está ali apenas para servir como objeto no ensino da correspondência grafema-fonema, na linguagem como sinal.

Com isso, quero salientar que tanto iniciar o ensino da leitura por meio da identificação de letras, como a partir de textos para apenas tirar dele uma palavra que será isolada para ensinar suas partes, não são, do ponto de vista dos estudos de Bakhtin (1995), práticas coerentes com o ensino da leitura como de fato se configura nas relações sociais.

Quando a criança aprende apenas a sinalidade da linguagem, ela aprende apenas a identificar um sinal técnico, que não pode refratar nada; ela é capaz de oralizar o escrito, mas não é capaz de atribuir-

-lhe sentido, não é capaz de ler, uma vez que quando a palavra é percebida apenas como sinal, a identificação predomina sobre a compreensão. A criança é capaz de identificar o conjunto das letras e sílabas que formam a palavra, mas não é capaz de reconhecê-la como signo, ou ela percebe o texto como um conjunto de palavras, mas não é capaz de compreendê-lo como enunciado.

Assim, cabe aqui uma afirmação de Arena (1992, p.79), que ao tecer uma análise da contribuição de Bakhtin ao processo de alfabetização formal, que se inicia na escola com as crianças de 5 e 6 anos, afirma que: “Argumentar que no início do processo de alfabetização é necessário trabalhar a sinalidade, isto é, a identificação do sinal, é remeter a criança para um processo de contraformação do leitor e escritor”. Essa é uma armadilha tão antiga e cristalizada na escola, de que para ser leitor é necessário primeiro aprender os sinais, aprender a decodificar, para depois operar com signos, ou seja, para somente mais tarde aprender a compreender, a ler de fato. Tal armadilha ainda há de ser superada pela instituição escolar. Adverte o autor em publicação mais recente, ainda “[...] é preciso que a criança processe, primeiramente, os sons ao ver as palavras escritas, por meio da *rota fonológica*, e [somente], em uma segunda etapa, processe o sentido pela *rota semântica*.” (ARENA, 2013, p.14, destaques meus).

Nesta perspectiva, é possível reconhecer a necessidade de situações de ensino que criem verdadeiras práticas de leitura, uma vez que, para a palavra ser ensinada como signo e não como sinal, é necessário que o sujeito aprendiz a vivencie, a realize convivendo com práticas discursivas; afinal, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal e somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (BAKHTIN, 1995, p. 108).

Quando se oportuniza que as crianças, desde a Educação Infantil, participem de situações de leitura reais, mostrando a elas como operar com enunciados, que como tal, sempre dizem algo ou provocam respostas, se está, de fato, contribuindo para a formação dos pequenos leitores. Com efeito, participar da cultura escrita, por exemplo, da

literária, é lidar com a leitura e escrita de enunciados, uma vez que é na enunciação que a palavra deixa de ser sinal e se torna signo.

A significação, segundo Bakhtin (1995), só se realiza no processo de interação entre interlocutores, só a comunicação discursiva fornece à palavra sua significação, “é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um exemplo” (BAKHTIN, 1995, p. 129).

Cabe mencionar que Bakhtin (1995, p. 129) faz uma distinção entre sentido e significado. Segundo ele, a significação corresponde “aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”; é a palavra dicionarizada como também concebe Vigotski (1995). Já o sentido, denominado pelo autor como o tema da enunciação, é dado pelo contexto, nas condições de uma enunciação concreta. Com efeito, o tema da enunciação é determinado não apenas por sua forma linguística, mas principalmente pelos elementos da situação.

Assim, ao operar com enunciados é de suma importância não perder de vista esses elementos, pois, de acordo com Bakhtin, seria o mesmo que perder suas palavras mais importantes, tornando difícil a atribuição de sentidos por parte dos interlocutores. *Ao realizar o trabalho de leitura com as crianças, é preciso atentar para o fato de que não se pode operar com o enunciado fora de seu contexto histórico-social, isolando-o como objeto de ensino; se assim se proceder, não será possível determinar seu tema, ou seja, atribuir-lhe sentidos, afinal “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados”.* (BAKHTIN, 1995, p. 16).

Quando Bakhtin (1995) ressalta a *natureza dialógica da linguagem* há de se compreender que o diálogo a que o autor se refere não é apenas o de uma relação face a face, mas notoriamente o da *relação entre enunciados e contextos de produção*. O discurso, seja falado ou escrito, só pode ser compreendido de acordo com seu contexto. *Enunciados desvinculados de seus contextos tornam-se um conjunto de sinais gráficos ou de sons que impedem uma atitude responsiva do sujeito e, portanto, fazem da língua um sistema fechado, ausente de ideologia e compreensão.*

Como afirma Bakhtin (1995), *todo enunciado espera uma compreensão responsiva ativa, é produzido sempre para uma resposta, por esta razão não existe fora das relações dialógicas. Compreender enunciados escritos, por exemplo, é participar de um diálogo com o autor gerando uma resposta ativa.* “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1995, p.132).

Ao oportunizar aos leitores iniciantes situações de leitura com enunciações vinculadas ao seu contexto de produção, a escola da infância favorece a compreensão das crianças como uma forma de diálogo. Afinal, o sentido e a significação das palavras na enunciação literária, por exemplo, não estão no papel, prontos para ser desvendados, só podem ser construídos pelo leitor durante o ato de ler. Segundo Bakhtin (1995, p. 132): “não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra como tal”.

Na verdade, a significação pertence a uma palavra como traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Para Bakhtin os enunciados são, portanto, produzidos de acordo com sua função no processo de interação. Cada enunciado é construído de acordo com as necessidades e finalidades da atividade humana ao fazer uso da linguagem.

Em síntese, a leitura a ser ensinada na escola da infância é a que se faz presente nas relações sociais, uma leitura ideológica, dialógica e interlocutora, portanto uma prática da cultura humana. A partir das obras de Vigotski e Bakhtin com olhar focado para a questão da formação do leitor mirim, é possível encontrar nos dois autores indicações de que a leitura a ser ensinada na escola de fato não é a mediada pela relação grafema-fonema, mas a mediada pela significação e pelos sentidos.

Ambos os autores concordam que a palavra escrita é signo, e que, portanto, sempre significa, não pode ser lida como sinal; é símbolo visual e só adquire sentido quando inserida num contexto, como afirma Bakhtin (1995), quando corresponde ou pertence a uma enunciação. É a leitura objetivada na cultura humana que será apropriada pe-

las crianças, ou seja, uma atividade necessária e vital nos termos de Vygotski (1995) e ainda dialógica e ideológica nos termos de Bakhtin (1995), portanto, os dois autores discordam claramente que o ensino da leitura no início do processo precisa centrar-se sobre a leitura como habilidade de decodificação ou de oralização da palavra escrita.

Entretanto, no século seguinte à publicação dessas duas teorias, a escola parece insistir em não mudar sua história em relação à formação do leitor, pois se ainda há um desencontro entre processo de escolarização e apropriação da leitura como prática cultural é porque grande parte das crianças continua aprendendo uma leitura que só serve à escola e que não possibilita a objetivação dessa atividade em suas relações sociais. Nesse sentido, julgamos ser relevante tecer, no próximo item, considerações sobre formação do pequeno leitor na infância via a literatura infantil.

Leitura e Literatura na escola da infância

Se os espaços de escrita e leitura foram se adequando aos contextos históricos, como pontuam os historiadores da leitura, são inevitáveis o contato, o acesso e as possibilidades de formação do leitor mirim por meio dos mais diversos gêneros discursivos, como depreendemos dos estudos bakhtinianos, objetivados em diferentes suportes nas mais diversas tecnologias que surgem com todas as inovações científicas e tecnológicas – com, por exemplo, não somente o que há de mais sofisticado em livros digitais para crianças, mas as novas configurações e materialidades dos gêneros literários destinados à infância postos em livros lúdicos e livros brinquedos impressos (GIROTTI, 2016a; 2016b).

Diante dessa realidade, poderíamos nos perguntar junto com Arena (2012, p.31) “[...] por que é preciso aprender a ler nestes tempos?” Para o autor a linguagem escrita é uma tecnologia produzida pelo homem que altera o seu pensar. Apoiando-se na concepção histórico-cultural, Arena (2012) diz-nos da escrita como instru-

mento admirável e poderoso de desenvolvimento da mente humana, das formas humanas de conduta superior, das funções psíquicas superiores, constitutivas do contínuo processo de humanização.

[...] Mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, cremos que *aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar*, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar [...]. (ARENA, 2012, p.31, destaques meus)

Para o autor, aprender a ler não somente é importante como forma de possibilidades ampliadas de comunicação, mas como tecnologia a transformar a criança aprendiz de leitor em sua inserção direta num mundo mediado por novas e sofisticadas tecnologias.

No entanto, a escola da infância expressa seus fazeres, como já apontado, na contramão dessas diretrizes teórico-metodológicas das descobertas científicas, sendo que uma das grandes dificuldades está no fato de que as crianças são afastadas da escrita durante o tempo em que aprendem a ler, a fim de que nada as desvie dos ‘mecanismos de base’ do aprendizado da escrita na escola das tradições. Com essa conduta, a escola destrói a possibilidade de uma concepção de leitura e impõe outra. E depois fica se perguntando por que as crianças não querem, não se interessam e nem tão pouco aprendem a ler. Foucambert auxilia-nos a responder tais questões formulando outra: Como aprender a ler, ou a gostar de ler se não se sabe, para aprender, o que realmente é ler, para que e por que ler?

O estatuto de leitor é decorrente, em primeiro lugar, da compreensão do que a escrita tem de específico. Assumir a posição de que a escrita é instrumento do pensamento exige compreendê-la em relação a seu uso e função. Diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e ações, a escrita tenta dar conta de uma totalidade de um sistema. Ela implica a procura de um ponto de vista, isto é, de ter alguma coisa para dizer: a alguém, por algum motivo,

escolhendo uma determinada forma textual, e uma dada situação discursiva (BAKHTIN, 2003).

Na perspectiva bakhtiniana, como já pontuado e base dos estudos do PROLEAO,² a *leitura é dialogia, e somente ganha existência quando o leitor a produz na relação entre o que ele é, o que já sabe e conhece e aquilo que o texto criado pelo outro está a ofertar. É vital que essa concepção de leitura pautada em seu uso social possa ser base das situações promotoras do desenvolvimento do psiquismo infantil, organizadas pelos educadores da escola da infância. Depreende-se dela, que o professor, de forma colaborativa, ensina o ato de ler, quando ensina o(s) modo(s) como o leitor mirim em formação deve agir diante do texto, para, neste processo criar a leitura – ainda que seja em seus gestos e ações embrionárias.*

Se a prática do professor, no interior da sala de aula, da sala de atividades, do quiosque, da sala de leitura, do parque, do refeitório, do pátio, ou da biblioteca, estiver marcada pela preocupação do saber decifrar, reconhecer palavras e/ou extrair sentido de um texto, tais condições serão inócuas para a formação de leitores, principalmente via o texto literário, quando este serve apenas a um pretexto tão pedagogizado, esquecendo-se da essência dos materiais dados a ler, como os livros.

Mello (2016) adverte que

[...] os livros como objetos culturais guardam em si, como qualidades neles postas, as aptidões exigidas no ato de ler, assim como os próprios afetos necessários à constituição dessas aptidões. Como objetos da cultura humana historicamente produzidos para suprir uma função social que se ampliou ao longo da história, os livros são a fonte da aptidão humana que se constitui no ato de ler como prazer estético, como fruição do texto, como sedução pela palavra. Isso significa que a aptidão humana pela leitura e o prazer a ela ligado, assim como a própria capacidade

2 Grupo de Pesquisa_Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação, liderado pelo professor Dr. Dagoberto Buim Arena, em que me faço colaboradora na coliderança.

de ler não é inata, mas precisa ser socialmente criada. (MELLO, 2016, p. 44).

Segundo a autora é necessário disponibilizar bons livros para as crianças muito antes que elas saibam ler, defendendo a ideia de que podemos formar o desejo de ler e a capacidade técnica de ler nos textos escritos o desejo de expressão de seus autores.

É importante ressaltar ainda que

“[...] a criança aprende socialmente, com o outro, o prazer de ler; cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro. Nesse processo, internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando uma necessidade dela[...]. (MELLO, 2016, p.46).

Deste ponto de vista a literatura infantil é um instrumento relevante para a formação do psiquismo na infância, de sua inteligência e personalidade, surgindo, em nossa leitura, de acordo com Cademartori (2010, p.33), como um meio de “superação da dependência e da carência, por possibilitar a reformulação [...] e a autonomia do pensamento”.

A literatura infantil de acordo com Cademartori (2010):

[...] se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. (CADEMARTORI, 2010, p. 16).

Compreender as especificidades da criança pequena e as peculiaridades dos livros destinados a ela, da literatura a ela endereçada, torna-se essencial a ação do educador, posto que

[...] a criança primeiro se apropria de seu “significado generalizado”, manipula, folheia, observa as imagens, figuras/letras e cores. Depois, e aos poucos, vai compreendendo sua função social: inicialmente, por meio da imitação da conduta do adulto ao ler e manusear livros e, mais adiante, compreendendo sua função social, compreendendo a leitura e seu significado como forma de comunicação e deleite. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 63).

Reiterando este pensamento, Foucambert (1994) enfatiza:

Para aprender a ler, enfim é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, sem testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tronar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...]. (FOUCAMBERT, p. 31, 1994).

Ademias, no que diz respeito a importância do ensino da leitura de literatura infantil Arena (2010) ao comentar sobre as ideias de Bakhtin (2003) ressalta que há duas questões relevantes a serem justificadas, quando se faz a defesa do acesso das crianças às obras literárias:

[...] a primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. (ARENA, 2010, p. 15).

Nesta perspectiva é importante que desde os primeiros anos da Educação Infantil, na idade pré-escolar, as crianças possam interagir com os livros literários, assim como, o professor como orientador, ofereça meios para que a criança se aproprie do objeto promovendo

um contato com os textos em situações reais de uso social. Oferecer pistas e instigar as crianças a conhecerem mais sobre o conteúdo do livro é um meio essencial de contribuição para que as crianças, ainda pequenas, possam construir um sentido para o texto literário.

Em consonância as essas prerrogativas Bajard (2007) ressalta que

A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil. Papel com o qual outros gêneros não podem concorrer. De fato, a criança precisa, desde muito cedo, construir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real. [...] A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e por isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida. (BAJARD 2007, p. 41-43).

Portanto, nos primeiros anos de vida é necessário que sejam oferecidos ambientes adequados e situações que favoreçam encontros – e não desencontros – em contato direto com os livros infantis desde os bebês, permitindo que eles possam manuseá-lo e realizar observações do mesmo como objeto, para que possam aprender seu significado e ampliem essas situações a relações mais complexas, essas práticas possibilitarão no futuro que as crianças tenham novas relações, maiores e mais complexas com a leitura propriamente dita e com o contato direto com os livros.

Considerações finais

Como afirmado anteriormente, o que se constata em observações das supostas e/ou pretendidas atividades de leitura, é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade de práticas de leitura na escola da infância, girando em torno de uma só concepção que permitem muitos desencontros: a leitura tomada como decodificação, como tradução do oral para o escrito, como mera ‘extração de significado’. Essa concepção me-

canicista de leitura, que considera um texto em si e por si mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção, há no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura (BAJARD, 2002), pois que calcada em pseudotextos ou em recortes, adaptações de gêneros que os descaracterizam em suas funções, estruturas e suportes reais.

Com isso, não estamos negando que a incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, mas esse domínio não garante a leitura. *A criança aprende a ler paralelamente a sua aprendizagem de decifração, e não graças a ela, porque ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem*, como enfatizado neste texto.

Michel de Certeau (1994) metaforicamente se refere à leitura como “uma operação de caça”, indicando que o ato de ler não é um resultado mágico da reunião de letras em sílabas e das sílabas em palavras, e muito menos captação do significado do texto na sua totalidade. *Então para nós, a leitura literária é prática criadora, atividade produtora de sentidos não pretendidos, e, portanto, singulares, inusitados, ainda que de forma tão peculiar como se apresenta aos pequeninhos e pequenos.*

Em comunicação bakhtiniana, as palavras podem mudar de sentido e o sentido pode modificar as palavras. É fato que quem lê produz sentidos, todavia, não o faz como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas. Os sentidos são partes de um processo, realizam-se em um contexto, mas não se limitam a ele – e as crianças desde pequeninhas potencialmente podem ‘tudo na comunicabilidade’ em relação às diferentes esferas da vida, podem, por exemplo, forjar seu estatuto de leitor na interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária.

Em outras palavras: a construção dos sentidos exige relações estabelecidas entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. E, toda leitura modifica seu objeto; e o sentido do texto é, com efeito, uma construção do pequeno leitor.

Essa compreensão esclarece que a leitura de um texto, principalmente o literário, oferece uma pluralidade indefinida de significações. Certeau (1994) ratifica esse ponto de vista quando diz: “O

texto só tem sentido graças a seus leitores.” (p. 266, destaques meus). Tal posicionamento exige pensar que todo texto pede ao leitor que o ajude a existir, a funcionar. Nesse sentido, como já foi afirmado, a leitura é prática criadora, e, como tal, as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver a si atribuídos (CHARTIER, 2001).

A concepção de leitura e de literatura infantil como pluralidade indefinida de significações desafia a escola da infância contemporânea, já que em nossa sociedade ela ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais, precisando tomar, por um lado, a leitura, como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura, o que exige considerar a cultura primeira das crianças, suas experiências, suas histórias, sua linguagem. E por outro ainda, o direito inalienável à literatura como arte, como bem cultural, a permitir a humanização desde a mais tenra idade. Uma humanização por meio das palavras literárias tomadas para si em narratividades leiturizantes; como diz Drummond trazido na epígrafe deste capítulo *‘Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la? É a senha da vida a senha do mundo. Vou procurá-la [...] Procuo sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.*

Referências

- ARENA, D. B. *Leitura e leitores em escolas portuguesas*. Tese (Livre-Docência) – FFC. Unesp. Marília, 2013.
- _____. Bakhtin e alfabetização. *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria. v. 17. n. 160, p. 71-89, 1992.
- _____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: ARENA, D.B., GIROTTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R, J. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.

- _____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 157 – 185.
- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Questões da nossa época).
- _____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v. 133)
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CADEMARTORI, L. *O que é a Literatura Infantil?* 2. ed. Col. Primeiros Passos.163. SP: Brasiliense, 2010.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- FOUCAMBERT, J. A. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- GIROTTTO, C.G.G.S. *A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância*. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual Paulista. FFC. Unesp. Campus de Marília, 2016a. 290p.
- _____. *Memórias de uma 'professora de professora': os sentidos de minhas aprendizagens*. Memorial. Livre-docência. Universidade Estadual Paulista. FFC. Unesp. Campus de Marília, 2016b, 194p.
- MELLO, S.A. Leitura e Literatura na infância. In: GIROTTTO, C. C. S.; SOUZA, R. J. S. (org.) *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016. (vol. 1), p. 39-56.
- SILVA, A.L.R.; CHEVBOTAR, A.E.A. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTTO, C. C. S.; SOUZA, R. J. S. (org.) *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016. (vol. 1), p.57-84.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

1ª edição: 2018

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Kalima Editores

Este livro tem inspiração nas temáticas que nortearam o *Seminário Internacional de Leitura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais*, evento integrante da 16ª Jornada Nacional da Literatura, que foi promovido pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e pela Prefeitura de Passo Fundo em 2017, de caráter interdisciplinar e orientado à investigação dos estudos linguísticos e literários.

Os autores, pesquisadores nacionais e internacionais, abordam a análise do texto, do discurso, dos gêneros discursivos, da leitura, dos letramentos e multiletramentos, da tecnologia, da cultura e da identidade, em 13 artigos com textos densamente fundamentados em sua teoria, metodologicamente rigorosos e proponentes de alguns dos novos rumos obrigatórios, em face das transformações pelas quais passam os processos de leitura quando filtrados pela revolução digital.

Apoio



NÚCLEO EDITORIAL PROLEITURA

ISBN: 978-85-7983-971-9



9 788579 839719