

ISSN 1808-656X - eletrônico

# DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade de Passo Fundo

V. 15 - N. 2 maio/ago. 2019

**Língua, literatura,  
cultura digital e  
ensino: interfaces  
possíveis**

# DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade de Passo Fundo



**Bernadete Maria Dalmolin**

Reitora

**Edison Alencar Casagrande**

Vice-Reitor de Graduação

**Antônio Thomé**

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Rogério da Silva**

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

**Cristiano Roberto Cervi**

Vice-Reitor Administrativo

**Patrícia da Silva Valério**

Diretora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas



## Editor

Janaína Rigo Santin

## Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Daniela Cardoso

## Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

*Jeferson Cunha Lorenz*

*Luís A. Hofmann Jr.*

Produção da Capa

## COMISSÃO EDITORIAL

*Francisco Fianco (UPF)*

*Luciana Maria Crestani (UPF)*

*Miguel Rettenmaier (UPF)*

*Patrícia da Silva Valério (UPF)*

*Rejane Pivetta de Oliveira (UPF)*

## CONSELHO EDITORIAL

*Ana Zandwais (Ufrgs)*

*Antônio Dimas (USP)*

*Benjamin Abdala Júnior (USP)*

*Carla Viana Coscarelli (UFMG)*

*Cláudia Toldo (UPF)*

*Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/Assis/SP)*

*Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)*

*Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)*

*Ernani Cesar de Freitas (UPF)*

*Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)*

*Flávio Martins Carneiro (UERJ)*

*Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)*

*José Luís Jobim (Uerj/UFF)*

*José Luís Fiorin (USP)*

*Leci Barbisan (PUCRS)*

*Márcia H. S. Barbosa (UPF)*

*Marisa Lajolo (Unicamp)*

*Max Bullen (Université de Cergy-Pontoise - França)*

*Michel Francard (Université de Louvain - Bélgica)*

*Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)*

*Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)*

*Regina Zilberman (Ufrgs)*

*Valdir Flores (Ufrgs)*

*Organizadoras do número*

*Ana Amélia Soares de Carvalho*

*Fabiane Verardi*

*Editor*

*Francisco Fianco*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /  
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1  
(2005). – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.-

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017-.

ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade  
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa  
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que citada a fonte.



Campus I, BR 285 - Km 292,7  
Bairro São José – Fone: (54) 3316-8374  
CEP 99052-900  
Passo Fundo - RS - Brasil  
Home-page: [www.upf.br/editora](http://www.upf.br/editora)  
E-mail: [editora@upf.br](mailto:editora@upf.br)

# Sumário

Editorial.....	169
----------------	-----

## Dossiê temático

Situações de leitura da literatura digital na primeira infância: características da leitura independente, entre pares e compartilhada com os pais.....	173
--	-----

Reading situations of digital literature in the early years: characteristics of independent reading, children reading together and children reading with parents  
*Aline Frederico, Roberta Gerling Moro*

Gamificação na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura .....	197
---	-----

Gamification in the 8th Pré-Jornadinha Nacional de Literatura  
*Fabiane Verardi, Renata Andreolla*

Leitura e escrita em <i>fanfic</i> : deslocamentos do leitor ao jogador .....	213
---	-----

Reading and writing in *fanfic*: moves from reader to player  
*Maria de Lourdes Rossi Remenche, Mérie Ellen Weber Oliveira*

Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa .....	230
---	-----

Gamification and lexicon teaching in Portuguese language learning  
*Geraldo José Rodrigues Liska*

## Seção livre

Governamentalidade neoliberal, infâncias e educação: reflexões sobre a nova linguagem da aprendizagem .....	249
---	-----

Neoliberal governmentality, childhood and education: reflections about the new language of learning  
*Jenerton Arlan Schütz, Maria Simone Vione Schwengber*

Formação do leitor: experiência intelectual e afetiva .....	264
---	-----

Reader Formation: Intellectual and Affective Experience  
*Juracy Assmann Saraiva, Ernani Mügge, Tatiane Kaspari*

Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos .....	283
--	-----

Creativity in BNCC and in Literary Education researches: inquiries and disclosures  
*Maria Amélia Dalvi*

Palavra de mulher: Virgínia Woolf em “Um teto todo seu” .....	301
---	-----

Woman's word: Virginia Woolf in “A Room of One's Own”  
*Táisa Mara Pinheiro Silva, Dantielli Assumpção Garcia, Larissa Lopes-Flois, Lucília Maria Abrahão e Sousa*

Diretrizes para autores .....	319
-------------------------------	-----

# Editorial

Apresentamos a você, caro leitor, o segundo número de 2019 da *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, cujo tema “Língua, literatura, cultura digital e ensino: interfaces possíveis” possibilita diferentes abordagens. Os artigos aqui encontrados visam à reflexão sobre a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional como instrumentos que qualifiquem a ação pedagógica no ensino de língua e literatura, uma vez que a cultura digital possibilita a necessária transformação nas práticas pedagógicas que envolvem um novo tipo de sujeito, nativo na era da cibercultura e inserido em uma realidade multimidial. No que se refere ao ensino de língua e literatura, é importante pensar o modo pelo qual se combinam criativamente duas áreas fundadas na linguagem a uma nova natureza comunicativa, estabelecida na pluralidade de códigos e de suportes de leitura. Dessa forma, esta edição apresenta um dossiê temático, composto por quatro artigos, e uma seção livre, em que figuram quatro trabalhos.

Em “Situações de leitura da literatura digital na primeira infância: características da leitura independente, entre pares e compartilhada”, Aline Frederico e Roberta Gerling Moro analisam comparativamente a leitura de aplicativos literários na primeira infância nas situações de leitura independente, entre pares e compartilhada com os pais, cujos dados provêm de dois estudos qualitativos que investigaram a resposta infantil na leitura digital. O primeiro estudo observou seis famílias de crianças de 4 anos residentes na Inglaterra, durante a prática de leitura compartilhada dos aplicativos *Little Red Riding Hood* (2013) e *The Monster at the End of This Book* (2011). O segundo estudo observou duas famílias com crianças de 3 a 7 anos no Brasil, lendo *Petting Zoo* (2013) e *Chomp* (2016), durante práticas de leitura individual e de leitura entre pares/irmãos. Quatro aspectos foram analisados: a linearidade da leitura, a exploração das funções interativas, a incidência de frustração e os padrões de comunicação verbal.

---

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>.

Fabiane Verardi e Renata Andreolla, em “Gamificação na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura”, apresentam a contribuição da gamificação na construção e formação de novos leitores por meio do aplicativo JornadApp na Escola, que foi usado como recurso na 8ª pré-Jornadinha Nacional de Literatura. Os referenciais teóricos dessa pesquisa se baseiam nos estudos de Michele Petit, na questão de formação do leitor; nos estudos de James Paul Gee, Jane McGonigal no que se refere aos games e gamificação; e sobre aprendizagem lúdica e gamificação na educação, as contribuições de Lucia Santaella. A pesquisa, de caráter descritivo-qualitativo, observou, registrou e analisou os dados à luz dos pressupostos teóricos elencados, sem a interferência do pesquisador e buscou apresentar a relevância do letramento literário por meio de práticas gamificadas concluindo que a gamificação apresenta-se como uma estratégia viável para o engajamento e a motivação dos alunos no desenvolvimento de competências na aprendizagem de literatura, devendo ser disseminada entre a comunidade docente a fim de se obter melhores resultados no que tange à formação de leitores.

O artigo de Maria de Lourdes Rossi Remenche e Mérie Ellen Weber Oliveira, intitulado “Leitura e escrita em *fanfic*: deslocamentos do leitor ao jogador”, com base na ideia de que a contemporaneidade é marcada por transformações relacionadas não só aos diferentes setores da sociedade, mas também ao modo como os sujeitos interagem na cibercultura e produzem sentidos, as quais deslocando as práticas de leitura e escrita, ganharam novos contornos e possibilidades; o artigo analisa alguns deslocamentos do leitor possibilitados pelas novas mídias. A partir de uma metodologia qualitativo-interpretativista e ancorada nas ideias do Grupo de Nova Londres para discutir os multiletramentos, a análise do gênero *fanfic* revela que as dimensões propostas pelos teóricos dos multiletramentos para compreender as novas mídias – o agenciamento, a divergência, a multimodalidade e a conceitualização – estão presentes de modo ainda sutil nas *fanfics*.

“Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa”, de Geraldo José Rodrigues Liska, seguindo os pressupostos de Gee, defendem que os jogos digitais podem se tornar um poderoso recurso de ensino de uma língua e, no trabalho, tratam do português como língua materna e do ensino de palavras e sentidos. Primeiramente, tratam de como é o ensino do léxico na sala de aula de educação básica, englobando palavras e sentidos. Em seguida, tratam da utilização dos jogos digitais como ferramentas de ensino. Com a finalidade de aprofundar sobre o assunto, apresentam testes realizados em jogos digitais gratuitos que se propõem a ensinar palavras e sentidos e os analisaram, relacionando fatores que contribuem

para o aprofundamento de uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante ao contrário de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica. De todos os games analisados, concluíram que “Scribblenauts” permite ao jogador utilizar a língua para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem à resolução dos desafios propostos e aprimorar os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos e semânticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens.

Na seção livre, temos no artigo “Governamentalidade neoliberal, infâncias e educação: reflexões sobre a nova linguagem da aprendizagem”, de Jenerton Arlan Schütz e Maria Simone Vione Schwengber, que tematiza a arte da governamentalidade neoliberal e a relação intrínseca com o controle e a regulação das populações infantis e seus efeitos no campo educacional. Os autores tomam como ponto de partida a consideração de que o governo da infância adota por referência três condições: i) a questão do consumo infantil; ii) a questão da concorrência individual; iii) as intervenções educacionais cada vez mais precoces na infância e em sua educação escolarizada. Consideram que essas condições adquirem uma linguagem específica no campo educacional, a qual denominam de a nova linguagem da aprendizagem, que tem facilitado uma nova descrição do processo da educação escolar em termos de uma transação econômica, em que o aluno se torna um (potencial) consumidor, com necessidades e anseios que precisam ser satisfeitos – uma vez que passam a ser o centro do processo educativo. Nesse caso, o professor passa a ser apenas um provedor, um facilitador, um mediador, um orientador a serviço dos aprendentes (clientes).

Juracy Assmann Saraiva, Ernani Mügge e Tatiane Kaspari, em “Formação do leitor: experiência intelectual e afetiva”, apresentam a exploração de textos literários em ambiente escolar a partir do pressuposto de sua importância para a formação do sujeito, com o objetivo de discutir a dualidade que caracteriza a leitura de textos literários, situada entre o exercício intelectual e o engajamento corporal. Para isso, consideram necessário inserir as práticas docentes no circuito dos estudos linguísticos e literários, que estabelecem elos entre linguagem e identidade. Sustentado em reflexão teórica, o artigo expõe um percurso metodológico de análise da obra literária, com potencial para concretizar a experiência estética por meio do processo de exploração linguística, que se congrua à subjetividade do imaginário de cada leitor, à natureza coletiva da linguagem e ao substrato social em que a literatura circula.

Em “Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos”, Maria Amélia Dalvi problematiza o tratamento dispensado à criatividade no processo de educação escolar, focalizando-se as especificidades da educação literária. As fontes para a pesquisa foram a recém-oficializada Base Nacional Comum Curricular e pesquisas contemporâneas desenvolvidas em programas de pós-graduação brasileiros, constatando, na análise do documento oficial, a redução da criatividade a uma dimensão instrumental. Por outro viés, a análise de pesquisas contemporâneas evidencia a coexistência de distintas perspectivas no tocante ao papel da criatividade na educação literária, bem como da educação literária no desenvolvimento da criatividade. A autora retoma a proposta de superação da crença na criatividade como algo inato ou espontâneo e discute como as atuais perspectivas oficiais para o ensino de literatura na escola podem esvaziar tanto o corpo de conteúdos historicamente produzidos sobre a literatura, quanto, também, a especificidade do trabalho do professor de literatura.

No último artigo deste número, “Palavra de mulher: Virgínia Woolf em “Um teto todo seu”, Taísa Mara Pinheiro Silva, Dantielli Assumpção Garcia, Larissa Lopes-Flois e Lucília Maria Abrahão e Sousa analisam a obra “Um teto todo seu”, de Virginia Woolf, e o modo como a literata expõe a presença/ausência da produção de mulheres nos cânones literários. Na primeira parte do trabalho, fazem uma breve discussão acerca do conceito de memória, a partir dos pressupostos teóricos de Pêcheux; na segunda, refletem sobre a posição ocupada pela mulher na história da literatura ocidental e, na terceira, apresentam quem foi Virginia Woolf e os efeitos que sua voz instalou especialmente com a publicação de “Um teto todo seu”, momento em que trazem uma breve análise de recortes da referida obra. Registram, assim, que esse texto de Virginia Woolf (d)enuncia um não lugar social de expressão e inserção da mulher nos cânones literários e nos espaços de discussão de literatura, o que endereça a mulher a uma posição de marginalizada e inferiorizada em relação ao lugar social do homem.

Como referimos anteriormente, os oito artigos que compõem este número da *Desenredo* contribuem, cada um a seu modo, para a reflexão acerca de questões atinentes à gamificação, linguagem e literatura.

As organizadoras

Ana Amélia Soares de Carvalho  
Fabiane Verardi

# Situações de leitura da literatura digital na primeira infância: características da leitura independente, entre pares e compartilhada com os pais

Aline Frederico\*

Roberta Gerling Moro\*\*

## Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar comparativamente a leitura de aplicativos literários na primeira infância nas situações de leitura independente, entre pares e compartilhada com os pais. Os dados provêm de dois estudos qualitativos que investigaram a resposta infantil na leitura digital. O primeiro estudo observou seis famílias de crianças de 4 anos residentes na Inglaterra, durante a prática de leitura compartilhada dos aplicativos *Little Red Riding Hood* (2013) e *The Monster at the End of This Book* (2011). O segundo estudo observou duas famílias com crianças de 3 a 7 anos no Brasil, lendo *Petting Zoo* (2013) e *Chomp* (2016), durante práticas de leitura individual e de leitura entre pares/irmãos. Quatro aspectos foram analisados: a linearidade da leitura, a exploração das funções interativas, a incidência de frustração e os padrões de comunicação verbal.

**Palavras-chave:** Leitura literária digital. Situações de leitura. Compartilhamento de leitura. Leitura independente. Literatura infantil digital.

## Introdução

A literatura digital é um ponto de encontro entre literatura e tecnologia, em que as possibilidades e limitações do meio digital são exploradas para a criação de novas formas poéticas. Ela apresenta múltiplas facetas, abarcando diferentes gêneros e formatos, e sendo fortemente marcada pelas materialidades e possibilidades técnicas do dispositivo por meio da

\* Pós-doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Teoria Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsa de doutorado pleno Capes/Cambridge Trust, bolsa de pós-doutorado do Plano Nacional de Pós-Doutorado da Capes. E-mail: dr.aline.frederico@gmail.com

\*\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsa de mestrado do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares da Capes (1596104/2016-03) e bolsa de doutorado do Programa de Excelência Acadêmica da Capes (1812752-12/2018). E-mail: robmoro@gmail.com

Data de submissão: abr. 2019 – Data de aceite: jul. 2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>



qual é lida. No que se refere à literatura infantil digital, um dos formatos mais relevantes na última década é o dos aplicativos literários para dispositivos móveis com tela sensível ao toque, como *tablets* e *smartphones*. Aplicativos literários podem apresentar textos de diversos gêneros, narrativos e não narrativos, ficção e não ficção, poesia e prosa. Essa produção literária é marcada pela interatividade e participação do leitor, interferindo e coconstruindo sua dinâmica e poética; e por sua multimodalidade<sup>1</sup>.

O processo de leitura apresenta três importantes variáveis, o leitor, o texto, e o contexto (SIPE, 1999). Esses três elementos estão fortemente relacionados, e as características de cada um individualmente influenciam profundamente a experiência literária como um todo. Uma vez que o texto dos aplicativos literários apresenta características bastante particulares, a dinâmica da leitura tende a ser bastante específica. Já o contexto é um conceito amplo, que envolve aspectos culturais, sociais e econômicos complexos. Ainda que o contexto seja uma construção abstrata, ele se manifesta nas situações de comunicação, o que facilita a sua investigação (HALLIDAY, 1978). Um dos aspectos centrais dos contextos de leitura são as diversas formas de compartilhamento: a leitura individual e independente, a leitura em voz alta em grupo, a leitura compartilhada com o professor, com colegas, com os pais,

com familiares, etc. Neste artigo, denominamos “situações de leitura” esses contextos de compartilhamento.

Na primeira infância, a leitura tende a ser fortemente mediada por pais e educadores e a situação da leitura compartilhada com os pais é uma das formas pela qual a mediação no contexto doméstico ocorre. A leitura compartilhada com os pais tende a ser vista tanto como uma forma de promover e dar suporte aos pequenos leitores que ainda não dominam o código escrito, mas, também, como uma atividade prazerosa de troca de ideias, valores e afetividade entre pais e filhos (FITTIPALDI; RIVAS, 2010).

Já a leitura literária digital, na sua qualidade de experiência híbrida, se relaciona e é influenciada pelas experiências com a literatura tradicional, mas, também, por outras experiências estéticas e educacionais no meio digital. No que se refere ao uso compartilhado da tecnologia móvel na primeira infância, uma visão bastante difundida no senso comum e fortemente alimentada pela mídia<sup>2</sup>, indica que muitos pais utilizam os dispositivos móveis para envolver e distrair as crianças enquanto estão ocupados. No entanto, as pesquisas sobre o uso doméstico de tecnologia na infância indicam uma forte preocupação dos pais com a segurança dos filhos, e que o uso acompanhado, ainda que não necessariamente compartilhado<sup>3</sup>, parece ser bastante comum.

Um dos poucos estudos a comparar a leitura em formato impresso e o uso de tecnologia, tanto de maneira autônoma quanto compartilhada, foi feito no Reino Unido por Natalia Kucirkova e Karen Littleton (2016, dados de 2015). O estudo envolveu 1511 pais de crianças de 0 a 8 anos e investigou a leitura compartilhada e individual e o uso compartilhado e individual da tecnologia. Os resultados mostram semelhanças entre as práticas de leitura e o uso da tecnologia: 82% dos pais reportaram realizar a leitura compartilhada com seus filhos e 79% reportaram o uso compartilhado da mídia digital. Já no caso da experiência autônoma, 51% dos pais disseram que seus filhos leem de maneira independente todo dia ou quase todo dia; já 51% dos pais indicaram que suas crianças usam a mídia digital sozinhas em algumas ocasiões.

Mais comumente, os estudos focam no uso acompanhado da tecnologia como forma de supervisão parental, com o fim de evitar usos indevidos e perigos relacionados à comunicação pela *internet*. A única pesquisa quantitativa sobre uso de tecnologia móvel na infância realizada no Brasil, focada no uso de *smartphones*, aponta que entre os 84% das crianças de 4 a 6 anos que tem acesso a *smartphone*<sup>4</sup>, 33,5% dos pais disseram ficar sempre “ao lado do seu filho(a) observando e controlando o que ele(a) faz no *smartphone*”, enquanto 42,7% dos pais

disseram fazer esse controle na maioria das vezes (PANORAMA MOBILE TIME; PAIVA, 2018).

Esses dados apontam que tanto as experiências autônomas de leitura e de uso de mídia digital, como as compartilhadas, são bastante frequentes na infância. No entanto, pouco se sabe sobre as diferenças qualitativas entre as experiências de leitura literária digital individual e compartilhada. Esse artigo compara os dados de duas pesquisas que analisaram a recepção e a construção de sentido na leitura de aplicativos literários na primeira infância. O primeiro estudo observou crianças de diversas origens vivendo na Inglaterra enquanto liam aplicativos literários de maneira compartilhada com pelo menos um dos pais, em uma biblioteca pública (FREDERICO, 2018), enquanto o segundo observou crianças brasileiras lendo em casa aplicativos de maneira independente<sup>5</sup> ou em leitura compartilhada entre irmãos (MORO, 2018). Ao comparar as observações da leitura digital em diferentes situações, esse artigo pretende, portanto, responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Quais são as semelhanças e diferenças entre a leitura de aplicativos literários nas situações de leitura independente, de leitura compartilhada com os pais e de leitura compartilhada entre pares na primeira infância?

## Desdobramentos das diferentes situações de leitura

Para além das características e propriedades do texto literário, as diferentes situações de leitura influenciam o desenvolvimento da leitura, sua experiência e os aprendizados, implícitos e explícitos, que aí podem ocorrer. Natalia Kucirkova, Karen Littleton e Teresa Cremin indicam que o compartilhamento social é uma das facetas fundamentais da leitura digital na infância: “A leitura é uma prática social, no sentido que o prazer do leitor no engajamento com a narrativa é ampliado pela possibilidade de compartilhar essa experiência com outras pessoas” (2016, p. 8). No entanto, esse compartilhamento não precisa necessariamente ocorrer durante a leitura.

Muitos autores apontam para os benefícios estendidos do acompanhamento da experiência digital por adultos. Por exemplo, Kathy Hirsh-Pasek et al. (2015) investigaram um grande corpus de aplicativos para crianças que apresentavam a bandeira de “educativos”<sup>6</sup>, mas concluem que em grande parte dos casos, os aplicativos demonstram um grande desconhecimento sobre como o aprendizado ocorre, de acordo com as evidências científicas. Um dos “pilares” do processo de aprendizado, segundo os autores, seria a interação social. Relações sociais

são uma forma natural de aprendizagem e o aprendizado que acontece com e por intermédio de outras pessoas seria mais efetivo. Essa perspectiva ecoa em grande parte da investigação da prática de leitura compartilhada na infância, que indica que a leitura compartilhada afeta diretamente o desenvolvimento da linguagem, da alfabetização e do letramento emergentes e da capacidade leitora (por exemplo, BUS; VAN IJ-ZENDOORN; PELLEGRINI, 1995). No entanto, é preciso levar em conta que a leitura compartilhada é uma prática fortemente associada a determinadas culturas, classes e grupos sociais, como ressaltam Heath (1983) e van Kleeck, Stahl, e Bauer (2003), o que pode relativizar esses resultados em contextos como o brasileiro.

Por outro lado, há quem questione que o compartilhamento com um adulto seja fundamental para o aprendizado por meio da leitura digital: Zsófia K. Takacs, Elise K. Swart e Adriana G. Bus (2014) realizaram um meta-estudo comparando a leitura independente digital com a leitura compartilhada de livros impressos e sugerem não haver diferenças de compreensão e ganho de vocabulário. As autoras indicam que as funções multimídia dos aplicativos podem, portanto, substituir o adulto na leitura literária, sem prejuízo ao aprendizado. Cristina Aliagas e Ana María Margallo (2015) realizaram um estudo

etnográfico na Espanha com crianças de 1 ano e 11 meses a 5 anos e 5 meses lendo aplicativos literários no ambiente doméstico. Elas indicam uma ponte entre a leitura compartilhada e a individual, em que, inicialmente, a leitura era mais explicitamente guiada pelos pais, que seguravam e controlavam o dispositivo. Com o passar do tempo, algumas crianças demandaram um progressivo controle sobre a leitura, culminando na leitura independente. As autoras ressaltam que tal desenvolvimento diz respeito não apenas ao letramento tecnológico, ou à capacidade de a criança operar o dispositivo e os aplicativos, mas, também, seu letramento literário, desenvolvendo ao longo do tempo sua capacidade de compreensão das narrativas interativas.

Enquanto a pesquisa sobre a leitura compartilhada é significativamente extensa, a investigação sobre a leitura independente é mais rara. Sherry Sanden (2012) investigou a leitura independente em sala de aula e aponta que, nas classes observadas, as crianças costumavam ter autonomia para selecionar os títulos e escolher seu lugar para a leitura. Os estudantes podiam ainda estabelecer tópicos de interesse a partir das obras escolhidas, sendo que, com esta oportunização, os professores encorajavam as crianças à leitura de diferentes textos, buscando por outras fontes de pesquisa. Ainda que em alguns momentos a professora estivesse presente, para sugerir e tirar dú-

vidas, a expectativa das crianças era de uma leitura sem a supervisão constante, desejando interagir com o texto por conta própria. De acordo com a pesquisadora, a prática de leitura independente é uma importante oportunidade para a promoção da aprendizagem direta ou indireta da leitura por meio do envolvimento dos estudantes com o texto. Além disso, o constante incentivo da leitura independente pelos professores, pode possibilitar a resolução das inconsistências de leitura dos próprios leitores. Assim, esse tipo de prática viabiliza o empenho durante a leitura, especialmente por seu caráter instrucional e exploratório.

Em se tratando da leitura independente de aplicativos literários, Neus Real e Cristina Correro (2015), compararam, num estudo longitudinal de dois anos de duração na Espanha, a experiência literária digital de crianças pré-escolares em casa e na escola. Enquanto na escola a leitura literária era bastante mediada pelo educador, em casa as crianças preferiram ler e descobrir os elementos do dispositivo de forma independente. Entretanto, a participação dos pais ainda se via presente, especialmente na medida em que mediavam o tempo em que as crianças permaneciam imersas no dispositivo. Ao longo do tempo, as crianças retornavam aos mesmos aplicativos, mas as leituras subsequentes se revelaram bastante fragmentadas. Incidentes de frustração também foram observados, e

frequentemente levavam à interrupção da leitura e à mudança brusca de um aplicativo para o outro.

Já no que diz respeito à pesquisa sobre a leitura entre pares, as referências são ainda mais escassas. Uma exceção é o trabalho de Fiona Maine (2015), que investiga a relação dialógica que ocorre quando duas crianças do mesmo ano escolar leem juntas textos multimodais diversos na escola<sup>7</sup>. A análise indica que quando as crianças constroem significados com seus iguais, sem a interferência de um adulto, elas devem alinhar o aspecto interpessoal, que se refere a seus conhecimentos, habilidades e expectativas, com o aspecto interpessoal, que envolve as interações entre os leitores e o desenvolvimento de uma proposta conjunta. Se desenrola, portanto, um “espaço de possibilidades” (p. 19-20) entre os leitores e entre o leitor e o texto, em que os significados são temporários, negociáveis e negociados. Diferentemente da leitura compartilhada com um adulto, em que o adulto apresenta uma autoridade e um conhecimento dito mais avançado para avaliar os comentários e ações da criança durante a leitura, possivelmente validando-os como “certos ou errados” dentro do seu próprio referencial, na leitura entre pares, existe uma igualdade entre leitores. Essa simetria pode levar a uma colaboração mais equânime na co-construção dos significados. A leitura entre pares observada

por Maine indica que as crianças usam essa estrutura dialógica tanto para a reflexão crítica quanto criativa, usando o texto como plataforma para a criação de outros mundos e histórias para explicar elementos do texto.

## Metodologia

A análise e discussão apresentadas nesse artigo são resultado do cruzamento e da comparação de dados qualitativos de dois projetos que envolveram estudos de casos com crianças lendo aplicativos literários.

O primeiro projeto (Estudo 1) realizou estudos de caso com seis famílias de crianças de 4 anos residentes no Reino Unido (Amelia, Emme, Lukas, Maria, Molly e Roza). Todas as crianças tinham contato moderado com a tecnologia móvel, contato em geral fortemente mediado pelos pais. Todos eram leitores frequentes de livros impressos e frequentadores de bibliotecas públicas, porém apenas uma das participantes já havia lido aplicativos literários com um alto nível de interatividade, como os apresentados na pesquisa. Entre os aplicativos usados na pesquisa, nesse artigo serão analisadas as respostas leitoras a *Little Red Riding Hood [Chapeuzinho vermelho]* (2013), ilustrado por Ed Bryan e produzido pela editora inglesa Nosy Crow e a *The Monster at the End of This Book [O monstro no fim do livro]* (2011),

escrito por Jon Stone, ilustrado por Michael Smollin e publicado pela Sesame Workshop, produtora da Vila Sésamo nos EUA. A pesquisa foi aprovada pelo conselho de ética da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge e seguiu as recomendações éticas da British Educational Research Association (BERA, 2011), com consentimento escrito por parte dos pais participantes e consentimento verbal por parte das crianças.

O segundo projeto (Estudo 2), por outro viés, realizou práticas de leitura com três famílias de crianças de 3 a 10 anos residentes no Brasil. As leituras ocorreram na casa dos participantes e as famílias tinham contato prévio com a pesquisadora, o que permitiu uma maior abertura e acolhimento em suas residências. No estudo, foram realizadas sessões de leitura com oito aplicativos literários, em função da diferença de idade e nível de alfabetização e letramento digital dos grupos de leitores. Neste trabalho, com o fim de comparar a leitura na primeira infância, optou-se pela análise dos dados relativos às práticas de leitura dos aplicativos *Petting Zoo [Mini Zoo]* (2013) e *Chomp* (2016), do ilustrador Christoph Niemann e publicados pela Fox and Sheep, por duas das famílias: a primeira família com uma criança de 3 anos (Gabriel), e a segunda, com duas crianças, uma de 4 anos (Elena) e uma de 7 anos (Isabella). As famílias tentavam dedicar algum tempo à leitura literária fora do

ambiente escolar, seja por meio de contações de histórias, visitas à biblioteca pública da cidade ou compra de livros em livrarias. Em contrapartida, os participantes nunca tiveram acesso aos aplicativos literários, sendo que a criança de 3 anos tinha experiências mais avançadas com a tecnologia digital (jogos, vídeos e séries de desenhos animados), enquanto a outra família restringia o acesso das crianças aos dispositivos digitais, incentivando a leitura literária impressa e realização de atividades físicas e culturais fora de casa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Luterana do Brasil<sup>8</sup>, cumprindo, portanto, os requisitos éticos propostos para a pesquisa com crianças.

Os métodos de coleta de dados dos dois estudos envolveram gravações audiovisuais e registros escritos da observação das crianças em interação com os aplicativos, assim como entrevistas semiestruturadas sobre as práticas de leitura e uso da tecnologia pelas famílias, a fim de mapear o perfil dos participantes.

A situação de leitura compartilhada com os pais foi, prioritariamente, observada no Estudo 1. Já as situações de leitura independente e leitura compartilhada entre pares foram propostas e observadas no Estudo 2. Gabriel leu os aplicativos *Petting Zoo* e *Chomp* de maneira independente, ainda que a leitura de *Chomp* tenha sido marcada por momentos em que os pais interferiram,

se convertendo parcialmente em uma leitura compartilhada. Já Elena leu independentemente o aplicativo *Chomp*. Finalmente, a leitura entre pares ocorreu entre as irmãs Elena e Isabella, que leram os dois aplicativos, *Petting Zoo* e *Chomp*.

Ainda que os dados já tivessem sido analisados nos estudos originais, uma vez que o objetivo desses estudos iniciais não era a comparação das situações de leitura, um novo processo de análise foi realizado. Um processo inicial de redução da amostragem foi elaborado, em que cada pesquisadora, por conhecer profundamente os dados referentes ao seu estudo, selecionou um corpus reduzido de vinhetas, trechos de 20 segundos a 3 minutos e 20 segundos dos eventos de leitura em que estavam salientes características interpretadas como críticas da situação de leitura em questão. Um corpus de 20 vinhetas, sendo 10 vinhetas de leitura compartilhada, 7 vinhetas de leitura individual, e 5 vinhetas de leitura compartilhada entre irmãos, foi então analisado comparativamente. O processo de análise envolveu a vista repetida de todas as vinhetas pelas pesquisadoras e um processo de registro dos temas emergentes da comparação das situações de leitura. Os temas emergentes levantados foram:

1. A linearidade/não linearidade da leitura – A leitura seguiu sua sequência lógica? Houve inter-

rupção na leitura ou saltos de cenas/interações fundamentais?;

2. A exploração do leitor do potencial interativo das cenas – O leitor permaneceu na cena até a conclusão das interações principais, sem as quais o sentido da leitura fica prejudicado? O leitor explorou amplamente as possibilidades interativas das cenas?;
3. Incidentes de frustração – Houve incidentes em que a criança demonstrou frustração no desenrolar da leitura?;
4. Padrões de comunicação verbal – Quem se comunicou verbalmente? Para que foi usada a linguagem verbal no contexto da leitura?

As vinhetas selecionadas foram então re-submetidas à análise de acordo com os temas e questões levantados. Para validar os resultados obtidos com a análise das vinhetas em relação à totalidade dos dados, esses resultados foram contritados com os eventos de leitura completos e alguns dos resultados foram relativizados de acordo.

É importante, no entanto, indicar que se trata de uma análise qualitativa e que os resultados encontrados indicam *tendências* observadas nos dados. Cada evento de leitura discutido é único, situação temporal e espacialmente, e, portanto, não apresenta padrões universais. Além disso, dentro de um mesmo evento há



variações nos padrões e estilos de leitura, bem como nas atitudes e respostas dos leitores.

## Os aplicativos

*Little Red Riding Hood* (2013) é um aplicativo que faz uso dos recursos da mídia digital para contar sua versão do conto de fadas clássico da Chapeuzinho Vermelho. Nessa versão, o leitor atua como ajudante da Chapeuzinho, ajudando-a a empacotar a cesta para a vovó, a coletar objetos na floresta, entre outras atividades. O leitor deve ainda decidir por que caminhos seguir na floresta e a cada bifurcação um objeto é coletado e outro caminho deixa de ser explorado. Para coletar os objetos, o leitor deve participar de breves jogos interativos. Quando atacada pelo Lobo, Chapeuzinho usa os objetos coletados para atacá-lo, e a história apresenta três finais distintos dependendo das escolhas do leitor durante o percurso. Em todos os finais, no entanto, o Lobo é derrotado. Chapeuzinho então destranca a Vovó do armário e com ela toma o lanche da tarde. O aplicativo demanda o uso de diversos gestos interativos, muitos deles mais complexos do que os simples tocar e arrastar.

Já o aplicativo *The Monster at the End of This Book* (2011) é baseado no álbum ilustrado homônimo de 1971. Nessa história, Grover, um personagem da Vila Sésamo, pede ao leitor que não vire as

“páginas” do “livro” que está lendo, pois Grover tem medo de monstros e há um monstro no fim do livro. Para continuar a história, no entanto, o leitor deve continuar virando as páginas, contrariando Grover, que fica, progressivamente, mais desesperado com a aproximação do monstro. Grover, então, constrói barreiras para impedir que o leitor vire as páginas, mas o leitor tem o poder de destruir os bloqueios por meio da interatividade. No fim do livro, a surpresa: o monstro nada mais é do que o próprio Grover. Nesse aplicativo, todo o texto é em formato de diálogo entre Grover e o leitor. As interações são bastante definidas em cada cena, em muitos casos focada no gesto de virar a página, e em algumas cenas, é estendida pelas ações de destruição dos bloqueios. Caso o leitor não saiba como interagir, a personagem apresenta, em forma de ironia, “dicas” do que “não” fazer.

*Petting Zoo* (2013) é uma criação visual do artista Christoph Niemann que combina desenhos animados e fotografias. Nesse aplicativo, o leitor precisa interagir com as personagens (animais), que respondem com uma ação. Ao passar o dedo em certas direções nas cenas, ou apenas tocando sobre a tela, diferentes reações são geradas nas personagens. Ao todo são 21 animais com os quais é possível interagir. Nesse aplicativo, não há texto verbal, mas a comunicação das personagens com o leitor é bastante mar-



cada pelas ações dos desenhos e efeitos sonoros. De uma forma geral, o modo de interagir com os animais é simples, mas demanda a todo o momento uma ação a ser tomada pelo leitor. Caso o leitor demore para interagir, o próprio aplicativo “desenha” pistas na tela, indicando quais gestos realizar.

Em continuidade à sua produção artística, Christoph Niemann elaborou um novo aplicativo, *Chomp* (2016), o qual possibilita que o leitor insira seu rosto na narrativa. Dessa forma, o leitor é uma espécie de “copersonagem” e participa utilizando suas expressões faciais, abrindo-se a diferentes criações e interpretações. Utilizando a câmera do dispositivo, os leitores inserem seus rostos em 52 cenas, podendo se transformar, instantaneamente, em super-herói, máquina de lavar roupa, relógio, um pedaço de torrada e, através do toque sobre a tela, é possível animar os desenhos e criar falas e expressões faciais. O aplicativo então permite que o leitor esteja em variados cenários e se adapte à personagem que desejar. Nesse sentido, há um esforço por parte do autor e desenvolvedores em incentivar o leitor a utilizar as ilustrações como pano de fundo para sua própria imaginação, dando “vida” aos desenhos. O aplicativo atua na mesma lógica de *Petting Zoo* ao não utilizar o texto verbal como forma de comunicação e progressão da história; somente é possível visualizar as ilustrações

e o rosto do leitor na tela, acompanhados dos respectivos efeitos sonoros.

## Análise e resultados

### Linearidade da leitura

Todos os aplicativos lidos pelas crianças apresentam uma forma de navegação primordialmente linear, em que uma cena leva sempre à mesma cena seguinte. A possibilidade de leitura não linear existe por meio do menu de navegação, em que os leitores podem escolher uma cena e saltar livremente de uma cena a outra. Enquanto os aplicativos do Estudo 1, *Little Red Riding Hood* e *The Monster at The End of This Book*, apresentam uma estrutura narrativa, que em teoria fomenta uma leitura linear pois existe um encadeamento lógico dos fatos e acontecimentos, os aplicativos *Petting Zoo* e *Chomp* não apresentam um arco narrativo, o que pode sugerir ao leitor a possibilidade de uma leitura não linear, já que a ordem das cenas não interfere na experiência literária. *Petting Zoo*, no entanto, apresenta transições animadas entre uma cena e outra: ao tocar na seta, não há uma simples mudança de cena, mas uma animação que transforma uma cena na seguinte, mantendo um fio condutor entre elas. Esse recurso, portanto, é parte significativa da leitura dessa obra e também sugere uma leitura linear.

Frente a essas características das obras, os eventos de leitura compartilhada (*Little Red Riding Hood* e *The Monster at the End of This Book*) foram marcadamente leituras lineares. A possibilidade de pular de cena por meio do menu de navegação não foi explorada durante a primeira leitura de cada obra, tendo sido usada apenas como recurso na releitura, quando a criança desejou voltar à(s) sua(s) cena(s) favorita(s). Mas mesmo em casos de releitura, o leitor preferiu inicialmente reler a obra inteira de forma linear, para só então navegar livremente e repetir suas cenas favoritas. Em alguns incidentes isolados, em que a criança realizou algum salto na narrativa, mudando de cena antes de realizar a interação cardinal, os pais rapidamente intervieram, voltando à cena anterior e retomando a linearidade da história. Esse tipo de intervenção pôde ser visto, por exemplo, quando Molly lia a cena em que deve encontrar a chave para soltar a vovó que se encontra presa dentro do armário (*Little Red Riding Hood*). Na busca pela chave que abre o armário em que se encontra a Vovó, Molly recorre a uma série de gestos exploratórios, tocando os objetos visíveis no ambiente. Sem encontrá-la e na tentativa de seguir com a história, Molly toca na seta que passa para a cena seguinte, mas essa cena já é o fim da história, em que se lê na tela as palavras “*The End*” [“Fim”]. A mãe de Molly, Abby, intervém, retomando a

linearidade da narrativa. Ao perceber que houve um salto na narrativa, ela diz: “*Hang on, let’s find the key. Let’s take grandma out [of the wardrobe].*” [“Espera um pouquinho, vamos achar a chave. Vamos tirar a vovó [do armário].”], apertando a seta para voltar à cena anterior.

No que diz respeito à leitura independente (*Petting Zoo* e *Chomp*), as leituras também foram predominantemente lineares e as crianças não perceberam ou não exploraram as possibilidades de não linearidade. De uma forma geral, as crianças não se sentiram instigadas a pular cenas. No caso de *Petting Zoo*, possivelmente, isso se deve ao efeito de transformação (metamorfose) das cenas ser relevante e interessante, assegurando o engajamento dos leitores na leitura linear. Isso ficou evidente quando Gabriel (3 anos) “zapeou”<sup>9</sup> entre as telas do aplicativo *Petting Zoo*, observando o desenvolvimento visual de uma figura para a outra na transição das cenas. Já na leitura do aplicativo *Chomp*, também houve situações em que o menino zapeava de uma tela para a outra, sem explorar os recursos disponíveis, o que levou à interferência dos pais, que solicitavam que o menino retornasse a uma tela específica, que lhes havia chamado a atenção. Na releitura dos aplicativos, Gabriel priorizou a leitura de algumas cenas de sua preferência, mas mesmo nesse caso realizou a navegação de maneira linear, sem utilizar o menu de

navegação, que ele pareceu desconhecer. Ele então zapeava rapidamente até a cena desejada e interagia com ela mais extensamente.

A linearidade da leitura também foi observada na leitura compartilhada entre as irmãs Elena e Isabella. Nesse caso, faz-se destaque à cooperação entre elas e o acordo implícito de que a leitura deveria avançar somente quando ambas finalizassem a interação com a cena. Além disso, a transição entre as cenas em *Petting Zoo* também foi motivo de atenção e as irmãs tentaram repetidas vezes interagir com as animações da transição, ainda que este recurso não estivesse disponível. Isso ressalta como as transições podem ter tido um efeito determinante na manutenção da linearidade da leitura, já que as crianças pareciam ler o aplicativo como uma única cena.

### A exploração das funções interativas

Na grande maioria das cenas dos quatro aplicativos, há a possibilidade de o leitor realizar mais de um tipo de interação, resultando em diferentes efeitos e acontecimentos na cena. Assim, as obras convidam os leitores a se deter por alguns instantes para desvendar suas possibilidades e assim estender o potencial estético da obra. De acordo com Ture Schwebs (2014), a partir dos tipos de eventos narrativos propostos por

Roland Barthes (1984), as interações que provocam eventos na narrativa podem ser classificadas em “cardinais”/“essenciais”, quando envolvem uma ação ou acontecimento que é central na narrativa, ou “catalisadoras”/“satélites”, quando produzem eventos secundários e facultativos, cuja eliminação não afeta o enredo. Ambos tipos de interação são importantes na experiência estética da leitura digital, mas as interações cardinais são essenciais para a compreensão da história. Nos aplicativos do Estudo 1, *Little Red Riding Hood* e *The Monster at the End of This Book*, que possuem uma narrativa, os dois tipos de interatividade estão presentes. Já para os aplicativos do Estudo 2, *Petting Zoo* e *Chomp*, uma vez que não há arco narrativo, essa classificação não se aplica: ainda que nenhuma interação represente uma função cardinal em relação à obra como um todo, elas não são dispensáveis à leitura, exatamente, porque a essência da experiência literária dessas obras é gerar e explorar eventos satélites com funções lúdicas e até cômicas.

Assim, entre os participantes no modo de leitura compartilhada no Reino Unido, na grande maioria dos casos, os leitores permaneceram em cada uma das cenas até completar as interações cardinais, mesmo quando estas se revelaram desafiadoras. Os pais, acompanhando cada passo do leitor infantil, realizavam avaliações e intervenções constantes, ao

mesmo tempo que eles próprios, por estarem lendo as narrativas pela primeira vez, buscavam fazer sentido da história e compreender o que era esperado do leitor. Como resultado desse acompanhamento, os pais incentivaram as crianças a explorar quando essas não o faziam espontaneamente ou corrigiam/davam suporte à criança quando ela apresentava dificuldade com a interação. Esse tipo de compartilhamento ficou bastante visível, por exemplo, quando as crianças estavam lendo pela primeira vez a obra *The Monster at the End of This Book*. Essa era também a primeira vez que a maioria das crianças lia um aplicativo literário altamente interativo, e quando chegaram à primeira cena em que a personagem bloqueia as páginas do livro, amarrando-as com cordas, muitos leitores infantis tentaram virar a página sem desamarrar as cordas. Os pais então incentivaram a criança a refletir sobre suas ações, perguntando, por exemplo, “*What can you do?*” [“O que você pode fazer?”] (Bea perguntando a Roza), ou indicando dicas no próprio texto que sugerem onde interagir, chamando a atenção da criança aos círculos amarelos que aparecem ao redor dos *hotspots*: “*Can you see the knots there? Can you see where they were flashing? And how you try and do/undo the knots?*” [“Você está vendo os nós? Está vendo que eles estão piscando? Que tal você tentar desfazer os nós?”] (Abby falando com Molly).

Já na leitura independente, houve variação na permanência do leitor nas cenas e na exploração das possibilidades interativas, de acordo com o aplicativo lido. Em *Petting Zoo*, houve uma rápida familiarização com os recursos de interação, o que permitiu que Gabriel explorasse durante mais tempo algumas cenas específicas, estabelecendo suas preferências individuais: na cena do tigre e da borboleta, ele foi bastante persistente tentando fazer com que o tigre caçasse a borboleta, mesmo que essa ação não estivesse prevista na obra.

Em *Chomp*, um dos elementos centrais da interação diz respeito ao posicionamento da imagem do rosto do leitor, captada pela câmera frontal do aparelho. Desse modo, o leitor passa a “incorporar” as personagens e a interpretá-las, e ao mesmo tempo se vê “manipulado” digitalmente pela narrativa, que usa sua imagem com finalidade poética. Essa função, no entanto, exige que o leitor posicione o aparelho a uma distância exata de seu rosto, o que representou uma certa dificuldade para os leitores infantis. No caso de Gabriel, ele passou então a interagir com o aplicativo sem posicionar o rosto e focando nas animações e mudanças nas cenas que resultavam de suas interações.

Desse modo, uma parte importante da obra estava sendo perdida, o que levou os pais a intervirem na leitura individual de Gabriel, para ajudá-lo. Em conjunto com os pais, portanto, a criança

descobriu como posicionar o rosto na narrativa, visto que nos momentos subsequentes em que realizou a leitura do mesmo aplicativo, ele soube posicionar o rosto sem a intervenção dos pais. Uma vez aprendido o posicionamento, Gabriel passou a zapear rapidamente entre as telas, sem explorar amplamente as ações interativas que deveriam ser tomadas durante a leitura de cada cena. Esse comportamento do leitor infantil levou, mais uma vez, à intervenção dos pais na leitura individual, já que a criança não explorava por completo as interações de cada tela. Assim, a intervenção dos pais propiciou que Gabriel retornasse à tela anterior e explorasse os recursos de forma completa, sem se restringir a apenas um toque sobre a tela e logo pular para a próxima cena. Isso ocorreu, por exemplo, na cena de *Chomp* em que o leitor tenta alimentar a personagem/a si próprio. Ao tocar sobre a tela, o leitor lança um alimento com uma colher. Aleatoriamente, o efeito pode ser de o alimento acertar a boca da personagem, mas a comida pode ainda atingir o olho ou passar direto por acima da cabeça. Enquanto na leitura individual, Gabriel não se deteve a ponto de explorar essas opções, ao ouvir aos questionamentos e sugestões dos pais (“Toca para ver o que acontece!”, “Coloca na boca!”), a criança pôde reagir a todas as animações propostas pela narrativa, assumindo, quase que de forma física, o papel da personagem.

De forma semelhante, quando Elena leu de maneira independente esse aplicativo, teve dificuldade em posicionar o rosto e deixou de explorar algumas interações. Para promover uma leitura mais completa da obra, a pesquisadora interveio em alguns momentos. Houve situações, por exemplo, em que a criança apenas deleitava-se com a imagem de seu rosto no corpo das personagens, passando rapidamente de uma tela para outra. No entanto, quando finalmente despertou para os recursos de interação, Elena realizou as interações repetidamente, interagindo diversas vezes em cada cena da obra.

Por fim, na leitura compartilhada entre as irmãs com o aplicativo *Petting Zoo*, uma reação de “imobilização” foi constatada. A posição corporal das crianças, bem como a desorientação inicial devido à timidez e pouca experiência com dispositivos móveis pode ter ocasionado o pouco envolvimento num primeiro momento. Uma vez que as irmãs não manifestaram nenhuma reação frente aos recursos da narrativa, nem ao menos tentaram tocar o dispositivo de forma exploratória, a intervenção da pesquisadora foi fundamental para que as crianças pudessem explorar as cenas por completo, em que pequenas demonstrações (toque sobre a tela, por exemplo) foram realizadas para que elas se sentissem motivadas a interagir. Embora a diferença de idade prevalecesse em alguns momentos, as

irmãs colaboraram para a exploração dos elementos interativos de cada cena, desenvolvendo em pouco tempo, autonomia em relação ao aplicativo.

Na leitura do aplicativo *Chomp*, cada criança assumiu um papel distinto na leitura: enquanto a irmã mais velha, Isabella, segurava o aparelho e realizava as interações, Elena guiava a leitura, indicando onde “apertar” (tocar) para gerar os efeitos de animação e/ou sonoros. Uma situação pode ser enfatizada quanto à intervenção da irmã: na cena do urso panda comendo as folhas de uma árvore, a menina solicitou que a irmã tocasse somente sobre o galho no qual o urso panda estava pendurado, repetindo diversas vezes: “Toca no galho!”, ensinando a irmã como manusear o aplicativo, uma vez que ela já havia lido a história e sabia das diversas possibilidades de interação. Sendo que Elena mediava as interações de sua irmã, Isabella, os gestos e ações das crianças foram semelhantes, tanto em situações de leitura individual (Elena), como compartilhada, uma vez que Isabella baseava-se nas sugestões dadas pela irmã. Nesse sentido, a exploração das possibilidades interativas foi marcada pela criação de expressões faciais, de modo que Isabella parecia se envolver de forma lúdica e imaginativa com os recursos. Ainda que tenha havido a intervenção dos adultos (pais e pesquisadora) em alguns momentos, é importante ressaltar que esses aplicati-

vos são longos e, de uma forma geral, os leitores exploraram significativamente o potencial interativo das cenas.

### Incidentes de frustração no desenrolar da leitura

Para ler e interagir com essas obras de literatura digital, o leitor deve compreender a lógica de interação da obra. Por um lado, o leitor pode vislumbrar ações que gostaria de fazer e essas não estarem disponíveis e, por outro, o leitor tem que compreender exatamente o que deve fazer para que as possibilidades interativas se concretizem. Assim, a leitura digital pode gerar um certo nível de frustração no leitor, caso essa comunicação entre leitor e obra por meio da interação não ocorra de maneira fluída.

Na leitura compartilhada, as leituras se desenrolaram com certa facilidade, mas não porque os aplicativos eram necessariamente fáceis e intuitivos de usar, mas porque os pais intervieram com frequência quando desafios e dificuldades se apresentaram ao pequeno leitor. No caso de *The Monster at the End of This Book*, passado um momento inicial de familiarização com a leitura digital ocorrido nas primeiras cenas, pois era a primeira leitura desse tipo para quase todos os participantes, os leitores tiveram facilidade em identificar as interações, pois essas eram poucas e bastante óbvias dentro do contexto da história. Já na lei-

tura de *Little Red Riding Hood*, em que as interações eram mais complexas tanto no que diz respeito à coordenação motora e o modo de realizar o gesto, quanto no que diz respeito à quantidade e às funções das interações, alguns momentos de frustração foram visíveis. Na maioria dos casos, os leitores optaram pela insistência, por continuar tentando até realizar a interação corretamente. Nessa atitude obstinada do leitor, no entanto, o suporte dos pais foi fundamental para a realização correta da interação.

Em apenas um caso a própria mãe, Becky, frustrada com a dificuldade em completar a interação, que exigia navegar uma aranha por um labirinto, decidiu por seguir com a história sem completá-la. Nesse exemplo, tanto a mãe como a criança, Amelia, ficaram, visivelmente, frustradas com a dificuldade de interação. Por outro lado, nos casos em que o leitor perseverou, apesar de momentos pontuais de frustração, o eventual sucesso na realização da interação levou a um notável sentimento de vitória e superação. Isso ocorreu, por exemplo, quando os leitores optaram, em *Little Red Riding Hood*, por seguir o caminho da música, culminando num jogo complexo em que o leitor deve repetir uma série de movimentos em sequência. A atividade apresentou um grande desafio para crianças de quatro anos, e tanto Maria como Emme, que jogaram essa cena, realizaram diversas tentativas

para conseguir completá-la. Ao final, no entanto, Maria e seus pais celebraram com palmas e abraços, enquanto a mãe de Emme a parabenizou repetindo “*Well done!*”[“Muito bem!”] e dando-lhe um beijo na cabeça. Portanto, as dificuldades, quando superadas com o suporte do adulto, se transformaram em um prazer expandido e um momento de aproximação e afetividade entre os coleitores.

Já os aplicativos do Estudo 2 apresentam maior facilidade para interagir, pois o simples toque no personagem central da cena provoca uma resposta do aplicativo. No Caso de *Chomp*, o toque pode ser realizado repetidas vezes com resultados variados que se alternam. Já em *Petting Zoo*, o leitor pode tocar ou deslizar o dedo em diferentes direções, e dependendo da direção, um efeito diferente pode ocorrer. Uma vez que gestos simples já provocam uma resposta no aplicativo e não há uma única maneira para interagir, os leitores, tanto na leitura independente como na entre pares, navegaram com bastante fluidez pelas cenas. Um dos poucos casos de frustração observados se referiu, principalmente, ao nível de interatividade proporcionado em algumas cenas. É o caso da leitura independente de Gabriel (*Petting Zoo*), em que a criança manifestou insatisfação com determinados recursos de interação, como na cena do porco-espinho, em que questionou se o animal poderia ter outras possibilidades de animação



(“Esse bicho só faz isso?”). De acordo com a perspectiva dele, a cena pareceu ter um baixo nível de interatividade. Já no caso de *Chomp*, foram constatados raros casos de frustração ou desorientação em função dos recursos interativos. A dificuldade de alguns participantes (Gabriel e Elena) em posicionar o rosto na câmera frontal pareceu ter impactado negativamente a leitura em alguns momentos, principalmente porque as crianças desejavam se movimentar com o dispositivo e isso não era possível, já que precisavam permanecer com o rosto centralizado no aplicativo.

### Padrões de comunicação verbal

Como é de se esperar numa situação compartilhada com os pais, houve comunicação verbal entre os participantes. Os pais, no entanto, recorreram muito mais frequentemente à linguagem verbal durante a leitura do que as crianças, que pareciam bastante concentradas no desenrolar da história, assim como na sua própria participação por meio das interações. Como demonstrado anteriormente, os pais usaram frequentemente a linguagem verbal para dar suporte à participação dos pequenos leitores na narrativa, assim como para parabenizá-los quando realizavam a ação corretamente.

Enquanto os pequenos leitores tiveram a tendência a ficar mais calados do que os pais durante a leitura comparti-

lhada, algumas vezes respondendo às perguntas dos pais, mas não sempre, é digno de destaque que em diversos casos o leitor infantil usou a linguagem verbal para conversar diretamente com a narrativa, respondendo questões apresentadas pelas personagens no decorrer da história ou fazendo comentários. Esse tipo de resposta foi mais comum na leitura de *The Monster at the End of This Book*, possivelmente porque a estrutura dessa narrativa é de um diálogo direto com o leitor, mas em *Little Red Riding Hood* isso também ocorreu. Por exemplo, quando a mãe da Chapeuzinho pergunta se o leitor poderia ajudá-la a empacotar a cesta, Maria respondeu entusiasmadamente: “Yes!” [“Sim!”]

Como mencionado anteriormente, os pais de Gabriel realizaram pequenas intervenções durante a leitura do aplicativo *Chomp*, para que a criança pudesse centralizar o rosto no dispositivo. Essas intervenções também foram marcadas pela comunicação verbal dos pais que, da mesma forma, se divertiram com as falas encenadas pela criança. Assim, a intervenção dos pais, nesse caso, foi fundamental para que a criança se sentisse motivada a participar criando falas e se comunicando verbalmente com o aplicativo.

Em situações de leitura independente, a comunicação verbal ocorreu principalmente entre a criança e o aplicativo, ora realizando comentários sobre o



aplicativo, ora conversando com as personagens. Isso ocorreu, principalmente, nas sessões de leitura de Gabriel com *Petting Zoo*, nas quais a criança tentou dialogar com a cena em que, interagindo com o tigre, esse tenta caçar uma borboleta; por outro lado, caso o leitor interaja com a borboleta, esta pode “tapear” o tigre e jogá-lo para longe. Gabriel, das diversas vezes que tentou fazer isso, sem nenhuma concretização de seu desejo, fez o seguinte comentário “bicho bobo!”, expressando a sua insatisfação. Na leitura independente de *Chomp*, Elena recorreu à expressão verbal para criar falas e conferir personalidade às personagens que “vestia”.

Na primeira leitura de *Petting Zoo*, no entanto, Gabriel sentiu a necessidade de verbalizar sua experiência e compará-la com o pai. A cada cena, ele mostrava com entusiasmo as possibilidades de interação e o que o animal “podia fazer” ao pai: “Olha pai, o que ele faz!”. Em outra situação, quando o menino já havia se ambientado com o aplicativo e havia definido suas personagens favoritas, deslocava-se do sofá até o local em que sua mãe estava para mostrar-lhe os recursos.

No caso da leitura entre pares de *Petting Zoo*, houve diversos momentos em que se percebeu o diálogo verbal estabelecido entre as irmãs. As crianças tentaram planejar conjuntamente a leitura, numa forma de “colaboração

verbal” durante a navegação, transição entre as telas e interações. Uma das situações que pode ser evidenciada é quando Elena, desejando passar para a próxima tela, questiona a irmã com o seguinte enunciado: “Vamos passar?”. Em outros casos, as crianças também se comunicavam verbalmente para estabelecer um modo de interação com determinada cena. Isso ocorreu na cena do camaleão, em que as crianças combinaram quais cores iriam pintar (tocar sobre a tela) o corpo do animal. Todavia, na leitura de *Chomp*, a dinâmica entre as irmãs foi distinta. O diálogo foi bastante marcado pela mediação verbal feita por Elena enquanto Isabella realizava as interações. As crianças se comunicavam, ora para interagir (“Aperta na bola!”, fala de Elena), ora para comentar sobre as possibilidades do aplicativo (“A gente pode ser o que quiser”, percepção de Elena sobre o aplicativo). Enquanto Elena era mais comunicativa, oralizando as suas falas e guiando sua irmã, Isabella, por sua vez, demonstrava timidez no momento de se expressar, tanto durante a leitura como nas suas percepções sobre o aplicativo.

## Discussão

A análise comparativa dos dados indicou que nos aspectos linearidade e incidentes de frustração, a leitura digital apresentou poucas diferenças entre as

diferentes situações de leitura, enquanto na permanência e exploração do potencial interativo houve certa variabilidade entre as situações. Já o aspecto de comunicação verbal pareceu ser o mais fortemente marcado pelas diferenças entre as situações de leitura.

Em termos da linearidade da leitura, os participantes apresentaram forte tendência a desenvolver uma leitura linear, seguindo a sequência de cenas proposta pelo aplicativo, independentemente de estarem lendo com os pais, de maneira independente, ou entre irmãos. O fato de o aplicativo apresentar uma narrativa, o que poderia sugerir uma leitura linear, ou não apresentar uma narrativa, o que em tese possibilitaria a livre exploração não linear da obra, sem prejuízo à sua fruição, não pareceu impactar a leitura. Uma possível justificativa para essa tendência é que, por se tratarem das primeiras leituras desses aplicativos e uma vez que a maioria dos participantes em todas as situações não terem grande familiaridade com esse tipo de obra, a leitura linear apresenta uma estratégia natural de navegação até que os leitores tenham dominado a estrutura da obra, bem como suas possibilidades de navegação não linear, como os menus que permitem saltar cenas, que não aparecem tão explicitamente nas obras.

Do mesmo modo, a observação de incidentes de frustração não pareceu estar relacionada às diferentes situações

de leitura, e sim ao nível de dificuldade das interações propostas. Mesmo sem o apoio de adultos, as crianças navegaram com fluidez a experiência literária dos aplicativos *Petting Zoo* e *Chomp*, que apresentam interações simples e não requerem uma ação específica do leitor para que a interação faça sentido. Na leitura de *Little Red Riding Hood*, por sua vez, a complexidade das interações causou maior dificuldade na leitura e na participação na história interativa. Ainda que os pais estivessem atentos e oferecendo suporte constante às crianças, reduzindo as possibilidades de frustração, em alguns (poucos) momentos mesmo os adultos tiveram dificuldade em compreender o que fazer e a frustração, tanto dos pais quanto das crianças, ficou aparente.

Tais resultados referentes à linearidade e frustração leitora divergem do que foi observado por Real e Correro (2015) na leitura doméstica, principalmente em situação independente. Quanto à linearidade, elas observaram, especialmente nas releituras, uma alta fragmentação da leitura digital independente. Tal diferença pode ser resultado, como já discutido, de um design de navegação que privilegia a leitura linear, mesmo no caso de aplicativos sem narrativa. Já no que diz respeito à frustração, o estudo na Espanha observou casos em que a frustração foi tamanha que levou algumas crianças a abandonar o aplicativo,

o que não ocorreu nos eventos discutidos nesse artigo.

No que diz respeito à exploração das possibilidades interativas das cenas, se percebeu que, em todas as situações de leitura, houve, inicialmente, uma certa falta de iniciativa de grande parte dos leitores infantis em iniciar as interações e explorar as cenas. Isso, provavelmente, se deveu à falta de experiência da maioria desses leitores com os aplicativos literários e até mesmo com a tecnologia digital móvel em geral. Do mesmo modo, algumas formas de interação mais complexas geraram dificuldades para as crianças. Assim, na leitura compartilhada esse suporte veio, naturalmente, dos pais, que ali já estavam posicionados, enquanto na leitura individual e entre pares os adultos que estavam ao redor (em situação de acompanhamento, mas não de compartilhamento), percebendo a dificuldade das crianças, resolveram intervir espontaneamente. No caso em que a pesquisadora interveio na leitura de Elena, essa participação do adulto foi mais pontual, enquanto no caso de Gabriel, a participação dos pais se estendeu, transformando a leitura individual em compartilhada. No entanto, passado esse aprendizado inicial da realização de algumas ações, as crianças do estudo 2 demonstraram ser capazes de ler as obras de maneira independente e de maneira autônoma se detiveram nas cenas e exploraram as possibilidades

interativas. No caso do aplicativo *Petting Zoo*, em que o nível de dificuldade para a realização das interações é baixo, as crianças não precisaram em nenhum momento do suporte de um adulto para a leitura independente. Essas observações parecem estar em sincronia com a pesquisa de Aliagas e Margallo (2015), em que, progressivamente, o suporte do adulto foi diminuindo e as crianças ganharam autonomia para ler e explorar todo o potencial interativo por si próprias. No entanto, a escala temporal para essa mudança, que no estudo Espanhol, a que tudo indica, levou meses, na nossa observação aconteceu quase que imediatamente. Uma vez que do Estudo 2 a proposta era da leitura independente, a negociação da autonomia como uma forma de negociação de poder e agência da criança no contexto familiar não estava em jogo, e após algumas poucas interferências dos pais, as crianças passaram a ser bem-sucedidas na leitura individual.

Na leitura entre pares de *Petting Zoo*, passada a paralisação inicial, as irmãs colaboraram, lendo e interagindo de maneira conjunta e com essa parceria explorando as possibilidades interativas. Já na leitura conjunta de *Chomp*, uma vez que a irmã menor, Elena, já havia lido o aplicativo de maneira independente e conhecia as possibilidades interativas, as irmãs estabeleceram papéis distintos, com Elena guiando as interações,

realizadas por Isabella. Essa dinâmica demonstra que a experiência do leitor pode ser mais determinante que sua idade para a realização de uma leitura completa e aprofundada das possibilidades interativas das obras.

O aspecto da comunicação verbal foi marcadamente o elemento com maior variação entre as situações de leitura observadas, porém, mesmo na situação de leitura independente, os leitores se expressaram verbalmente, em grande parte se endereçando à obra e às personagens. As funções da comunicação verbal variaram entre as diferentes situações. Na leitura compartilhada com os pais, houve um predomínio da fala dos adultos endereçada à criança, em grande parte com a função de dar suporte à leitura, ensinando e incentivando a interação e expandindo a narrativa com comentários e questões, enquanto as crianças estavam mais concentradas nas ações. Na leitura entre pares, também houve instâncias em que a leitora que realizava a interação permaneceu mais calada que a coleitora, que fazia comentários, mas a linguagem verbal também foi usada de maneira colaborativa para negociar a leitura compartilhada.

Os resultados da leitura entre pares estão em sintonia com a teoria de Maine (2015), acerca da leitura dialógica, que indica a linguagem verbal como essencial na negociação de significados na leitura entre pares. Já na leitura individual, a

comunicação entre leitor e obra que se manifesta pela interação também ocorreu pela linguagem verbal. Todavia, no caso de Gabriel, houve ainda uma tendência a socializar sua leitura individual com os pais, que estavam no ambiente, mas, inicialmente, não participavam da leitura, o que reforça a importância do compartilhamento das experiências de leitura da criança, como sugerido por Kucirkova, Littleton e Cremin (2016).

## Considerações finais

Os resultados desse estudo comparado são de grande utilidade para pais e educadores na reflexão sobre os usos e experiências com a literatura digital em contextos formais de educação, como a pré-escola e a escola, como em contextos informais, como a leitura em ambiente doméstico.

Primeiramente, indicam que os diversos modos de leitura apresentam oportunidades ricas de leitura na infância e que essa diversidade deve ser promovida durante o desenvolvimento das crianças enquanto leitores literários, tanto em casa como na escola. Em todas as situações de leitura, as crianças demonstraram grande engajamento com as obras, o que é fundamental para o desenvolvimento do prazer de ler. Nas diferentes situações descritas e analisadas, foi possível observar o empenho das crianças em encontrar

soluções interpretativas que levassem à construção de sentido, apoiando-se, por vezes, nas estratégias de leitura dos pais, ou irmãos, ou desenvolvendo o seu próprio caminho de leitura. Os resultados demonstraram também, que a leitura independente pode oportunizar o aprofundamento da educação literária e desenvolver a autonomia do leitor infantil. Joy D. Erickson e Ruth Wharton-McDonald (2018) alertam para a necessidade do desenvolvimento de uma “motivação autônoma” para a leitura, a fim de sustentar o hábito de ler ao longo da vida da criança. Sugerimos que, para que a criança desenvolva esse tipo de motivação, a leitura independente é fundamental, e com o suporte multimídia dos aplicativos literários, ela pode ocorrer em sua completude mesmo antes de a criança ter o domínio da decodificação do texto escrito. Os resultados, no entanto, também indicam que nas leituras que desafiam o leitor e/ou apresentam um design de interação complexo, o suporte dos pais pode ser essencial para evitar a frustração do pequeno leitor e uma leitura altamente fragmentada, como observada por Real e Correro (2015), prejudicando a construção de sentido e desengajando a criança na leitura digital.

Ainda que a mediação do adulto seja importante no processo de construção de sentido do texto, ressalta-se, neste trabalho, o aspecto positivo da leitura entre pares. Este estudo concluiu que,

quando há a presença de uma outra criança durante a leitura, essa se torna mais fluida, na medida em que as experiências individuais dos leitores podem se complementar. Visto que os eventos de compartilhamento de leitura entre pares é algo construído naturalmente, via relações sociais e afetivas, a leitura pode se transformar em um processo mais espontâneo e prazeroso, em que a exploração, seja por meio de gestos ou falas, promove a solução dos desafios e inconsistências do texto.

### Reading situations of digital literature in the early years: characteristics of independent reading, children reading together and children reading with parents

#### Abstract

The objective of this work is to compare the characteristics of three reading situations of preschoolers engaged with literary apps: independent reading, children reading together and children reading with their parents. The data derived from two qualitative studies that investigated children's responses to digital literature. The first study observed six families of 4-year-olds living in England reading with their parents the apps *Little Red Riding Hood* (2013) and *The Monster at the End of This Book* (2011). The second study observed two families of 3 to 7-year-olds in Brazil reading *Petting Zoo* (2013) and *Chomp* (2016) during the prac-

tices of independent and shared reading between siblings (peer reading). Four aspects of the reading situations were compared: the linearity of the readings, the exploration of the interactive functions, the incidence of frustration and the patterns of verbal communication.

**Keywords:** Digital literary reading; Reading situations; Shared-reading; Early Years; Digital children's literature.

## Notas

- <sup>1</sup> É importante ressaltar que nem todos os aplicativos fazem uso da linguagem verbal em sua expressão literária, como será visto em dois dos aplicativos analisados neste estudo. Assim, o conceito de "literário" assumido por esse projeto transcende a palavra escrita.
- <sup>2</sup> Alguns exemplos desse tipo de abordagem pela mídia podem ser vistos em: "Infância digital" <<https://pt.aleteia.org/2018/04/06/infancia-digital/>>; Tablets e smartphones utilizados como "babás eletrônicas" <<https://noticias.r7.com/saude/especialistas-alertam-pais-que-usam-tablets-e-smartphones-como-babas-dos-filhos-21042013>>.
- <sup>3</sup> Aqui estamos diferenciando o uso *acompanhado*, quando os pais estão juntos ou próximos à criança no momento do uso, supervisionando o que a criança faz e eventualmente ajudando quando há dificuldade, mas sem efetivamente participar da atividade, do uso *compartilhado*, quando pais e crianças estão conjuntamente engajados na atividade, com os pais acompanhando cada passo.
- <sup>4</sup> A pesquisa envolveu 2.172 brasileiros que acessam a *internet*, possuem *smartphone* e são pais de crianças de 0 a 12 anos e indicou que 23% das crianças entre 4 e 6 anos tem *smartphone* próprio e 61% não tem *smartphone* próprio mas usa o dos pais. Agradecemos a Fernando Paiva, por ter compartilhado os dados referentes a crianças de 4 a 6 anos exclusivamente, originalmente não publicados no relatório.
- <sup>5</sup> Ainda que a proposta inicial fosse de observar as crianças lendo sem a participação dos adultos, houve casos em que essa interferência

ocorreu naturalmente (ver análise dos dados a seguir).

- <sup>6</sup> Esse estudo analisou aplicativos para crianças em geral, sem se concentrar no literário.
- <sup>7</sup> Neste estudo participaram 4 pares de crianças do primeiro ano escolar do sistema inglês (6 anos) e três pares de crianças do sexto ano (11 anos).
- <sup>8</sup> O projeto foi elaborado e submetido no mês de junho de 2016, sendo aprovado em julho do mesmo ano (CAAE: 56844416.1.0000.5349).
- <sup>9</sup> Palavra relacionada ao zapeamento que significa alterar e alternar de uma fonte de informação para outra. Isso pode ocorrer principalmente quando estamos assistindo televisão e navegando pela *internet* e acessando as redes sociais ao mesmo tempo (VEEN; VRAKING, 2009).

## Referências

- ALIAGAS, C.; MARGALLO, A. M. iPads, emergent readers and families. In: MANRESA, M.; REAL, N. (Ed.). *Digital literature for children: texts, readers and educational practices*. Bruxelas: Peter Lang, 2015. p. 155-171.
- BARTHES, R. *Image, music, text*. Londres: Flamingo, 1984.
- BERA - BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Ethical guidelines for educational research*. Londres: British Educational Research Association, 2011.
- BUS, A. G.; VAN IJZENDOORN, M. H.; PELLEGRI, A. D. Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, v. 65, n. 1, p. 1-21, 1995.
- ERICKSON, J. D.; WHARTON-MCDONALD, R. Fostering autonomous motivation and early literacy skills. *The Reading Teacher*, v. 72, n. 4, p. 475-483, 2018.
- FITTIPALDI, M.; RIVAS, C. D. La literatura como experiencia compartida. *Lectura y Vida*, 2010.

FREDERICO, A. *Embodiment and agency in digital reading: preschoolers making meaning with literary apps*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Cambridge, Cambridge, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold, 1978.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HIRSH-PASEK, K. et al. Putting education in “educational” apps. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 16, n. 1, p. 3-34, 2015.

KUCIRKOVA, N.; LITTLETON, K. *The digital reading habits of children: a National survey of parents’ perceptions of and practices in relation to children’s reading for pleasure with print and digital books*. Londres: BookTrust, 2016. Disponível em [https://www.booktrust.org.uk/globalassets/resources/research/digital\\_reading\\_survey-final-report-8.2.16.pdf](https://www.booktrust.org.uk/globalassets/resources/research/digital_reading_survey-final-report-8.2.16.pdf).

KUCIRKOVA, N.; LITTLETON, K.; CREMIN, T. Young children’s reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, v. 3577, p. 1-18, 2016.

MAINE, F. *Dialogic readers: children talking and thinking together about visual texts*. Londres: Routledge, 2015.

MEEK, M. *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press, 1988.



# Gamificação na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura

Fabiane Verardi\*

Renata Andreolla\*\*

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição da gamificação na construção e formação de novos leitores por meio do aplicativo JornadApp na Escola, que foi usado como recurso na 8ª pré-Jornadinha Nacional de Literatura. Os referenciais teóricos dessa pesquisa se baseiam nos estudos de Michele Petit, na questão de formação do leitor; nos estudos de James Paul Gee, Jane McGonigal no que se refere aos games e gamificação; e sobre aprendizagem lúdica e gamificação na educação, as contribuições de Lucia Santaella. A pesquisa, de caráter descritivo-qualitativa, observou, registrou e analisou os dados à luz dos pressupostos teóricos elencados, sem a interferência do pesquisador e buscou apresentar a relevância do letramento literário por meio de práticas gamificadas, concluindo que a gamificação apresenta-se como uma estratégia viável para o engajamento e motivação dos alunos no desenvolvimento de competências na aprendizagem de literatura, devendo ser disseminada entre a comunidade docente a fim de se obter melhores resultados no que tange à formação de leitores.

**Palavras-chave:** Literatura. Gamificação. Jornadinha Nacional de Literatura. JornadApp na Escola.

## Introdução

A leitura tem grande importância na vida das pessoas. É por meio dela que nos tornamos cidadãos mais críticos, buscamos entender o mundo em que vivemos, podemos viajar para lugares inimagináveis e distantes sem sair do lugar. A leitura, sobretudo a literária, que deve ser iniciada desde a mais tenra fase da vida das pessoas, estimulada,

\* Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1991), Mestrado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), Doutorado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2019). Atualmente é professora Titular II da Universidade de Passo Fundo, no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo. Vice-Coordenadora do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) ([www.gtlilj.com.br](http://www.gtlilj.com.br)), biênio 2018-2020. Desenvolve projetos na linha de pesquisa de Leitura e Formação de Leitor, focalizando seus trabalhos na questão da leitura na escola, metodologias de ensino da literatura infantil e juvenil. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Sobre Ensino de Literatura. E-mail: [fabianevb@uol.com.br](mailto:fabianevb@uol.com.br)

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Capes/Prosup. E-mail: [reandreolla@gmail.com](mailto:reandreolla@gmail.com)

Data de submissão: abr. 2019 – Data de aceite: jul. 2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>



primeiramente, pela família, e, depois, pela escola, a qual, muitas vezes, a utiliza apenas para trabalhos gramaticais e decodificação, desvirtuando o papel literário, suprimindo seu encantamento e não cumprindo a tarefa principal: formar leitores.

Sabe-se que a leitura é onipresente no dia a dia das pessoas: seja em casa, na escola ou no trabalho. A formação do leitor deveria iniciar na família, a primeira instância mediadora de leitura, mas, muitas vezes, inicia-se no âmbito escolar e se processa em longo prazo, tendo como mediador o professor. E trabalhar com leitura em sala de aula tem sido debatido no âmbito educacional. Questiona-se como é possível aprender a ler na escola?; qual a importância dessa leitura na formação cidadã e crítica do aluno?; o que se lê em sala de aula contribui para a formação reflexiva e crítica dos estudantes?

Essas preocupações (não de hoje) objetivaram um dos maiores eventos literários do país: a Jornada Nacional de Literatura. É por isso que, desde 1981, a Universidade de Passo Fundo, localizada na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, tem por objetivo a formação de leitores por meio do trabalho conjunto com escolas da região, tanto públicas como particulares, estimulando o envolvimento de alunos, professores, pais e comunidade geral com a leitura, empregando metodologia diferenciada: a

leitura antecipada das obras dos autores participantes da movimentação literária.

Com o passar das edições, a estrutura foi se renovando, incorporando a ela uma série de atividades culturais. A programação, antes voltada para debates sobre literatura, educação e cultura, ganhou uma série de outras atrações, entre as quais exposições, espetáculos teatrais, apresentações musicais e concursos, sempre com a proposta de aproximar os autores do público e de formar leitores.

A partir de 2001, foi realizada a 1ª Jornadinha Nacional de Literatura, voltada às crianças e jovens, que possibilitou – a esse público – a interação com os escritores, ilustradores e artistas, proporcionando o compartilhamento de conhecimentos e experiências literárias e investindo na formação de novos leitores.

Cabe destacar que o diferencial das Jornadas Literárias é marcado pelas atividades de Pré-Jornada e Pré-Jornadinha, que antecedem à grande festa da literatura. Trata-se de uma movimentação cultural que tem por finalidade a realização da leitura prévia das obras dos autores convidados para a Jornada e para a Jornadinha, com o intuito de preparar os leitores para o encontro e para a festa da literatura. Nesse processo, são realizadas leituras individuais, havendo, ainda, momentos para o compartilhamento das experiências vivenciadas, com vistas à formação continuada de leitores e de mediadores de leitura.

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor, tem como tema a gamificação como ferramenta para a formação de leitores, abordando mais detalhadamente as atividades propostas por meio do aplicativo JornadApp na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura.

As Jornadas Literárias dialogam com o contexto que exigem inovações e interatividade. A movimentação cultural permitiu troca de informações sobre o texto literário e promoveu o debate sobre livros e literatura, aproximando leitores e escritores. A principal inovação das Jornadas Literárias de 2017 foi a difusão, democratização das ações pela cidade, fazendo com que Passo Fundo vivenciasse a leitura e a literatura, tornando-se, efetivamente a Capital Nacional da Literatura. No momento em que a Jornada descentralizou suas ações e se espalhou pelas ruas e por outros espaços, temos o conceito de leitura ampliado, o que oportuniza uma leitura de mundo da própria cidade.

## As Jornadas Literárias e as tecnologias digitais

As Jornadas Literárias desde sempre foram marcadas pelo contato prévio com as obras de autores presentes no grande evento. A pré-Jornadinha então se constitui na leitura de uma ou mais obras dos autores que participarão da

Jornadinha Nacional de Literatura. É o momento em que os alunos, mediados pelos professores, são incentivados a conhecer os escritores e suas respectivas obras, bem como desenvolver discussões. Os professores, juntamente com os alunos escolheram os livros que seriam trabalhados, dentre aqueles indicados e cujos autores estiveram presentes na Jornadinha Nacional de Literatura e, após todo o trabalho com o livro, os alunos compartilham suas experiências vivenciadas por meio da arte, seja um teatro, música, pintura, gravuras, construindo e formando jovens leitores.

Uma das primeiras ações da 16ª Pré-Jornada e da 8ª Pré-Jornadinha aconteceu ainda em maio de 2017. Cerca de 370 professores participaram do curso “Leitura multiplicada: a formação do agente de leitura”<sup>1</sup>, promovido pela comissão organizadora da 16ª Jornada e da 8ª Jornadinha Nacional de Literatura. O curso gratuito teve atividades ao longo dos meses que antecederam à Jornada.

Os encontros que aconteceram de forma presencial e virtual, contaram com a difusão e aplicação de materiais produzidos pela organização das Jornadas de Literatura, como a demonstração das práticas leitoras e das propostas de multiplicação de leitura. Além disso, foi apresentado um resumo de uma das principais novidades da Pré-Jornada e Pré-Jornadinha, o JornadApp, aplicativo oficial da Jornada, em que os agentes de leitura tiveram um papel fundamental.

Entre os objetivos do projeto estava o de envolver alunos e professores nas Jornadas Literárias, cujo papel é incentivar a leitura, o encontro de leitores, escritores, artistas, pesquisadores, professores, educadores, alunos, intelectuais e comunidade leitora.

Os agentes de leitura atuaram como mediadores do conhecimento, em cada escola, auxiliando no desenvolvimento das atividades propostas no material de apoio que foi constituído de atividades em meio digital – como o Caderno de Atividades<sup>2</sup> on-line e as atividades propostas no JornadApp na Escola, elaboradas para aplicação em salas de aula, na conexão via computadores e *mobiles*, e apresentadas à comunidade em geral nas Estações de Leitura.

Durante a Pré-Jornada e a Pré-Jornadinha, entre os meses de julho e setembro, além de ler as obras, estudantes, professores e a comunidade em geral puderam interagir com os livros por meio do JornadApp, aplicativo oficial da Jornada, que tem como base as obras dos escritores convidados para aquela edição. O JornadApp integrou as atividades da Pré-Jornada e da Pré-Jornadinha, que envolvem o período de leitura das obras dos autores que participaram da festa literária, realizada em outubro. É um aplicativo interativo disponível gratuitamente em sistema Android e iOS. O sistema possui duas funcionalidades e atinge públicos diferentes. Uma delas é o “Projeto Transversais: rotas leitoras”,

que integra a Pré-Jornada e permite que qualquer pessoa caminhe pela cidade, caçando livros por locais históricos e pontos turísticos da cidade.

A outra funcionalidade do aplicativo é o “JornadApp na Escola” destinado aos alunos de ensino fundamental (1º ao 9º ano) e integra a Pré-Jornadinha. Nessa função do aplicativo<sup>3</sup>, há atividades destinadas a estudantes em conformidade com os anos escolares dos grupos inscritos. Para que uma equipe possa participar, é necessário um dispositivo por grupo, de forma que a equipe possa cumprir as tarefas em sistema de gamificação da leitura.

A ideia do jogo não era uma competição entre escolas, mas entre as turmas da própria instituição. Não havia limite de participação de turmas por escola e as atividades tinham diferentes dificuldades e pontuações. Depois de realizadas as atividades via aplicativo, as escolas foram separadas por região e participaram das “Estações de Leitura” para socializar as atividades realizadas na Pré-Jornadinha, destacando o protagonismo dos jovens leitores, dos mediadores e das escolas por meio da criatividade.

## Jornadapp na escola: a pré-jornadinha gamificada

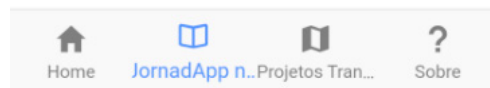
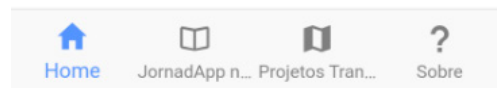
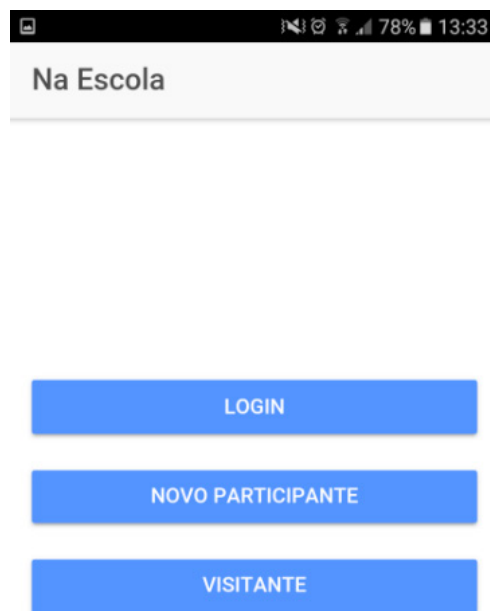
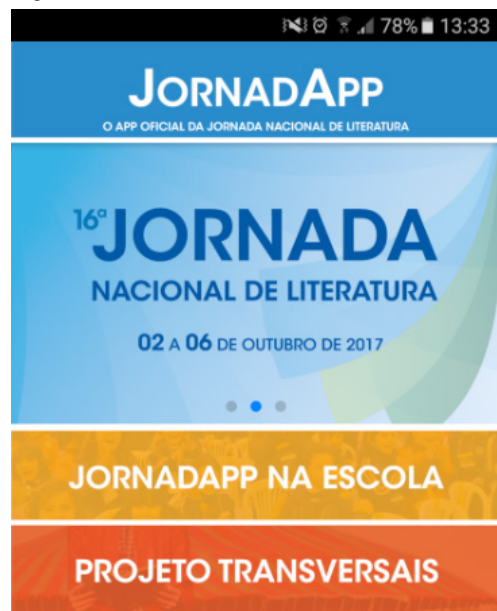
O JornadApp acompanha as novas formas de difusão da literatura no meio digital. Rettenmaier (2017) observa que a “literatura, que por muitos anos ficou limi-

tada ao universo real, físico, agora segue a tendência da vida, que está cada vez mais *on-line*”. As tecnologias de informação e comunicação, como por exemplo, os *smart-phones*, são os novos ambientes da escrita e, especialmente, da leitura, convergindo todas as mídias. As tecnologias móveis e ubíquas representam uma inovação nas práticas pedagógicas, ampliando os tempos e espaços de aprendizagem para além das salas de aula, aliando dinâmicas de colaboração e interatividade, caracte-

rísticas da cultura digital atual. O leitor deixa de ser um mero receptor e torna-se protagonista do conhecimento.

O mediador, então, fazia o *download* do aplicativo em seu celular, cadastrava a turma, ou a escola, e registrava as tarefas cumpridas. Assim, muitos professores e escolas da região de Passo Fundo que não participaram das “Estações de Leitura”, puderam trabalhar as atividades com seus alunos, sem a contagem de pontos.

Figura 1 – Telas iniciais do aplicativo



Fonte: autor (2017).

Como se observa nas imagens acima e já referido anteriormente, a tela inicial do aplicativo possuía duas funções: JornadApp na Escola e Projetos Transversais. O mediador clicava na primeira opção, cadastrava-se como novo participante, caso fosse o primeiro contato com o aplicativo; ou fazia seu *login* normalmente ou clicava em visitante, caso não pertencesse a cidade de Passo Fundo<sup>4</sup>. Após, podia escolher com qual ano do Ensino Fundamental iria trabalhar, e uma lista de obras e atividades estava à disposição.

O aplicativo, então, contou com 21 obras dos escritores participantes da Jorнадinha e com 22 atividades gamificadas que foram divididas por série/ano. Do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, o aplicativo disponibilizou 10 atividades pertencentes às obras *O livro que lê gente* de Alexandre de Castro Neto, *Monstros do cinema* de Daniel Kondo e Augusto Massi, *Poeminhas da terra* de Márcia Leite, *O livro do palavrão*, de Selma Maria, *Adélia* de Jean Claude Alphen, *Roupa de brincar* de Eliandro Rocha, *Tony Moon* de Pedro Duarte, *Oriê* de Lúcia Hiratsuka, *Como nasceram as estrelas* de Clarice Lispector. Do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, 12 atividades gamificadas foram disponibilizadas: *A arma escarlate* de Renata Ventura, *Flor de Guernica* de Pablo Morenno, *Uma escuridão bonita* de Ondjaki, *Quem matou o livro policial*

de Luiz Antônio de Aguiar, *Ouro, fogo e megabytes* de Felipe Castilho, *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna, *Iluminuras* de Rosana Rios, *Quando o Sol encontra a Lua* de Renata Tufano, *A fonte do esquecimento* de Heloisa Prieto, *O homem que fazia chover* de Carlos Drummond de Andrade, *O navio das cores* de Moacyr Scliar.

As atividades propostas no JornadApp na Escola foram desenvolvidas pela comissão organizadora da 8ª Jorнадinha Nacional de Literatura. Com a proposição de atividades gamificadas das obras dos autores indicados para o evento, na forma de desafios, o objetivo foi a interação entre autores, obras e leitores, a fim de despertar a criatividade dos alunos por meio da produção e da socialização dessas práticas. O aplicativo possibilitou diferentes desafios gamificados em que professores e alunos trabalhassem juntos, trocando experiências sobre os autores, sobre as obras, não levando apenas o efeito estético que ela proporciona, mas também, às reflexões sobre a humanidade, sobre as diferenças.

Embora essas práticas gamificadas, esses jogos, despertem a diversão e o entretenimento, para Santaella (2013, p. 251), o aspecto lúdico também é muito importante para o “incremento e desenvolvimento cognitivo”. O jogo quando é divertido, motivador torna-se extremamente excitante, mesmo sendo um jogo para aprendizagem, tornando-se desafia-

dor e promove o desenvolvimento mental e o conhecimento. De acordo com a autora (2013a, p. 254), “o lúdico, de que os jogos são a expressão mais legítima, é o lugar no qual as forças da razão e da sensibilidade se fazem presentes”. É o elemento que fornece a potência para explorar e adquirir de novas aprendizagens.

O sucesso do JornadApp foi que, além de dar ênfase aos aspectos didáticos, levou em conta muito dos aspectos lúdicos. Uma das atividades gamificadas propostas foi com a obra *O livro que lê gente*, de Alexandre de Castro Gomes (2016). A obra narra a história de um livro velho, que ao invés de ser lido, aprende a ler as pessoas, invertendo os papéis. Depois de ser colocado longe do alcance dos leitores, no alto de uma estante, ele faz amizade com outro livro antigo que o ensina a enxergar a diversidade e a riqueza da vida humana ao observar as pessoas que frequentam uma biblioteca.

A atividade proposta foi destinada aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A ideia era que, após a leitura da obra, os alunos construíssem uma capa de livro com uma foto da turma e um título. Após a atividade, o mediador, via aplicativo, postava a foto e enviava à comissão organizadora da Jornadinha. As fotos mais criativas, que não saíssem tremidas e que cumprissem as regras da tarefa marcavam pontos. A comissão recebeu dezenas de fotos da atividade proposta. Os alunos puderam colaborar na

construção da capa, sempre com a ajuda do mediador, despertando, assim, o senso crítico, a criatividade e o protagonismo.

Figura 2 – Atividades desenvolvidas pelos alunos com o livro *O livro que lê gente*



Fonte: acervo Jornada,<sup>5</sup> 2017.

As atividades propostas pelo aplicativo abrangeram todas as formas de comunicação, desde a escrita coletiva até fotos. Foram propostas pinturas, criação de poema, confecção de jornal, produção de vídeos, descoberta de enigmas. Algumas atividades, as meritórias e classificatórias, foram respondidas no próprio aplicativo, como as do *O livro do palavrão*, de Selma Maria; *Poeminhas da Terra*, de Márcia Leite; e *Como nasceram as estrelas*, de Clarice Lispector.

Por exemplo, na obra de Selma Maria, *O livro do palavrão*<sup>6</sup> – destinado aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino funda-



mental I – mostra, de forma criativa, as diferenças entre o aumentativo e o diminutivo das palavras, seu significado e a forma correta de utilizá-las, dependendo do momento, brincando, assim, com a língua portuguesa. A proposta, então, sugerida pelo aplicativo, era que o professor, juntamente com os alunos construíssem duas palavras que, quando acrescidas da terminação -ão, mudassem completamente de sentido. Para comple-

tar a atividade, a professora postava no aplicativo as palavras construídas pelos alunos. Alguns exemplos que a comissão da Jornada recebeu foram: pimenta (de ficar brava) e pimentão (de ficar vermelho, de comer); milho (de comer), milhão (de comer, de dinheiro). Nessa atividade, o lúdico esteve presente no desafio das crianças ao construir palavras, e perceber como o sentido muda quando flexionadas em grau.

Figura 3 – Proposta de atividade sobre a obra O livro do palavrão de Selma Maria

← VOLTAR O livro do palavrão

**O livro do palavrão**  
Selma Maria

Atividade:  
Quem conhece o melhor palavrão?

A turma deve escrever abaixo duas

← VOLTAR O livro do palavrão

Quem conhece o melhor palavrão:  
A turma deve escrever abaixo duas palavras que modifiquem seu sentido quando ganham um grande “ão”.  
Por exemplo:  
Anão, de Ana (linda menina) e anão (um cara pequeno).  
Botão, de bota (aquilo com chulé) e botão (o que um dia cai da camisa).  
Balão, de bala (nunca de revólver, mas de açúcar) e balão (que sobe, sobe e foge para o céu).

\_\_\_\_\_  
de \_\_\_\_\_  
( \_\_\_\_\_ )  
e \_\_\_\_\_  
( \_\_\_\_\_ ).

ENVIAR

Home JornadApp n...Projetos Tran... Sobre

Home JornadApp n...Projetos Tran... Sobre

Fonte: arquivo pessoal, 2017.

Das obras da Jornadinha, teve uma que se destacou por conta de duas atividades sugeridas pelo aplicativo. O livro *Monstros do cinema*<sup>7</sup>, de Augusto Massi e Daniel Kondo, conquistou o coração dos alunos e dos professores. As duas atividades propostas para os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I despertaram a curiosidade e a criatividade dos alunos. Na primeira atividade, a ideia era que os alunos criassem um monstro, e a segunda atividade tinha como objetivo uma “invasão” dos alunos na hora do intervalo, num estilo *flashmob*, vestidos de monstros e dançassem a música *Thriller*, de Michael Jackson.

O mediador foi o responsável pela gravação dessa tarefa e após, a postou no Youtube e enviou o *link* para a comissão julgadora, por meio do JornadApp, como mostra as imagens acima. A proposta, então, tinha como objetivo despertar a imaginação dos alunos. Ao som da música de Michael Jackson, eles se fantasiaram, fizeram coreografia e “invadiram” a hora do recreio, e de forma criativa, com máscaras, maquiagem assustadora, espalharam o medo pela escola, como podemos perceber no *print* abaixo do videoclipe recebido pela comissão organizadora do evento e publicada no YouTube, como podemos perceber pelos *prints* a seguir:

Figura 4 – Flashmob da música Thriller de Michael Jackson no Instituto Menino Deus – Passo Fundo



Fonte: YouTube<sup>8</sup>, 2017.

Outro livro e atividade que despertou o interesse dos alunos foi *A Flor de Guernica*, do escritor passo-fundense Pablo Morenno, destinada aos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. Porém, o que se percebeu foi o engajamento de todas na escola, de todas as turmas para deixar os muros mais coloridos, com vida, com literatura. A obra serviu de inspiração para que os alunos criassem um painel no pátio da escola, ou usassem o quadro da sala de aula

A proposta era trabalhar o livro em sala de aula e, a partir dele, desafiar os alunos a criar um mural que tivesse relação com a obra. Ao contrário do livro, que traz temas como abandono, injustiça, perdas e dores, os alunos foram convidados a pintar a esperança. Além das flores, o mural também ganhou palavras que as crianças consideraram importantes, percebe-se nessa atividade a importância do significante fraturado de Iser (2002).



Ao mesmo tempo que algo é denotado, nega-se tal uso, sem que seja abandonado aquilo que se designa na primeira instância. O significante funciona como um “análogo para a figuração de algo mais”. “Algo ausente é presentificado: o significante fraturado “invoca alguma coisa que não é pré-dada”, mas engendrada por ele, que habilita o leitor a dotá-lo de uma forma tangível”. Não é mais o significado do texto que está em questão, mas a ativação do imaginário pelo leitor:

Figura 5 – Releitura produzida pelos alunos sobre a obra Flor de Guernica de Pablo Morenno



Fonte: acervo da Jornada, 2017.

Assim, não importa, propriamente, o assunto de que trata um texto, mas, sim, que esse cumpra a função de provocar o leitor para ocupar seu lugar na geração de imagens e na produção de sentidos.

É bom lembrar que, para serem utilizados com fins educacionais, as atividades gamificadas, ou os jogos propriamente ditos, precisam possuir objetivos de aprendizagem bem definidos, ensinar conteúdos, não só apenas da Língua Portuguesa e Literatura, mas das Artes, da Geografia, da História, da Matemática, da Sociologia, promovendo o desenvolvimento de competências e ampliando a capacidade intelectual e cognitiva dos mediandos. E para que isso aconteça, os objetos gamificados, como o *JornadApp*, precisam se estruturar nos seguintes fatores: objetivos e regras, contexto significativo de aprendizagem, feedback, colaboração entre os jogadores, competitividade, desafios, como se fosse um jogo, seja ele real ou virtual, seja ele apenas no texto, como fora dele.

Os games são, portanto, uma alternativa ativa e autônoma, se comparados às metodologias tradicionais usadas em contextos de ensino e aprendizagem. A mudança principal é a troca de um processo tradicional de ensino para um que alie diversão e aprendizagem, facilitando uma aprendizagem por descobertas (SANTAELLA, 2013, p. 258).

De acordo com Gee (2003), os games estão estruturados de modo a encorajarem a aprendizagem não passiva, incentivando o jogador a compreender e a estabelecer inter-relações entre signos, estimulando a reflexão, a apropriação de significados, o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências. Esse processo caracteriza-se pelo ambiente co-

laborativo, que ocorreu nas turmas, nas escolas, nas comunidades e pelo estabelecimento de relações entre comunidades de jogadores. Isso só é possível porque uma das características primordiais dos jogos é a coautoria.

Essa coautoria é fundamental no JornadApp, pois os estudantes, juntamente com seus professores, tornaram-se colaboradores, criadores, coautores do próprio conhecimento, por meio da magia da literatura. Talvez o que faltou para o aplicativo foi uma interface onde a interação fizesse parte, oferecendo para os alunos e professores um ambiente em que esses usuários queiram estar, “explorar, ficar entretidos em tal intensidade que aprendam sem sentir que estão aprendendo (SANTAELLA, 2013, p. 262)”, aliando desafios, fantasia e curiosidade.

Ser coautor foi muito importante para o desenvolvimento literário nesses leitores. Petit (2009, p. 22) acredita que a leitura é marcada pela “liberdade do leitor”. Os leitores, então, apropriam-se dos textos, dão outros significados, mudam seu sentido, interpretando do seu modo, introduzindo “seus desejos entre as linhas (p. 26)”. Os leitores, a partir do aplicativo, jogaram com o texto, com as obras por meio das reescritas, transformando-as e os transformando também.

Basicamente é o que ocorreu com a atividade gamificada para a obra *Quem*

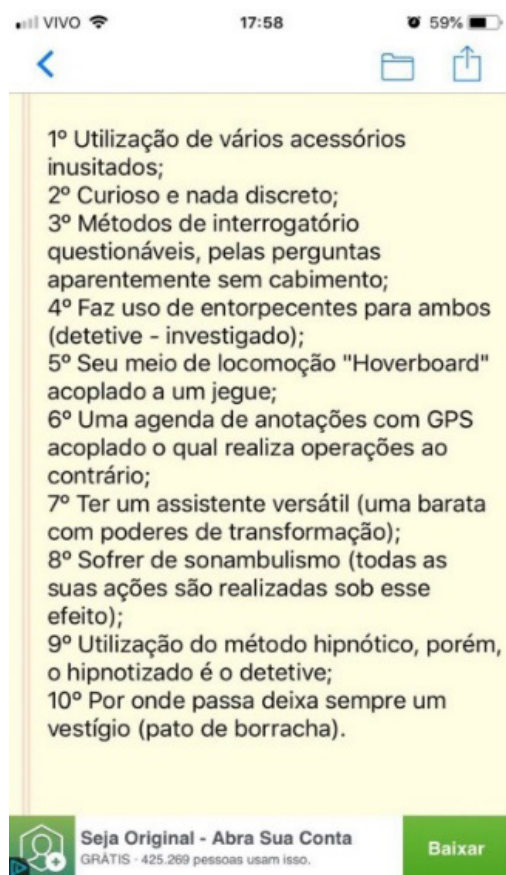
*matou o livro policial?* de Luiz Antônio Aguiar. O livro, que é um divertido thriller sobre detetives, assassinatos e sobre como escrever um romance policial, e tem como palco a Capital Nacional da Literatura, busca desconstruir a imagem que se tem de detetives. No início da proposta, destinada a alunos de 7º e 8º ano, se faz uma intertextualidade com a música *Detetive* da banda gaúcha Comunidade Nin-Jitsu. A tarefa era a construção de dez ensinamentos de um detetive atrapalhado, porém, usando o QRCode<sup>9</sup> para descobri-los.

Figura 6 – QRCode criado pelos alunos do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Textor – Jacuizinho/RS



Fonte: Acervo Jornada.

Figura 7 – Dez ensinamentos elaborados pelos alunos do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Textor – Jacuizinho/RS



Fonte: Acervo Jornada, 2017.

Percebe-se nessa proposta a importância da “cultura gamer” no cotidiano dos alunos, unindo o entretenimento e a educação, e que é por muitos professores ignorada. Para Santaella (2013, p. 219),

[...] o game como produto cultural, é visto, sob diversas perspectivas, enquanto mídia, manifestação de arte, nova forma de aprendizagem e até como o mais recente ícone da cultura pop.

Porém, para grande parte dos educadores a tecnologia é algo externo, algo que não faz parte do mundo escolar, algo que não deve ser trazido para dentro da escola, por receio ou por falta de preparo por parte desses que a criticam.

As atividades gamificadas propostas pelo aplicativo, como a analisada, levaram os estudantes a aprender sem perceber, desenvolvendo habilidades, principalmente para trabalhar em equipe. É por isso que se deve perceber a influência da tecnologia nas atividades humanas e saber aproveitá-la de modo eficiente, produtivo e com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, e a escola tem papel fundamental nessa tarefa, pois

[...] ela é (ou deveria ser) um ambiente de aprendizagem destinado a preparar os indivíduos para o mundo, um ambiente onde são trabalhados diariamente os processos de ensino e aprendizagem desses indivíduos que nela se encontram (FARDO, 2013, p. 31).

A partir da análise do aplicativo e das atividades gamificadas, percebe-se que houve uma restrição, por conta dos professores, a utilização de tecnologias em sala de aula. Algumas atividades realizadas não foram pontuadas pois, alguns mediadores não entenderam as propostas sugeridas. Chega-se a essa conclusão também ao se analisar a adesão das atividades. Aquelas que eram mais simples de se trabalhar, que não precisavam das novas tecnologias – ce-

lular, imagens, computador, redes sociais – foram mais desenvolvidas em sala de aula. E as que exigiam um comprometimento e um conhecimento maior, foram deixadas de lado. Acredita-se que que tal resultado se dê por falta de conhecimento dessas tecnologias, medo ou comodismo.

A educação necessita de abordagens que consigam incorporar melhor os fenômenos do mundo imerso na cultura digital, e a observação de um dos fenômenos trazidos pelas tecnologias digitais que parece mais cativar pessoas de todas as idades vem à tona: os games. Esse gênero de entretenimento tem muito a ensinar para a área da educação. Assim, lamenta-se que boa parte dos educadores adote a tecnologia apenas para uso pessoal, por meio das redes sociais como Facebook e WhatsApp e as deixem de fora de suas práticas pedagógicas. A tecnologia cria uma cultura, um novo modelo de sociedade, então, para o professor, a aplicação dessas tecnologias em suas aulas nas salas, implica conhecer as potencialidades desses recursos em relação ao ensino das diferentes disciplinas do currículo, bem como promover a aprendizagem de competências, procedimentos e atitudes por parte dos alunos, e utilizar todas as potencialidades que os games, que as atividades gamificadas possam oferecer.

E para que isso aconteça, os jogos, ou os objetos gamificados, como o JornadApp, precisam se estruturar nos seguintes fatores: objetivos e regras,

contexto significativo de aprendizagem, feedback, colaboração entre os jogadores, competitividade, desafios. Os games são, uma alternativa autônoma e ativa, quando se compara com a metodologia tradicional usada em sala de aula. Os games aliam diversão à aprendizagem, facilitando-a por meio de descobertas, de enigmas, de criação, de aprendizagem, de autoria.

O JornadApp além de dar ênfase aos aspectos didáticos, levou em conta muito dos aspectos lúdicos, o que falta para muitos jogos educativos ou aplicativos gamificados usados na busca por conhecimento e aprendizagem. Houve então, uma inversão de papéis, por conta do aplicativo. O leitor sendo o protagonista, tornou-se o autor da releitura, da criação de uma nova obra. E o fato de colocá-los no centro das atenções, sendo protagonistas da movimentação literária, despertou ainda mais a paixão pela literatura e pelos livros. Os alunos chegavam a ler mais de uma obra por semana, a fim de trabalharem colaborativamente para que toda a comunidade pudesse ver e sentir seus trabalhos nas “Estações de Leitura”. Eles cumpriram regras, tiveram metas, receberam *feedback* das atividades e foram premiados.

O leitor, assim, não é só um construtor de sentidos, mas alguém capaz de ampliar esses sentidos e colocar em prática sua própria experiência. Para Iser (1999, p. 48), o “leitor não mais pode

ser instruído pela interpretação quanto ao sentido do texto. Mais instrutivo seria analisar o que sucede quando lemos um texto”, pois é em virtude da leitura que os textos se tornam realidade,

[...] e isso vale também para aqueles cuja significação já se tornou tão histórica que não tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos tocam quando constituímos o sentido da leitura (ISER, 1999, p. 48)

Assim experimentamos um que pode ser que não exista, mas que seja possível compreender. E a compreensão se faz por meio da literatura, do jogo da literatura com o leitor.

As obras lidas, as atividades lúdicas realizadas com a gamificação, as releituras feitas, a apresentação das atividades, seja ela na escola ou nas “Estações de Leitura”, transformaram e formaram novos leitores:

[...] é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma (LARROSA, 2011, p. 7).

## Considerações finais

Com base no tema de pesquisa “a gamificação como ferramenta para a formação de leitores”, abordando mais detalhadamente as atividades propostas pelo apli-

cativo JornadApp na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura, percebeu-se que a gamificação, ao mesmo tempo em que cresce como método ou estratégia aplicada em várias áreas de atuação humana, principalmente, na educação, ainda necessita de muita pesquisa, tanto teórica quanto empírica (talvez essa última seja mais necessária nesse momento).

No que tange à gamificação e ao aplicativo JornadApp na Escola, pode-se considerar inovador na área da gamificação e da leitura, um recurso com o objetivo de tornar a leitura e o trabalho com a literatura, um hábito prazeroso. Apesar de ser um software com atividades gamificadas com base no conteúdo das obras literárias sugeridas na Jornadinha, as atividades procuram mediar a leitura por meio de elementos presentes nos jogos, tão presente na vida cotidiana fora da escola, que é a função da gamificação: usar elementos presentes nos jogos, mais especificamente nos videogames, em ambientes de não-jogo.

Infere-se que o aplicativo, então, contribuiu com a democratização da leitura e da literatura, que é um dos objetivos principais da Jornada e da Jornadinha, pois ele atraiu e incentivou a leitura, contribuindo para sociedade mais crítica e reflexiva. Percebeu-se que os alunos aderiram às atividades gamificadas, compartilhando as experiências e sendo protagonistas na própria aquisição de conhecimento por meio da leitura.



Porém, durante as análises, dois problemas foram levantados. O primeiro refere-se ao questionamento de que os professores têm conhecimento de como utilizar o aplicativo. Essa premissa parte de que muitos professores apenas usam seus celulares para aplicativos de redes sociais, e não têm o mesmo conhecimento tecnológico que seus alunos.

Outro desafio que se apresenta é o fato de que a maioria dos professores e educadores envolvidos com ambientes de aprendizagem atualmente parece não ter o hábito de interagir com *games*. Pelo contrário, muitos têm a visão de que eles são obstáculos à aprendizagem, são distrações que tiram os jovens do caminho da construção de seus conhecimentos.

Conclui-se, então, que a gamificação se apresenta como uma estratégia viável para o engajamento e motivação dos alunos no desenvolvimento de competências na aprendizagem de literatura, devendo ser difundida entre os docentes, a fim de se obter melhores resultados na formação de novos leitores.

## Gamification in the 8th Pré-Jornadinha Nacional de Literatura

### Abstract

This paper aims to analyze the contribution of gamification in the construction and formation of new readers through the application JornadApp na Escola, which was used as a re-

source in the 8th Pré-Jornadinha Nacional de Literatura. The theoretical references of this research are based on the studies of Michele Petit, on the issue of reader formation; in the studies of James Paul Gee, Jane McGonigal with regard to games and gamification; and about playful learning and gamification in education, the contributions of Lucia Santaella. The research, descriptive and qualitative, observed, recorded and analyzed the data in the light of the theoretical assumptions listed, without the interference of the researcher and sought to present the relevance of literary literacy through gamified practices concluding that gamification is presented as a viable strategy for engaging and motivating students in the development of literature learning competences, and should be disseminated among the teaching community in order to obtain better results regarding the education of readers.

**Keywords:** Literature; Gamification; Jornadinha Nacional de Literatura; JornadApp na Escola.

## Notas

- <sup>1</sup> O curso, com certificação de 40 horas, e envolveu profissionais da educação da rede pública e privada de Passo Fundo e região, que foram os responsáveis pela mobilização e pelo planejamento da leitura das obras em cada escola durante as ações da Pré-Jornada e da Pré-Jornadinha, tornando-os multiplicadores da leitura. Para Rettenmaier (2017), os professores tornaram-se “embaixadores da Jornada”, sendo responsáveis pela formação de leitores e possuíram um papel fundamental e de grande responsabilidade nesse processo.
- <sup>2</sup> Disponível em: [http://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/jornada/caderno\\_atividades\\_VII\\_2017\\_final.pdf](http://www.upf.br/_uploads/Conteudo/jornada/caderno_atividades_VII_2017_final.pdf).
- <sup>3</sup> A plataforma esteve aberta para o cumprimento das tarefas, as quais deveriam ser desenvol-

vidas por turmas, mediante a liderança de um professor (líder de equipe). O objetivo do aplicativo era auxiliar o professor quanto a realização das leituras das obras propostas para as diferentes etapas de ensino. O professor, ao apresentar-se e ao registrar a turma, era encaminhado às atividades em cada obra, e as tarefas estavam associadas aos livros da Jornadinha. Cada atividade era representada pela capa da obra.

- <sup>4</sup> As escolas públicas e privadas de Passo Fundo participaram das “Estações de Leitura” e também da gincana promovida pela Jornada. A escola que mais fizesse pontos por meio das propostas gamificadas se tornaria campeã. Já as escolas da região, tiveram suas Estações, porém, não foram contempladas na gincana.
- <sup>5</sup> As imagens das atividades enviadas via aplicativo pertencem ao acervo das Jornadas e foram cedidas para a pesquisa.
- <sup>6</sup> Na história, Joãozinho causa confusões quando decide usar apenas palavras no aumentativo, como, por exemplo, quando passou a chamar sua irmã Ana de Anão.
- <sup>7</sup> O livro traz onze monstros do cinema, em que podem ser montados e reconstruídos de acordo com a imaginação de cada leitor. Na parte final do livro há um levantamento histórico desses personagens, os filmes em que apareceram e a evolução que eles sofreram com o passar do tempo.
- <sup>8</sup> Flashmob filmado e disponibilizado no YouTube através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=hAWAQIElks&t=390s>>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- <sup>9</sup> É um código de barras em 2D que pode ser escaneado pela maioria dos aparelhos celulares que têm câmera fotográfica. Esse código, após a decodificação, passa a ser um trecho de texto, um link e/ou um link que irá redirecionar o acesso ao conteúdo publicado em algum site (TECHTUDO, 2011). Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2011/03/um-pequeno-guia-sobre-o-qr-code-uso-e-funcionamento.html>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

## Referências

FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/457>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

GEE, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. 2. ed. Londres: St. Martin's Press, 2003.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – v. 1*. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

MCGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Tradução Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RETTENMAIER, Miguel. In.: Revista Universo UPF. *Festa da literatura envolve a comunidade*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, n. 17, maio/jun. 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua*. São Paulo: Paulus, 2013.



# Leitura e escrita em *fanfic*: deslocamentos do leitor ao jogador

Maria de Lourdes Rossi Remenche\*

Mérie Ellen Weber Oliveira\*\*

## Resumo

A contemporaneidade é marcada por transformações relacionas não só aos diferentes setores da sociedade, mas também ao modo como os sujeitos interagem na cibercultura e produzem sentidos. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e escrita se deslocaram e ganharam novos contornos e possibilidades. Considerando esse contexto, este artigo busca analisar alguns deslocamentos do leitor possibilitados pelas novas mídias. A partir de uma metodologia qualitativo-interpretativista e ancorada nas ideias do Grupo de Nova Londres para discutir os multiletramentos, a análise do gênero *fanfic* revela que as dimensões propostas pelos teóricos dos multiletramentos para compreender as novas mídias – o agenciamento, a divergência, a multimodalidade e a conceitualização – estão presentes de modo ainda sutil nas *fanfics*.

**Palavras-chave:** Letramentos. Multiletramentos. Cibercultura. Fanfic.

## Apresentação

O século XXI observou em seu alvorecer a mudança do paradigma técnico-econômico, de uma sociedade voltada aos insumos baratos de energia para insumos baratos de informação, propiciados pelos

\* Professora Adjunta III da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho (UM - PT). Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Língua Portuguesa (UEL) e Graduada em Letras Vernáculas e Anglo (UEL). A pesquisadora é docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos das Linguagens/PPGEL, líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), e desenvolve pesquisas na área de Multiletramentos, Discursos e Práticas de leitura e escrita. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Licenciada em Letras Português/Inglês pela UTFPR (2018) e tecnóloga em Comunicação Institucional também pela UTFPR (2012). Participou dos Grupos de Estudo de: (1) Linguística Aplicada, voltada ao Discurso; (2) Intermedialidade, ambos do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da UTFPR. Estagiou no Departamento Acadêmico de Eletrônica (DAELN), na área de comunicação, contribuindo para a troca de informações entre alunos, comunidade e professores. Além disso, trabalhou no Grupo Educacional Acesso como Assistente de Comunicação das escolas: Curso e Colégio Acesso, Curso Apogeu, Espaço Evidência e Naptec. E-mail: merie@alunos.utfpr.edu.br

Data de submissão: abr. 2019 – Data de aceite: jul. 2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>

avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações. Nesse sentido, a sociedade antes compreendida sob a lente do “pós-industrial” passou a ser conhecida sob a égide da “informação”. Por essa lógica, o modo de se comunicar e se expressar também se alteraram, principalmente em virtude das novas mídias digitais, frutos dessa mudança paradigmática. Segundo Rüdiger (2011, p. 13), a comunicação nas novas mídias:

[...] com efeito, é interativa em sentido simultaneamente específico e ampliado: ampliado, por um lado, porque permite a interação humana ativa e em mão dupla com os próprios meios e equipamento que a viabilizam; específico, de outro, porque esta circunstância permite ainda a interação social ativa e em mão dupla entre os seres humanos, ao ensejar o aparecimento de redes sociotécnicas participativas que transcendem a sua pura e simples interligação social, como ocorria na esfera da velha mídia.

Nesse sentido, é possível afirmar que essas mudanças percebidas nos setores econômicos, sociais e comunicacionais, ocorreram também no modo como os sujeitos se posicionam nas novas mídias digitais. Antes da popularização da Internet, o sujeito tinha acesso à informação por meio da televisão, do jornal, do rádio etc. Hoje, as redes sociais, os portais jornalísticos, os blogues, os videogames, as salas de bate-papo, entre outros *sites* possibilitaram conexões com diversas partes do mundo em tempo real, o que permitiu uma interatividade entre

os sujeitos muito diferente daquela possibilitada pelas mídias antigas.

Nessa perspectiva, o modo como os sujeitos se percebem nesse mundo tão plural também se alterou e, consequentemente, as práticas de leitura e escrita ganharam novos contornos e práticas. Considerando esse contexto, este artigo busca analisar alguns deslocamentos possibilitados por essas novas mídias na atuação dos sujeitos. Para tanto, este estudo apresenta em sua fundamentação teórica, conceitos do letramento, dos multiletramentos e da cibercultura.

## Do letramento aos multiletramentos: deslocamentos da cibercultura

No Brasil, o termo letramento foi introduzido por meio dos estudos da Linguística Aplicada, no final dos anos 1980, por autoras como Kato, Tfouni, Soares e Kleiman. Traduzido do inglês *literacy*, o termo letramento apresenta diferentes nuances semânticas. Nesta pesquisa, a perspectiva adotada é a oferecida por Kleiman (1995, p. 11), de letramento como

[...] conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

Além disso, para a autora (1995), os Estudos de Letramento se constituem em uma vertente de pesquisa que melhor articula interesse teórico e social. Em outras palavras, os estudos nessa área contribuem para a compreensão dos impactos sociais da escrita na vida dos sujeitos, seja no ambiente escolarizado ou na vida cotidiana.

Nesse sentido, a preocupação social aliada ao interesse teórico na busca de descrições e explicações sobre o fenômeno da escrita (KLEIMAN, 1995) promoveu o alargamento do conceito de letramento para o de multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; KLEIMAN, 1995). Segundo Kleiman (1995), os letramentos múltiplos ou multiletramentos envolvem as características socio-históricas e culturais do letramento. Isso implica considerar na análise os diferentes grupos e contextos em que eles estão inseridos, assim como os valores culturais desses sujeitos. Nessa lógica, o Grupo de Nova Londres (*New London Group*) afirma que os multiletramentos são resultado da “multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo” (CAZDEN et al., 1996, p. 60). Nessa perspectiva, propõe analisar os multiletramentos como reflexo de dois importantes aspectos da linguagem em uso: (1) a variabilidade de construir significados em diferentes contextos culturais, sociais ou de domínio-específico; e (2) as

novas mídias de informação e comunicação (NEW LEARNING, 200-).

O primeiro aspecto evidencia que, por meio dos multiletramentos, o sujeito é capaz de identificar diferenças em padrões de significado de um contexto para outro. Essas diferenças são consequência de inúmeros fatores (gênero, cultura, experiência de vida, a título de exemplo). De certo modo, cada troca de significado é uma troca cultural. O segundo aspecto ressalta que as novas mídias permitiram o crescimento de textos multimodais – os quais articulam os modos escritos de significar aos padrões orais, visuais, auditivos, gestuais, táteis e espaciais da língua. Nessa perspectiva, é preciso considerar que os sujeitos estão em contato não só com representações alfabéticas da língua (código alfabético), mas também com diversos outros textos que a nova mídia, em especial a digital, oferece aos sujeitos em sua vida cotidiana (NEW LEARNING, 200-).

Em função disso, a participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, bem como os Estudos de Letramento, deslocou-se para a cibercultura. Nesse espaço fluido, o sujeito é visto como alguém responsável por agir no mundo e por integrar uma sociedade de reflexividade, atuando como usuário, jogador, criador ou consumidor (COPE; KALANTZIS, 2008). Tal realidade midiática digital permite ao sujeito ter con-

tato com diferentes gêneros discursivos por meio das tecnologias digitais.

Para esse espaço plural, Cope e Kalantzis (2010) apresentam quatro dimensões que representam esquematicamente características dessas novas mídias: agenciamento (*agency*), divergência (*divergence*), multimodalidade (*multimodality*) e, por fim, conceitualização (*conceptualization*).

A primeira dimensão – agenciamento – enfatiza a mudança ocorrida na sociedade, de um perfil de comando e conformidade para um de reflexão co-construída. De acordo com Cope e Kalantzis (2010), as linhas divisórias de trabalho entre criadores e consumidores de cultura e conhecimento têm se tornado turvas, em parte devido ao desenvolvimento de novas mídias. Segundo os autores (2010), o sujeito não apenas lê, ouve e assiste, como também comenta, produz, transforma e colabora para a construção de uma nova produção, ações essas que modificaram o modo de produzir significado e, por que não, o modo como o sujeito se posiciona política, social e economicamente.

Nesse sentido, o agenciamento e as novas mídias permitem a ocorrência da segunda dimensão descrita por Cope e Kalantzis (2010) – a divergência. Essa perspectiva indica a mudança de paradigma de uma era de homogeneização para uma de divergência. Nesse contexto, as diferenças não se tornam apenas

mais vívidas e contundentes, como também podem se recriar, favorecendo que sujeitos e grupos sejam ainda mais diferentes. É por meio dessa dimensão que observamos no mundo digital, por exemplo, o surgimento de mecanismos de reação, nos quais o sujeito pode *curtir*, *amar* e *rir* de uma publicação no *Facebook* de modo instantâneo, ou ainda, no *Twitter*, a possibilidade de *curtir*, *amar* ou *salvar* um *tweet* do qual tenha gostado. Por outro viés, é a divergência que permite que os discursos antagônicos também perpassem esses ambientes, seja por meio dos *emojis* de odiar e chorar do *Facebook*, ou pela oportunidade de comentar e se posicionar de modo contrário a alguma declaração.

Desse modo, evidencia-se a terceira dimensão apresentada por Cope e Kalantzis (2010) nos meios de comunicação – a multimodalidade. Essa dimensão compreende, *grosso modo*, a articulação da linguagem escrita, som e imagem como produtos de um mesmo material primário. Os conceitos de produção de significado se ampliaram e estão cada vez mais entrelaçados, segundo os autores (2010), o mundo digital permitiu um deslocamento da unidade modular baseada na produção textual do caracter para o *pixel*. Isso não implica que o texto verbal perdeu espaço, mas que, na sociedade de co-construção, textos verbais e visuais significam de forma complementar, ou seja, juntos. No am-

biente digital, por exemplo, o sujeito, usuário de uma mídia social, pode não apenas argumentar por meio de um texto escrito, como também pode utilizar um *meme* e indicar uma música para compor sua estratégia argumentativa. Ou, como dito anteriormente, reagir por meio dos próprios mecanismos oferecidos pela mídia social.

Por consequência, a última dimensão, a conceitualização refere-se diretamente a esse usuário das novas mídias. Segundo Cope e Kalantzis (2010, p. 96, tradução nossa<sup>1</sup>):

Ser um usuário das novas mídias requer um tipo de pensamento que nós [Cope e Kalantzis] chamamos de “conceitualização”. No mundo do consumismo passivo, você não precisava saber muito sobre o que havia dentro da máquina (mecânica, informação, sociocultural). Para ser um jogador hoje e não apenas um espectador/leitor/consumidor, você precisa se cercar de novas arquiteturas sociais e técnicas.

Para ilustrar essa nova atitude do sujeito jogador<sup>2</sup>, Cope e Kalantzis (2004, 2010) argumentam que os mecanismos de descoberta e comunicação exigem novas formas de abstração, como aspectos de identificação de arquivos, menus e diretórios, os quais podem ser feitos em casa, de modo amador, ou por meio de taxonomias formais que podem orientar o percurso de pesquisa na internet. Além disso, a conceitualização permite que sejam usados esquemas ou ontologias para estruturar informações e conteúdos por

publicação semântica, como é o caso, por exemplo, das palavras-chave utilizadas para facilitar o rastreio de determinado texto na *web*. A conceitualização também possibilita que uma notícia de jornal seja acompanhada por foto, infográfico, vídeo explicativo e *hiperlink*, por exemplo, a fim de facilitar a compreensão da matéria.

Em síntese, essas quatro dimensões reafirmam a mudança paradigmática de uma era de homogeneização para uma de divergência, na qual os sujeitos não apenas consomem, mas participam ativamente na produção de conhecimento e cultura por meio do uso de textos multimodais.

Nesse cenário, as *fanfics*<sup>3</sup> ganham relevo ao possibilitar ao leitor não apenas consumir (hipotexto<sup>4</sup>), mas também atuar como produtor de conteúdo (hipertexto), seja por meio de comentários ou de produções próprias. Essas, inclusive, podem divergir do proposto pelo hipotexto. Segundo Cope e Kalantzis (2010), a atual era da divergência propicia recriações discordantes, mas não apenas isso, pois esses hipertextos saem do domínio da linguagem escrita para alcançar outros espaços por meio da multimodalidade, como no caso dos *fanclips*<sup>5</sup>.

O novo produtor de conteúdo não se limita a contar uma nova história, mas traça novas curvas de significação por meio de recursos visuais, orais, auditivos, gestuais, táteis e espaciais.

Quando o autor de uma *fanfic* sugere ao seu leitor uma música para ouvir ao longo da leitura ou insere uma imagem para caracterizar uma personagem, por exemplo, ele está se apropriando de recursos multimodais. Quando a *fanfic* ganha linhas de interatividade, o papel de usuário é deslocado para o de jogador, no qual não basta saber que existem elementos de programação na construção de um *website*, é preciso entender e se apropriar dessas técnicas a fim de se tornar uma personagem dessa história.

## *Fanfic*: diferentes interações no ciberespaço

De acordo com Rüdiger (2011, p. 50), nos últimos anos,

[...] o foco da discussão sobre a nova mídia se deslocou do meio para o conteúdo, do âmbito da técnica para o âmbito da cultura que está surgindo com a Internet.

Nesse sentido, o objetivo dos estudos das novas mídias e seus respectivos gêneros não se refere apenas a compreender a tecnologia em si, mas também suas práticas de uso de modo a analisar o sentido por trás das “experiências formativas acionadas através da cibercultura” (RÜDIGER, 2011, p. 50). Nessa perspectiva, busca-se o sentido que a nova mídia, digital e cada vez mais cotidiana, ensaja por meio de seus usos entre os seus sujeitos jogadores.

Nessa lógica, o destaque está em analisar como a cibercultura e os novos gêneros impactam as práticas de leitura e escrita. Se a “cibercultura” é, como definiu Lévy (1999), um conjunto de técnicas materiais e intelectuais desenvolvidas concomitante com o crescimento do ciberespaço, de que modo as práticas se alteraram no mundo digital?

Ao pensar na ‘nova universalidade’, proposta por Lévy (1999), é possível depreender que, no ciberespaço, por meio da interconexão das mensagens e sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação (fóruns, *websites*, mídias sociais), sentidos variados são construídos e estendidos de modo a se renovarem constantemente. É em virtude desse aspecto que novos gêneros, como os relacionados ao ciberespaço, interferem nas práticas de leitura e escrita, pois, em um mundo virtual, os sujeitos jogadores (COPE; KALANTZIS, 2010), exploram e atualizam simultaneamente (LÉVY, 1999) esse espaço.

Para Lévy (1999, p. 75), “Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas”. Essa noção de coletividade está diretamente relacionada à dimensão de agenciamento, proposta por Cope e Kalantzis (2010), visto que se observa entre os sujeitos um perfil de reflexão co-construída, por meio da qual o sujeito contribui para a construção de uma nova



produção, como ocorre, por exemplo, ao se produzir uma *fanfic*.

No Brasil, as *fanfics* alcançaram notoriedade com o surgimento de inúmeros fóruns dedicados à série literária britânica *Harry Potter*. Dentro de pouco tempo inúmeros fãs tornaram-se também produtores de histórias envolvendo o universo criado pela escritora J. K. Rowling.

A partir da popularização das *fanfics*, outros espaços foram sendo incorporados aos fóruns e, com isso, os *websites* dedicados a *fanfics* começaram a ganhar mais força. O *Fanfic Obsession* (doravante FFOBS), por exemplo, *on-line* desde dezembro de 2009, possui página no *Facebook*, conta no *Twitter*, canal no *YouTube* e perfil no *Instagram*. Criado para ser um espaço de compartilhamento de histórias e opiniões, tanto para autores quanto leitores, a página tem entre seus principais objetivos a democratização da leitura de textos produzidos por fãs e o incentivo à escrita, ao reconhecer a importância desse gênero para a produção cultural em Língua Portuguesa.

Para incentivar a escrita, a FFOBS possui diversos programas de estímulo à produção, a começar pela política de reconhecimento das melhores histórias e autores, que estimula o interesse pela escrita. Os autores selecionados ficam em destaque à direita da página, em uma coluna específica para as top 10 *fanfics*. Além disso, fomenta a produção por meio de seções específicas, como os especiais e os desafios, nos quais os au-

tores são provocados a escrever seguindo determinada premissa, por exemplo, por meio da influência de um álbum musical -- *fanfic* conhecida como *Ficstape*.

Para facilitar a navegação pelos mais de 50 tipos de *fanfics*, a FFOBS possui um *layout* jovial e descontraído que, a todo momento, remete às inspirações das *fanfics*, como as bandas de K-Pop<sup>6</sup>. O cabeçalho da página possui um menu no qual o leitor pode acessar: a página inicial (*home*); as *fictions* publicadas; os destaques; uma seção para leitores; os informes, que disponibiliza um classificado de oferta de ideias para escrita de *fanfic*; informações sobre o *website*; o contato e, por fim, as mídias sociais nas quais a FFOBS pode ser encontrada. Nesse aspecto de navegabilidade, é possível identificar o que Cope e Kalantzis (2010) chamam de conceitualização. Ao desenvolver diferentes mecanismos de busca (*website*, fórum, comentários, página e comunidade no *Facebook*), as páginas permitem que o acesso a determinada informação seja dinamizado. Deste modo, o usuário, ao conhecer diferentes mecanismos de navegação, pode ser direcionado mais rapidamente à *fanfic* que deseja.

Outro *website* analisado é o *Spirit Fanfics e Histórias*, o qual se denomina como uma plataforma para a autopublicação de livros. Para incentivar os autores, a página menciona escritores que chegaram ao mercado editorial por meio das *fanfics* (um exemplo é o da escritora E. L. James, autora de *Cinquenta*



tons de cinza, que se inspirou na série *Crepúsculo* de Stephenie Meyer).

Diferentemente da FFOBS, a *Spirit* possui um *website* com caráter mais profissional e limpo, o qual não remete ao aspecto jovial da primeira página. Seu *layout* sequer referencia as inspirações das *fanfics*. No entanto, disponibiliza aos usuários um aplicativo para acesso móvel ao conteúdo do *website*. Para entrar, o leitor deve se cadastrar no *site* e criar um *login* para acessar os conteúdos.

O menu de acesso às seções da *Spirit* está localizado no pé da página (*Footer*), dividida em quatro colunas: a primeira referente ao *website* em si; a segunda sobre anúncios, contatos e regras de postagem; a terceira com as categorias das *fanfics*; e a última com as mídias sociais da página. A *Spirit*, além das mídias sociais utilizadas pela FFOBS, também possui um perfil no *Google Plus*.

Assim como a FFOBS, a *Spirit* disponibiliza informações referentes à Língua Portuguesa, inclusive nomeia essa seção como 'Aulas de Português'. As informações referentes a essas 'aulas' são disponibilizadas pela própria equipe da página, que procura destacar aspectos da norma gramatical que provocam equívocos recorrentes na escrita. Isso só é possível porque existe uma equipe de *Beta Readers* (ou Leitores Beta) que faz o trabalho de leitura e revisão antecipadamente.

No que se refere ao *layout* das páginas, a análise evidencia a diferença entre cada

um dos *websites*. Depois de passar por uma modificação completa entre 2017 e 2018, o que impossibilitou o acesso a algumas *fanfics*, a FFOBS é o *site* com o maior número de recursos visuais. Contudo, em essência, os dois possuem regularidade na elaboração das seções: categorias, dúvidas, contato, mídias sociais, indicações, regras de postagem, equipe, Língua Portuguesa e *beta-readers*.

A respeito das categorias, a FFOBS possui 25 categorias (Anime, Apresentadores, Atores; Bandas; Cantores; Doramas; Esportes; Filmes; Hein?!; Heróis; Jogos; K-Pop; Livros; Originais; Outros; Realeza; Restritas; Seriados; Slash; Youtubers; sendo as especiais as de Challenges; Contos; Especiais; Fics-tape e Mixtapes). Já o *Spirit Fanfics e Histórias* possui 13 (Animes/Mangás; Bandas/Músicos; Cartoons; Celebidades; Concursos; Filmes; Games; Livros; Mitologias/Lendas; Originais; Quadrinhos; Séries, Novelas e TV; Youtubers e Social Media Stars), além de uma lista de 52 gêneros (de Ação até Yuri).

Todas essas categorias permitem ao leitor encontrar facilmente a *fanfic* que mais se adequa à sua prática de leitura. Quando essa categorização não é suficiente, páginas como as criadas no *Facebook* possibilitam aos leitores solicitar dicas de leitura ou, ainda, a escritura de novas *fanfics*. Novamente, observa-se a ênfase da dimensão da *conceitualização* nas novas mídias, pois

é por meio dela que o jogador/usuário pode se localizar no universo criado nos *websites* das *fanfics*.

## As *shortfics* interativas *mockingjay* e *we remain*: uma breve análise

Considerando as diferentes dimensões elencadas por Cope e Kalantzis (2010), este artigo se propõe a analisar as *shortfics* interativas *Mockingjay*<sup>7</sup> e *We remain*<sup>8</sup>, ambas baseadas na trilogia *Jogos Vorazes*, da autora americana Suzanne Collins. A escolha deve-se ao fato de as *fanfics* terem sido programadas em linguagem HTML (ou betadas, no jargão do universo das *fanfics*) para que o leitor participe da construção da narrativa, bem como em virtude da extensão das *fanfics* serem menores (*shortfics*).

Na lista de *fictions* disponibilizadas pelo *website* FFOBS, ambas as *shortfics* podem ser encontradas na seção ‘Livros’, na subseção ‘Jogos Vorazes’. A primeira *shortfic* analisada é a *Mockingjay*, escrita pela autora @Tracie<sup>9</sup>, e programada pela *beta-reader* @Ana. De acordo com as informações fornecidas pela autora, a *shortfic* está classificada para maiores de 12 anos e pertence ao gênero drama. Nesse sentido, é interessante perceber o deslocamento do gênero aventura, no hipotexto, para o gênero drama, no hipertexto. Esse movimento propõe uma nova leitura por meio da *fanfic* – com

aspectos que podem convergir ou divergir da história original –, além disso, modifica o hipotexto ao propor uma nova leitura e novas personagens para a história. Nesse sentido, a autora prevê uma restrição para a *fanfic*, no caso, não ter lido previamente o hipotexto: a trilogia *Jogos Vorazes*. Essa restrição intensifica a interatividade e a afetividade promovida pela *fanfic*, ao possibilitar que o jogador seja protagonista da história, e conhecer detalhes da história para se envolver de modo a interagir com o drama das personagens.

Já nas primeiras telas da *fanfic Mockingjay*, ocorre, por meio de programação para interação com o jogador, o cumprimento ‘Olá!’, em que a autora estabelece o primeiro contato com o jogador. Na tela seguinte, há um reforço à restrição colocada pela autora que reforça que a história ocorre anos depois do final de *Esperança* (terceiro livro da trilogia), @Tracie enfatiza a importância de conhecer o hipotexto para que o jogador tenha um melhor aproveitamento da leitura.

Essa prática reforça o caráter interacional discursivo da linguagem. Nesse sentido, entende-se que a produção de sentido ocorre em um determinado contexto em que sujeito e linguagem estão irrevogavelmente atrelados. Ao se considerar as *fanfics*, tem-se que seus sentidos estão diretamente relacionados à leitura prévia dos hipotextos, à leitura e compreensão dos hipertextos, bem

como à participação na *fanfic* por meio da interatividade produzida na dinâmica do ciberespaço.

Diante desse aspecto, a interação realizada na Tela 3 (Figura 1) sugere a primeira manifestação do que se entende por agenciamento (COPE; KALANTZIS,

2010). Isso ocorre, pois ao fornecer um nome para a personagem, a história não só se personaliza como também é reescrita. Desse modo, a *fanfic* torna-se um lugar no qual o leitor é inserido na história; seja por meio do seu próprio nome ou por meio de um *nickname*.

Figura 1 – Tela 3



Fonte: as autoras (2018)

Nota: Se você pudesse dar um nome à filha de Katniss e Peeta, qual seria? Pode ser o seu, se quiser. (Observação: a escolha da pesquisadora foi pelo nome 'Magnólia').

Após definir o nome da personagem, a penúltima caixa de diálogo indica os votos da autora para uma boa leitura, bem como um convite para comentários<sup>10</sup>. Essa necessidade pelo *feedback* do leitor corrobora a mudança percebida por Cope e Kalantzis (2010) no perfil do usuário das novas mídias. Leitores são convidados a dialogar sobre os conteúdos lidos, de modo a contribuir para novas leituras do texto, indicações para outras

produções ou ainda como motivadores para a continuação das histórias.

Quando se analisa o universo das *fanfics*, verifica-se que esse diálogo ocorre por meio dos comentários propriamente ditos e pelas recomendações. Em *Mockingjay*, por exemplo, a autora recebeu 25 comentários (Figura 2) e 8 recomendações de leitura por meio do ícone 'Recomendar'. Essas reações à publicação corroboram a ideia de 'diver-

gência' proposta por Cope e Kalantzis (2010), por meio da qual o sujeito pode se posicionar em relação àquele texto. Isso só é possível por que o usuário das novas

mídias, o jogador, conhece a arquitetura social e técnica por trás desse universo. Sendo assim, pode comentar, recomendar, reagir a uma publicação.

Figura 2 – Interação dos leitores



Fonte: as autoras (2018).

Além disso, o fato de a autora @Laís poder produzir uma continuação para a história de *Jogos Vorazes* por meio da *fanfic* dialoga com o que Cope e Kalantzis (2010) definem como ‘divergência’. Apesar de não demonstrar um posicionamento antagônico, a autora @Tracie, bem como seus leitores reforçam a ideia de que é possível recriar, recontar ou adicionar informações a um hipotexto.

Desse modo, destaca-se a possibilidade de dar novos contornos, traçar novas linhas para uma história já conhecida, tendo em vista aspectos como as diferentes experiências dos autores das *fanfics*, assim como de seus leitores, os quais

são influenciados por essa experiência. De certo modo, as *fanfics* interativas tornam-se um espaço também para representatividade, seja por meio do nome utilizado para integrar a história ou por intermédio das frases diretamente relacionadas ao leitor.

Essa interação autor – leitor não influencia apenas na produção de sentidos, como supracitado, mas também a polifonia. Esse conceito é desenvolvido por Bakhtin (2010), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, que argumenta que o romance tem como característica a plurivocalidade, ou seja, possui diversas vozes, as quais se mantêm equipolentes,

sem subordinação à consciência do autor. Além disso, em muitos casos, essas vozes não são explicitadas ao leitor, que para identificá-las, muitas vezes, precisa ter lido diversos hipotextos.

Ao aplicar o conceito de polifonia às *fanfics*, é possível inferir que algumas dessas vozes são direcionadas ao futuro leitor por meio da descrição da *fanfic* ou pela seção na qual se encontra. Desse modo, o leitor que desconhece o hipotexto pode escolher ler o texto base antes da *fanfic*; já o leitor que conhece o hipotexto, pode ser comparado a um jogador que já possui elementos que o ajudarão na construção da narrativa.

Por exemplo, na quinta tela que aparece, a autora emite um desejo em relação à jornada do leitor por meio da frase “E que a sorte esteja sempre ao [sic] seu favor!”. Nesse momento, a autora não só indica a relação com o hipotexto, pois essa frase é usada recorrentemente na obra original, como também reforça a inserção do jogador na história. O pronome ‘seu’ é direcionado ao sujeito do outro lado da tela do computador, o qual agora se vê incluído no universo de *Jogos Vorazes*. Essa inclusão é reforçada nas primeiras linhas de *Mockingjay* ao utilizar na segunda sentença o nome escolhido nas primeiras telas (no caso deste artigo, o nome ‘Magnólia’). É nesta página que a prática de leitura se modifica, pois nesse momento o jogador pode ser tanto co-autor quanto personagem

da *fanfic*. Apesar de sutil, a interação possibilita que novos significados sejam criados pelo jogador, fato permitido pela programação da *fanfic*. Esses aspectos favorecem a experiência de leitura, visto que a escrita se torna colaborativa, ainda que de modo limitado.

Diferente de *Mockingjay*, a *shortfic We remain* é mais longa, direcionada a um público mais velho (14 anos) e expande a categoria de gêneros ao se apropriar da aventura e adicionar o drama e o romance ao hipotexto. Essa expansão permite que novas vozes façam parte da história. Além das vozes propostas pela autora @Laís, *We remain* também permite que o jogador contribua para a construção da narrativa por meio da interatividade.

De início, as duas produções se assemelham principalmente no que se refere ao contato feito com o jogador por meio da caixa de diálogos. Os cumprimentos<sup>11</sup> demonstram a preocupação das autoras em estabelecer um diálogo com o leitor da *fanfic*. Em seguida, o agradecimento<sup>12</sup> de @Laís pela leitura reforça a necessidade de estabelecer uma comunicação entre autora e jogador.

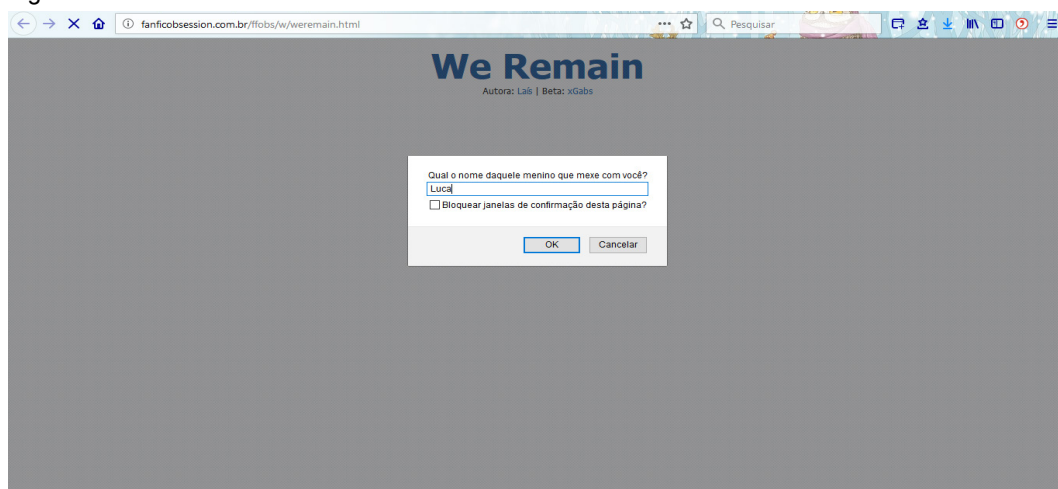
Ao solicitar que o jogador responda ‘Qual seu nome?’ (disponível na tela 3), a autora promove interlocução, por meio do uso do pronome ‘seu’, e demonstra interesse pelo jogador ao solicitar o nome próprio desse sujeito, ou seja, individualiza a interação. Diferente de *Mockingjay*, não existem referências

a novos personagens, logo, o referente proposto para o pronome ‘seu’ é o próprio jogador. Portanto, observa-se que há um esforço em *We remain* para que o jogador seja o protagonista da *fanfic*.

Em seguida, outra novidade, outra ponte com a realidade construída por meio das perguntas nas caixas de diálogo (Figura 3). Agora a autora quer desen-

volver uma relação entre o protagonista e o par romântico. Para tanto, pergunta pelo nome da pessoa que o jogador gosta. Novamente, essa leitura é possibilitada pelo uso do pronome ‘você’ na caixa de diálogo, que assim como o possessivo ‘seu’ da tela anterior, estabelece a interlocução entre o usuário que lê e participa da *fanfic* com a autora.

Figura 3 – Tela 4



Fonte: as autoras (2018).

Nota: Qual o nome daquele menino que mexe com você? (Observação: o nome escolhido foi Luca).

De acordo com Rüdiger (2011), no que se refere ao jornalismo, as novas mídias permitiram o rompimento do monopólio exercido por empresas jornalísticas. Nessa perspectiva, é possível deslocar essa afirmação também para a produção de literatura ou entretenimento. Rüdiger (2011, p. 51), nesse sentido, afirma que:

As pessoas não apenas estão se tornando capazes de produzirem suas próprias informações, mas estão se redirecionando para essas novas fontes de conhecimento em que elas mesmas se transformam, com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação.

Ao produzirem suas próprias histórias, nas quais, muitas vezes, é possível tomar



parte por meio da interatividade proporcionada pelas programações dos *websites*, os usuários transformam-se. E essa transformação pode ser, *grosso modo*, o deslocamento do papel de consumidor de conteúdo para o de produtor. Além disso, a transformação pode ocorrer em um campo afetivo. Por exemplo, na sequência das telas (Tela 5), a autora pergunta ao jogador ‘Qual a cor dos olhos dele?’. Nesse caso, a contração ‘dele’ agora possui um referente no mundo e é o mesmo utilizado para responder à questão anterior. Na sequência (Tela 6), novamente a *fanfic* estabelece uma relação entre a ficção e a realidade ao perguntar ao jogador ‘O nome de um amigo dele’.

Essas informações ajudam a construir um panorama para a *fanfic* e, independente do nome escolhido para a personagem, seja do próprio jogador ou um *nickname*, em ambos os casos o jogador se torna não só leitor da *fanfic*, mas também co-autor. Isso porque os elementos da narrativa são por ele alterados, ou seja, a cada nova personagem, um novo significado para a história. No caso de uma *fanfic* derivada da literatura, como é o caso de *We remain*, ao mencionar (Tela 7) a expressão ‘Bons Jogos Vorazes e que a sorte esteja sempre a seu favor!’, a autora @Laís delimita o contexto no qual a história acontece. No entanto, a cada nova personagem inserida por meio da interatividade, encontra-se uma nova história.

Por fim, assim como em *Mockingjay*, depois de responder as perguntas feitas por meio das caixas de diálogo, a última tela refere-se à *fanfic* produzida. Em *We remain*, a diferença está no número de informações fornecidas pelo leitor: quatro. Além disso, a autora convida diretamente o leitor a fazer parte dessa história, construindo a narrativa de modo que a imersão seja personalizada.

Nesse aspecto, nota-se que o jogador, proposto por Cope e Kalantzis (2010), precisa conhecer as novas arquiteturas sociais e técnicas do ciberespaço (dimensão conhecida como ‘conceitualização’). Sendo assim, a autora da *fanfic*, mesmo que não saiba codificar o texto para que a interação ocorra por meio das caixas de diálogos, conhece a *beta-reader* que tornará isso possível. Esses mecanismos permitem que o sujeito-leitor se insira em um contexto que só conhecia por meio dos livros e no qual talvez nunca tenha se imaginado.

Além disso, a autora @Laís propõe uma leitura multimodal para *We remain*. Um dos primeiros recursos observados refere-se ao uso da linguagem análoga à codificação HTML. Em um determinado momento na *fanfic*, o jogador se depara com o ponto de vista (*Point of view* ou, como utilizado nos *websites* de *fanfics*, o acrônimo POV) da personagem Luca, par romântico da personagem Magnólia. Tendo em vista que os recursos visuais e de programação ainda são bastante



incipientes, o único modo de o leitor identificar a mudança de narrador na *fanfic* é por meio da expressão Luca POV's e POV's. Essa pontuação é bastante semelhante aos recursos utilizados em HTML para marcar o início e o fim de um item em negrito, por exemplo: “<b>Olá! </b>”.

Luca POV's

Acertei o desgraçado que estava afogando, rapidamente a levantei da água. Ela tava apagada, entrei em desespero.

[...]

- Eu consigo andar... - Começamos a caminhar. Estendi minha mão e se apoiou em mim, logo agarrando no meu braço para ter mais apoio.

POV's

Ademais, a autora elenca momentos para que sejam ouvidas músicas durante a leitura. Por meio de *hiperlinks*<sup>13</sup>, o jogador é direcionado para a música *Demons* da banda *Imagine Dragons*. Em outro momento, para a música *Secrets* da banda *One Republic*. Cada uma dessas músicas permite a criação de uma nova atmosfera para a história. De acordo com Cope e Kalantzis (2010), a multimodalidade permite que os significados sejam criados não só pelo texto escrito, mas nesse caso, pela música também. Pensando que os cliques são multimodais, pois relacionam imagem, melodia e texto verbal, é possível também depreender que cada um desses elementos pode interferir na produção de sentidos feita pelo jogador a respeito da *fanfic*.

## Algumas considerações

Diante das questões discutidas neste artigo, é possível afirmar que as dimensões propostas por Cope e Kalantzis (2010) para compreender as novas mídias – o agenciamento, a divergência, a multimodalidade e a conceitualização – estão presentes de modo ainda sutil nas *fanfics* analisadas.

Entre essas sutilezas destaca-se quatro pontos. Primeiro, a mudança de postura do sujeito no ciberespaço, que deixa desloca-se de uma prática passiva de leitura para se tornar jogador ao atuar como co-autor das *fanfics* por meio da interatividade promovida pela programação em HTML ou, ainda, o autor-primeiro da *fanfic*, ao produzir, transformar, elaborar e modificar conteúdos (*agenciamento*). Segundo, a possibilidade de contrapor-se à ideia do autor de modo a propor uma nova leitura para o hipotexto e a possibilidade de reagir de diferentes modos (como comentários, botões de reação em mídias sociais, compartilhamento), aos conteúdos publicados (*divergência*). O terceiro ponto diz respeito à oportunidade de relacionar o texto verbal a textos espaciais, auditivos, gestuais, visuais de modo a oferecer diferentes formas de significação, por exemplo, o uso das músicas ao longo da *shortfic* (multimodalidade). E, por fim, a *conceitualização*, não tão perceptível na *fanfic* em si, mas que se apresenta nos

*menus dos websites*, de modo a facilitar não só a compreensão das *fanfics* como também a localização delas.

Considerando a interatividade, é possível observar que a experiência do jogador por meio da escrita colaborativa é possibilitada pela programação em HTML e também pelos aspetos multimodais acionados. Nesse sentido, é possível analisar os diferentes meios pelos quais as colaborações dos jogadores são lidas para serem levadas às *fanfics*.

## Reading and writing in *fanfic*: moves from reader to player

### Abstract

Contemporaneity is marked by transformations related not only to the different sectors of society, but also to the way subjects interact in cyberculture and produce meaning. In this perspective, the practices of reading and writing have moved and gained new contours and possibilities. Considering this context, this article seeks to analyze some of the displacements of the reader made possible by the new media. Based on a qualitative-interpretative methodology and anchored in the ideas of the New London Group to discuss multilevels, analysis of the *fanfic* genre reveals that the dimensions proposed by multilevel theorists to understand new media - agency, divergence, multimodality and conceptualization - are still subtly present in *fanfics*.

**Keywords:** Literacies. Multiliteracies. Cyberculture. *Fanfic*.

## Nota

- <sup>1</sup> “To be a user of new media requires a kind of thinking which we will call ‘conceptualization’. In the world of passive consumerism, you didn’t need to know so much of what was inside the machine (mechanical, informational, socio-cultural). To be a player today and not just a viewer / reader / consumer, you need to get your head around new social and technical architectures”.
- <sup>2</sup> Tendo em vista a dimensão ‘conceitualização’, proposta por Cope e Kalantzis (2010), adota-se o termo ‘jogador’ para se referir ao sujeito que não apenas consome, mas que também produz conteúdo, visto que a perspectiva dos autores destaca o papel ativo dos sujeitos nas relações com as novas mídias.
- <sup>3</sup> A palavra *fanfic* é composta pelas palavras inglesas *fan* e *fiction*, fã e ficção, respectivamente; e caracteriza textos ficcionais produzidos por fãs.
- <sup>4</sup> Segundo Stam (2005), o hipotexto é o texto-base que dá origem ao hipertexto. Ao transpormos para o contexto das *fanfics*, é possível afirmar que essas produções são hipertextos.
- <sup>5</sup> Os *fanclips* são, grosso modo, clipes audiovisuais produzidos por fãs a partir de um hipotexto.
- <sup>6</sup> *Grosso modo*, músicas *pop* coreanas.
- <sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.fanficobsession.com.br/fanfics/m/mockingjay.html>>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- <sup>8</sup> Disponível em: <<http://fanficobsession.com.br/ffobs/w/weremain.html>>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- <sup>9</sup> Tendo em vista que os autores de *fanfics* podem ser identificadas por meio de nomes de usuários ou pseudônimos, neste artigo, optou-se por utilizar a arroba (@) para identificar que o nome fornecido no *website* não é, necessariamente, o nome próprio do autor.
- <sup>10</sup> “É isso. Boa leitura! Não se esqueça de comentar =D”.
- <sup>11</sup> “Bem vinda à minha primeira *fic*!” (TELA 1).
- <sup>12</sup> “Obrigada por estar lendo!” (TELA 2).
- <sup>13</sup> Apenas o último *link* ‘Clique aqui’ encontra-se com problemas. Embora direcione o sujeito para a página do *YouTube*, o vídeo sequer aparece e seu nome não é disponibilizado.

## Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring 1996. Disponível em: <[http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies\\_New%2BLondon%2BGroup.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2018.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies*: New Literacies, New Learning. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *New media, new learning*. In: COLE, David R.; PULEN, Darren L. (Ed.). *Multiliteracies in motion: current theory and practice*. New York: Routledge, 2010. p. 87-104.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado das Letras, 1995.

MARINHO, Marildes. *O que é letramento?* In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NEW LEARNING. *Multiliteracies*. 200-. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies>>. Acesso em: 16 maio 2018.

RÜDIGER, Francisco. A reflexão teórica em cibercultura e a atualidade da polêmica sobre a cultura de massas. *Matrizes*, a. 5, n. 1, jul./dez., 2011, São Paulo. p. 45-61. Disponível em: <[http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9818/2/A\\_reflexao\\_teorica\\_em\\_cibercultura\\_e\\_a\\_atualidade\\_da\\_polêmica\\_sobre\\_a\\_cultura\\_de\\_massas.pdf](http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9818/2/A_reflexao_teorica_em_cibercultura_e_a_atualidade_da_polêmica_sobre_a_cultura_de_massas.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2018.

RÜDIGER, Francisco. *As teorias da cibercultura*: Perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

# Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa

Geraldo José Rodrigues Liska\*

## Resumo

Seguindo os pressupostos de Gee (2003, 2004, 2005 e 2014), defendemos que os jogos digitais podem se tornar um poderoso recurso de ensino de uma língua e, neste trabalho, trataremos do português como língua materna e do ensino de palavras e sentidos. Primeiramente, tratamos de como é o ensino do léxico na sala de aula de educação básica, aqui englobando palavras e sentidos. Em seguida, tratamos da utilização dos jogos digitais como ferramentas de ensino. Selecionamos alguns jogos e expusemos seus aspectos técnicos e mecanismos, como layout, interatividade, diversão e jogabilidade. Realizamos uma relação entre esses aspectos aos elementos que os caracterizam como ferramenta educativa. Com a finalidade de nos aprofundar sobre o assunto, procuramos e testamos jogos digitais gratuitos que se propõem a ensinar palavras e sentidos e os analisamos, relacionando fatores que contribuem para o aprofundamento de uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante ao contrário de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica. De todos os games analisados, “Scribble-nauts” permite ao jogador utilizar a língua para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem à resolução dos desafios propostos e aprimorar os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos e semânticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens, lembrando que essa habilidade precisa ser concomitantemente construída a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

*Palavras-chave:* Jogos digitais. Gamificação. Ensino do léxico. Ensino de língua. Ensino de português.

## Introdução

No estudo da língua, percebemos que ainda é comum a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Ainda

\* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Secretário Executivo da Universidade Federal de Alfenas, MG. E-mail: geraldiliska@hotmail.com

Data de submissão: abr. 2019 – Data de aceite: jul. 2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>

são incipientes as iniciativas, inclusive nos livros didáticos de português, em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem, conforme evidenciamos em nossa pesquisa de mestrado (LISKA, 2013).

É comum vermos o foco na estrutura da palavra, por meio de nomeações e classificações, com atividades sobre circular substantivos, verbos e adjetivos de um texto, por exemplo, ou então sobre destacar afixos e radicais de uma lista de palavras e classificar as derivações em prefixais ou sufixais conforme os afixos destacados. Nesses casos, não se ressaltam os valores culturais e metafóricos que uma palavra pode carregar e é deixado de lado o comportamento sintático-semântico entre as palavras em relação, isso para encaixá-las em determinada classe somente pela sua estrutura.

As propostas curriculares de todas as esferas do governo, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) procuram valorizar a produção do sentido, uma vez que isso é fundamental para o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, já que ler é uma atividade de atribuição de sentidos.

Pensando nessa atividade de atribuição de sentidos, este trabalho procura destacar o estudo da língua com a utilização de jogos digitais para o desen-

volvimento da competência léxica. Para falarmos de ensino de léxico e significação, não há como analisar termos isolados, fora de um texto, de um contexto. Conforme Fregonezi (1994), a linguagem deixa de ser analisada nos limites do enunciado para englobar fatores relacionados à enunciação. O aluno expandirá seu acervo de palavras ao observar a relação entre elas em um contexto sociopragmático e cultural, quando estuda e pratica a sua língua na interação com o mundo que o cerca, num espaço/tempo de construção de significações que se desenvolvem com a realidade.

Procuramos jogos digitais gratuitos que se propõem a ensinar palavras e sentidos e os analisamos, relacionando fatores que contribuem para o aprofundamento de uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante, ao contrário de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica (como a classificação morfológica de uma palavra ou sua função sintática em uma frase).

## Ensino do léxico na educação básica

Diferentemente da situação sobre o ensino do léxico na escola, evidenciado na dissertação de mestrado (LISKA, 2013), defendemos que o léxico é a primeira etapa do percurso científico do ser humano com o universo. Automaticamente, o ho-

mem classifica, identifica semelhanças e discrimina traços distintivos dos seres e objetos. Dessa forma, podemos perceber claramente que a gramática, aqui entendida como um conjunto de regras, é criada a partir do léxico funcional, isto é, do léxico aplicado, em uso, na língua real, pois é aí que cada unidade lexical ganha as propriedades que permitem a construção de quase todo o restante das regras gramaticais.

O conhecimento referente ao léxico, ao conhecimento das palavras, é crucial, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem de qualquer língua. Mesmo com essa afirmação, quando se trata do estudo da palavra, vemos, com frequência em livros didáticos de português, textos propostos para atividades de compreensão e interpretação leitora seguidos de um quadro denominado de “vocabulário”, repleto de palavras e seus sentidos possíveis naquele texto a partir de um cenário previamente estabelecido pelo autor, sem a chance de o aluno ter qualquer esforço cognitivo para inferenciar o sentido dessas palavras e desprezando-se o fato de que a leitura é sempre intermediada pela construção socio-histórica e cultural do leitor.

Ou, ainda, quando esses sentidos não eram fornecidos, orientava-se o aluno a procurá-los no dicionário, muitas vezes, sem a devida instrução de como fazê-lo, uma vez que o próprio professor também não era (ou ainda não é) orientado a tra-

balhar com o dicionário, problema que remonta ao período de sua formação, nos cursos de licenciatura, e que deveria ser solucionado, pelo menos, na formação dos professores dos cursos de Letras e de Pedagogia.

De maneira ampla, o desenvolvimento da competência lexical deve proporcionar ao aluno a oportunidade de expandir seu acervo lexical e de perceber os vários sentidos possíveis que as palavras podem apresentar, seja na relação entre elas dentro ou fora de um enunciado. Assim, podemos dizer que a inferência do significado lexical está intimamente ligada ao conhecimento preexistente, a nível linguístico e enciclopédico, dos itens lexicais que rodeiam determinada palavra e/ou da composição morfológica e possibilidades sintáticas e semânticas de uso desta. Conforme Laufer (1986), não há fluência sem uma base sólida de vocabulário; nenhum insumo será abrangente e relevante se o léxico do aprendiz for pobre.

Mas esse pensamento nem sempre foi assim. Maiguascha (1993 apud DELL’ISOLA, 2005), em suas pesquisas ao longo de vinte anos (1970-90), afirma que até o final da década de 1980 não havia necessidade de se ensinar explicitamente palavras e seus significados, pois acreditava-se que os aprendizes compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam.

Além disso, a atenção ao léxico era pouca. O Brasil recebeu grandes contribuições da lexicóloga Maria Tereza Camargo Biderman nessa área. Para ela, “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (1996, p. 27). Assim, qualquer informação tem origem no léxico, combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade. Hoje, sabemos que o léxico é o meio primordial ao qual os sentidos culturalmente construídos ao longo da existência do falante são associados no ato comunicativo. Isso agrava a questão, pois demonstra que o falante não apenas tem que conhecer o léxico de sua língua, mas, também, precisa dominar o processo pelo qual se atribui sentido às unidades desse léxico, de maneira adequada, em cada construção cotidiana de fala ou escrita.

Para Richards (1976), ensinar léxico, isto é, permitir ao aluno o conhecimento das palavras e do vocabulário, implica expandir o vocabulário ao longo da vida; conhecer a frequência e a colocação das palavras; conhecer as limitações de uso impostas às palavras; reconhecer o comportamento sintático das palavras; compreender formas subjacentes e derivacionais (regras de formação) das palavras; saber estabelecer associações entre as palavras numa relação intralinguística; conhecer o valor semântico das palavras, seus traços e suas restrições

semânticas de uso; e conhecer as várias possibilidades de uso das palavras por meio da sua multissignificação.

Na BNCC (BRASIL, 2017), documento norteador mais recente em âmbito nacional para a educação básica, os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens precisam ser, concomitantemente, construídos durante o Ensino Fundamental.

## Jogos digitais e ensino

As escolas atuais enfrentam grandes problemas em torno da motivação e do envolvimento dos alunos. A gamificação, ou a incorporação de elementos de um jogo<sup>1</sup>, como estética, mecânica e dinâmica, em outros contextos não relacionados a jogos (KAPP, 2012), passou a oferecer uma oportunidade para ajudar as escolas a resolver esses problemas difíceis.

Para Leffa, Bohn, Damasceno, Marzari (2012), os jogos digitais são uma prática social caracterizada pelo uso intensivo da língua, envolvem o jogador por imersão, trazendo-o para dentro do jogo, e exige dele conhecimento para atingir os desafios colocados. Assim, acredita-se que uma sessão de um game produz um impacto permanente no jogador, de modo mais intenso do que um livro, uma música



ou um filme, visto que há um envolvimento físico maior do sujeito.

O valor de entretenimento de um jogo digital, por exemplo, segundo Leffa, Bohn, Damasceno, Marzari (2012), é mais importante para defini-lo como game do que seu valor educativo. O bom jogo eletrônico é aquele que vicia, não necessariamente aquele que ensina; um jogo pedagógico com ênfase no uso de recursos interativos, mas com baixo valor de entretenimento, ficaria na fronteira entre o game e o exercício didático.

Leffa Leffa, Bohn, Damasceno, Marzari (2012) apresenta algumas variáveis categóricas e contínuas que caracterizariam um game, podendo essas ser obrigatórias ou opcionais:

A) Categóricas (que não são medidas por uma escala de valor, mas por pertencer, ou não, a uma determinada categoria). Seriam elas:

- (1) o algoritmo, que faz do videogame um evento interativo, sensível aos gestos do usuário, às vezes respondendo ao que ele faz, às vezes propondo ações novas;
- (2) a ação física do jogador (alguns jogos que envolvem engajamento físico);
- (3) o suporte eletrônico: a tela ou monitor, alto-falantes e inúmeros elementos gráficos que informam o andamento do jogo como cursores, botões e barras de rolagem, além de dispositi-

vos de entrada como teclado, controles, mouse, joysticks, pedais, volantes, software e hardware, input e output etc.

B) Contínuas:

- (1) ludicidade;
- (2) interatividade e
- (3) explicitação de valores.

Além dessas especificidades, Gee (2014) apresenta alguns princípios para a gamificação. Em resumo, espera-se que um design de jogo:

- (1) determine um objetivo principal e sub-objetivos;
- (2) ofereça tarefas claras e pequenas;
- (3) apresente tarefas mais difíceis conforme a progressão no jogo;
- (4) não permita que o jogador falhe logo no começo, para não desestimulá-lo;
- (5) crie um desafio usando elementos de jogo e mecânica, considerando cada tipo de jogador;
- (6) deixe que o jogador assuma o controle, mas não permita que eles se percam ou fiquem preso a ponto de desistir do jogo.

Um game para o ensino de língua não pode servir apenas para aprender um repertório de frases; ele deve ser necessário para aprender a encaixar as frases ao contexto, desde o corpo e seus movimentos nas interações, nas tentativas de pertencimento a novas comunidades, quer sejam virtuais, quer sejam reais. Mais do que aprender a

falar e a escrever, o aluno, com o game, tem a possibilidade de aprender a ser, convivendo com diferentes identidades e explorando seus próprios avatares.

Diante dessas categorias e especificações, devemos ter atenção àquilo que se intitula “jogo digital” ou “game” e estão sendo usados em ensino de línguas apenas para mascarar atividades enfadonhas enquanto as torna ligeiramente menos enfadonhas.

Temos que tomar cuidado com atividades tradicionais travestidas como jogo, na tentativa de ensinar e divertir ao mesmo tempo: “esses exercícios animados vestem-se como games, mas estão despidos de qualquer coisa que lembre um jogo” (OSTERWEIL; LE, 2010, apud LEFFA; BOHN; DAMASCENO; MARZARI, 2012).

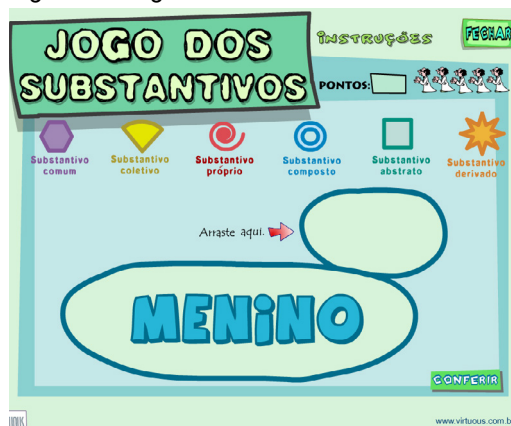
Assim, um exercício interativo em que o aluno responde a perguntas feitas pelo computador com feedback automático tem um algoritmo, um suporte eletrônico e a atividade do aluno, mas não seria considerado um game, pois não corresponderia às seis características esperadas no design de jogo detalhadas por Gee (2014).

Com a finalidade de nos aprofundar sobre o assunto, procuramos jogos digitais gratuitos que se propõem a ensinar palavras e sentidos e os analisamos, relacionando fatores que contribuem para o aprofundamento de uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante ao contrário de aspectos formais secundários

de ordem meramente sistêmica. Apresentaremos essa análise na seção seguinte.

## Exemplos de jogos digitais

Figura 1 – Jogo dos substantivos



Fonte: JOGO DOS SUBSTANTIVOS, s. d.

Figura 2 – Jogo dos advérbios



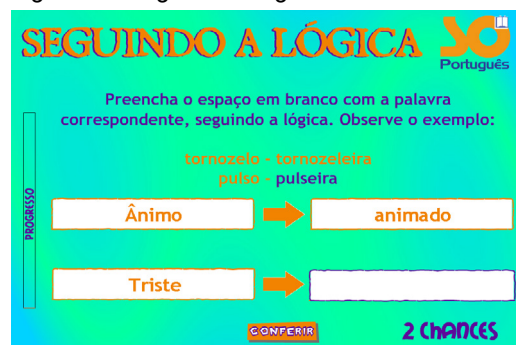
Fonte: JOGO DOS ADVÉRBIOS, s. d.

O “Jogo dos substantivos” (Figura 1) e o “Jogo dos advérbios” (Figura 2) se resumem a classificar uma palavra em

foco, sendo ela um substantivo comum, abstrato, derivado... ou um advérbio de modo, tempo, lugar... Voltamos aqui a tratar de uma preocupação (muito comum nos livros didáticos de português e, como vimos, refletida nos jogos educativos) com a classificação e nomeação de palavras, em detrimento de compreender processos e fenômenos linguísticos.

Essa visão terminológica e enciclopédica trazida pelos livros didáticos de português priva o aluno de se aprofundar em uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante. Sabemos que a língua está em constante mudança, o que muitas vezes resulta num distanciamento entre o que se usa efetivamente e o que fixam as normas, mas elas são necessárias para o funcionamento da língua, o que não envolve um viés prescritivo, mas, sim, funcional, ao saber o porquê de determinada palavra estar inserida em um dado contexto, e não qual a sua classificação sintática ou morfológica, somente.

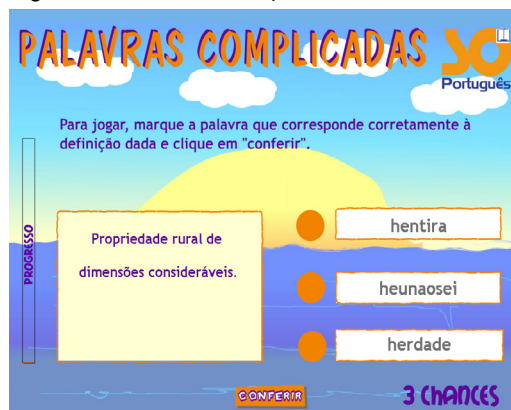
Figura 3 – Seguindo a lógica



Fonte: SEGUINDO A LÓGICA, s. d.

Em outro jogo, “Seguindo a lógica” (Figura 3), pede-se para preencher o espaço em branco com a palavra correspondente, seguindo a lógica tornozelo/tornoeleira, pulso/pulseira. Isso privilegia um estudo voltado somente para a forma, sobrepondo o sentido das formações. Mais que reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, o aluno precisa saber utilizá-los para compreender palavras e para formar outras novas. Além disso, se nos atentarmos para o exemplo da lógica para respondermos “ânimo/animado, triste/?”, a resposta deveria ser \*tristado.

Figura 4 – Palavras complicadas



Fonte: PALAVRAS COMPLICADAS, s. d.

“Palavras complicadas” (Figura 4) se aproxima de um jogo de adivinhação. Seria interessante se o jogo apresentasse uma palavra em determinado contexto de uso para que essa adivinhação fosse realizada, por meio de estratégias de

inferenciação, não ficando destinada a escolhas aleatórias. Conforme Dell’Isola (1991), o leitor estabelece elos lexicais e busca extratexto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida. Além disso, é comum, no dia a dia, fazermos uso do que conhecemos para inferir o que não conhecemos (princípio que certamente pode ser usado durante o processamento da leitura).

Figura 5 – No ritmo das palavras



Fonte: NO RITMO DAS PALAVRAS, s. d.

Na Figura 5, o jogador deve associar sinônimos se as roupas dos dois personagens são da mesma cor e associar antônimos se elas forem de cores diferentes. Agrupar palavras pelo critério de aproximação de sentido (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de sentido (antonímia) é uma habilidade relevante para os estudos semânticos, o problema é que a atividade para isso ocorre por meio de listas de palavras descontextualizadas.

Figura 6 – Game da Reforma Ortográfica



Fonte: GAME DA REFORMA ORTOGRÁFICA, s. d.

O “Game da Reforma Ortográfica” (Figura 6) apresenta um tabuleiro marcado por um caminho de casas entre início e fim e o jogador só consegue avançá-las à medida que acerta a grafia das palavras. Não se trata de um game, como vimos neste trabalho, mas de uma atividade de perguntas e respostas que poderia ser dada no papel convertida em flash para ter um visual bonito, atraente e lúdico.

Figura 7 – ????



Fonte: NA TRILHA DO SACI, s. d.

Sopa de  
letrinhas?

Figura 8: (continuação) Sopa de letrinhas



Fonte: SOPA DE LETRINHAS, s. d.

Figura 9 – Na Trilha do Saci



Fonte: NA TRILHA DO SACI, s. d.

Figura 10 – (continuação) Na Trilha do Saci



Fonte: NA TRILHA DO SACI, s. d.

O mesmo acontece com os jogos “Sopa de letrinhas” (Figuras 7 e 8) e “Na trilha do saci” (Figuras 9 e 10). No primeiro, antes de formar a palavra, o jogador precisa imaginar sua grafia e segmentá-la adequadamente. Trata-se de uma habilidade prevista na BNCC (BRASIL, 2017) para estudantes de 1º e 2º anos como prática de escrita (compartilhada e autônoma) e como análise linguística/semiótica apropriada para alfabetização. Já o segundo se propõe a apresentar um personagem jogável, o que já corresponde ao design de game definido por Gee (2004). Porém, conforme o jogador o move, abrem-se telas para que sejam completados os espaços em branco das frases corretamente com um dos quatro porquês da língua portuguesa.

Além desses exemplos, tivemos acesso ainda ao game “Life is strange”, do gênero aventura lançado em 2015. Aguiar (2017) constatou que o fato de, no jogo, haver um movimento temporal constante pelo qual passa a personagem principal (ela experimenta ações e suas implicações no passado, no presente e no futuro), pode favorecer, por exemplo, atividades que trabalhem os tempos verbais, gêneros próprios do contexto da cultura gamer, além de vários gêneros textuais, como e-mail, mensagem de texto (celular), cartaz, músicas e timeline de redes sociais, os quais podem motivar o trabalho com a escrita e com a oralidade (AGUIAR, 2017).



Figura 11 – Imagens do game “Life is strange”



Fonte: TRACE EFFECTS, 2012.

Ainda no ensino de língua, temos outro exemplo, o game “Trace Effects”<sup>2</sup>. Conforme informações da página eletrônica que hospeda o jogo, trata-se de uma experiência colaborativa de videogame

em inglês para alunos de 12 a 16 anos para aprender a língua e explorar a cultura americana através de quebra-cabeças, jogos e aventuras em um mundo interativo.

Figura 12 – Imagens do game “Face Effects”



Fonte: do autor.

“Trace Effects” foi utilizado por Souza et al. (2015) em aulas de língua inglesa para estudantes brasileiros do Ensino Médio. Elas revelaram que os alunos tendem a se tornar envolvidos quando jogam, mas devem ser sempre lembrados da finalidade educativa do jogo, independente de notas na escola ou pontos no game. As pesquisadoras concordam que as atividades escolares devem permitir

aos alunos trabalharem em seu próprio ritmo e se beneficiarem tanto quanto puderem do que já sabem e do que estão aprendendo. Para isso, defendem os jogos como uma trajetória interessante e frutífera a seguir; sendo necessário, obviamente, todo um planejamento para que o conhecimento adquirido por meio deles possa ser consolidado.



De todos os games acessados, recomendamos “Scribblenauts Unlimited” para o aprendizado de palavras (englobando léxico, semântica, morfologia e

ortografia). Trata-se de um jogo de ação e aventura em que não há uma ordem definida de ações e objetivos (conferindo maior liberdade ao jogador).

Figura 13 – Imagens do jogo “Scribblenauts Unlimited”

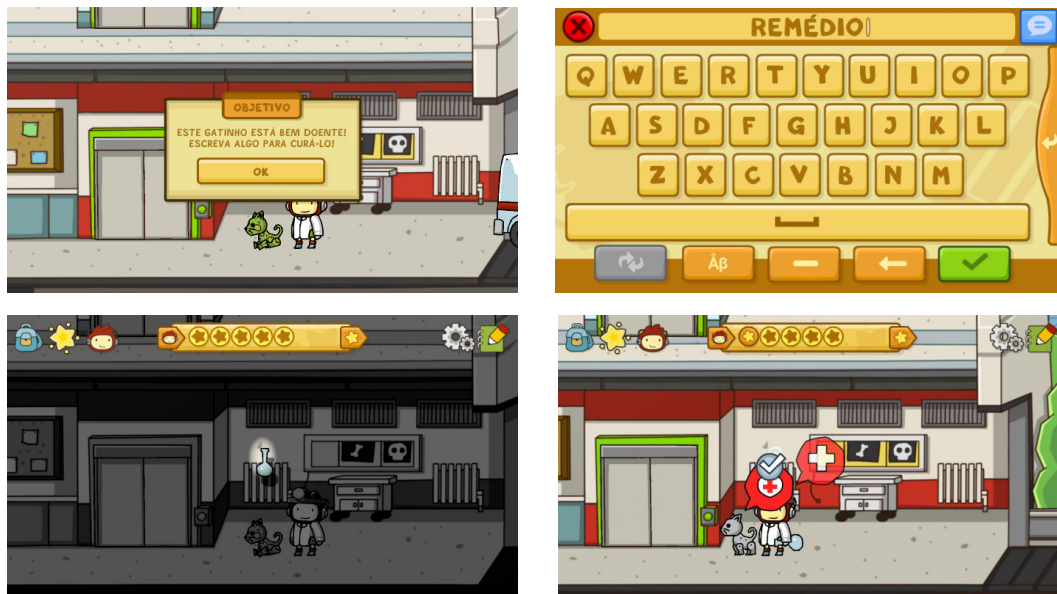


Fonte: (SCRIBBLENAUTS UNLIMITED, 2012).

Ele traz no início explicações sobre como usar as palavras para criar objetos e designar adjetivos, resolvendo com eles os problemas propostos. Seu personagem principal, Maxwell, deve coletar Starites (estrelas) para libertar sua irmã de uma maldição<sup>3</sup>. Para conseguir isso, ele terá que ajudar as pessoas a resolver seus problemas, tendo um caderno mágico com o qual o jogador pode transformar

palavras em criações tangíveis. Por exemplo, se um personagem pedir ajuda mostrando seu gato doente, o jogador pode abrir seu caderno mágico e escrever “remédio” para obter um medicamento que possa curar o animal, ou o que lhe vier à cabeça que tenha essa propriedade de cura, fazendo uso de todo conhecimento adquirido e da bagagem semântica e lexical (veja o exemplo na Figura 13).

Figura 14 – Exemplo de missão do jogo “Scribblenauts Unlimited”

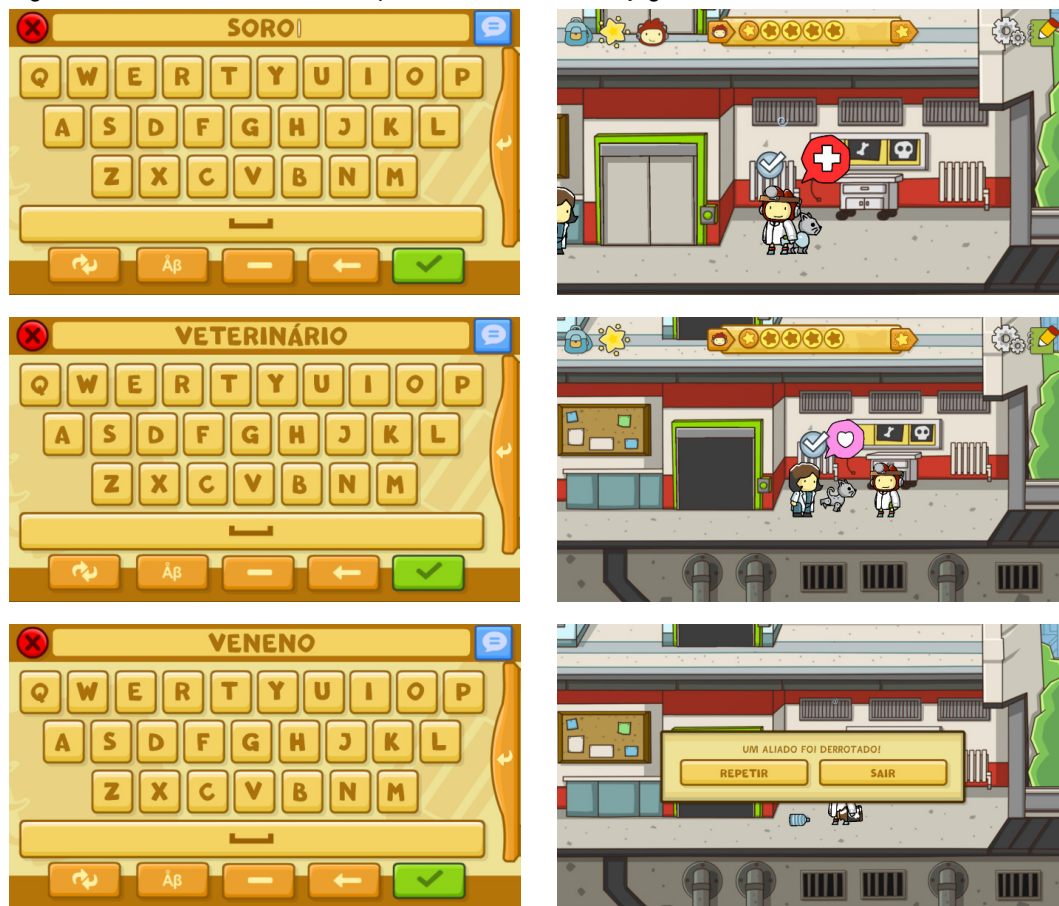


Fonte: do autor

Testamos outras palavras para verificar as reações aos objetos criados. Alcançamos o objetivo dessa pequena missão (curar o gato doente), oferecendo ‘soro’ ao animal ou chamando um ‘veterinário’, como pode ser visto na Figura 14. Quando escrevemos ‘veneno’ e demos

o objeto criado ao gato, surgiu na tela a mensagem “Um aliado foi derrotado”, com as opções de repetir a missão ou sair dela. Logo, percebemos que não é qualquer palavra que corresponderá ao sucesso do objetivo.

Figura 15 – Possibilidades de cumprimento da missão do jogo “Scribblenauts Unlimited”



Fonte: do autor

Apesar de serem imaginários e irreais, o jogo permite resolver situações por meio da sua própria cultura, conhecimento de mundo e criatividade. É necessário o desenvolvimento da capacidade lógica para ter que interpretar os objetivos e alcançá-los, precisando sempre da criação de um objeto ou de um adjetivo que solucionará uma demanda. Isso faz com que o jogador esteja sempre escrevendo as palavras

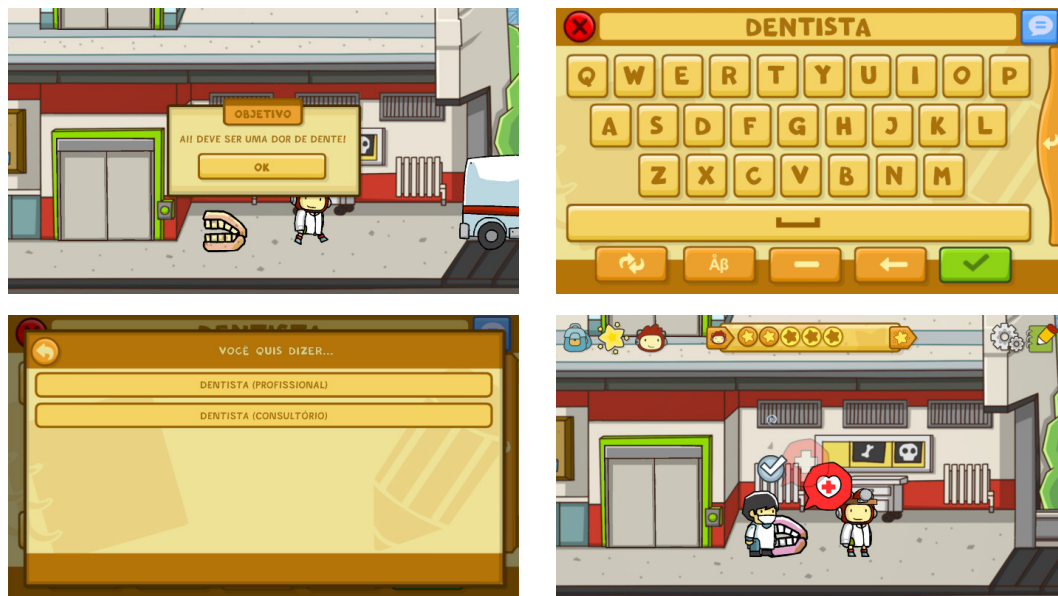
e adequando variados sentidos para atender a cada situação, possibilitando o desenvolvimento do seu léxico.

Além disso, caso não saiba a grafia correta da palavra que pretende utilizar, o game apresenta uma lista de palavras semelhantes às escritas, o que faz o jogador pensar sobre a grafia do termo que ele vai usar e seus parônimos, um aspecto que lhe permitirá enriquecer seu

vocabulário. Na Figura 15, por exemplo, ao escrever ‘dentista’, o game disponibi-

liza o sentido referente ao consultório ou ao profissional.

Figura 16 – Exemplo de missão do jogo “Scribblenauts Unlimited” com sentidos diferentes



Fonte: do autor.

Na base de dados do Portal de Periódicos da Capes<sup>4</sup> obtivemos 1.850 resultados para os termos ‘gamification’ e ‘language’, sendo que apenas 5 são específicos para o ensino de língua portuguesa. No Google Acadêmico, conseguimos 18.700 resultados, porém quando alteramos a busca para não exibir respostas que contenham ‘foreign’, ‘second’ ou ‘L2’, temos o número de 3.770 resultados, cinco vezes menor. Ao buscar pelas palavras em português, temos 608 resultados. Ou seja, diferente de quando procuramos produções acadêmicas sobre jogos digitais e ensino de língua, em que

o maior número se concentra com inglês como segunda língua/língua estrangeira, ao pesquisarmos sobre português como língua materna, os resultados são cada vez menores.

O mesmo acontece na relação do game ‘Scribblenauts’ e ‘língua’/‘language’. Encontramos produções acadêmicas com pesquisas sobre o jogo específico em outras línguas, como no aprendizado de léxico e ortografia francesa na educação superior (BRAZO MILAN et al., 2018) e no desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos de sete a nove anos da educação básica de uma escola estadu-

nidense (PARKER, 2015). Em contexto brasileiro, percebemos o uso do jogo com Campos, Oliveira e Brawerman-Albini (2013) também para o ensino de língua estrangeira, neste caso, o inglês.

Almeida (2015) enumera alguns pontos positivos para o uso desse game em contextos educacionais: 1) pode ser utilizado no processo de alfabetização por reconhecer mais de 22 mil palavras; 2) apresenta opções aproximadas, ao digitar alguma letra que não pertence à grafia adequada de uma palavra; 3) oferece possibilidade de ensino de várias línguas, pois tem suporte para inglês, francês, espanhol, holandês, alemão, italiano e o português; 4) desafia os jogadores a resolverem o mesmo desafio de maneiras diferentes e conectar objetos na criação de ferramentas complexas; 5) pode ser aplicado por meio de projetos educacionais ou em contextos de aprendizagem informal.

Corroboramos com Lee e Hammer (2011) que o potencial da gamificação vai além de promover estilos de vida saudáveis e estratégias de marketing. Os jogadores voluntariamente investem inúmeras horas no desenvolvimento de suas habilidades de resolução de problemas no contexto dos jogos (GEE, 2008). Eles reconhecem o valor da prática estendida e desenvolvem qualidades pessoais, como persistência, criatividade e resiliência através do jogo prolongado. A gamificação tenta aproveitar o poder

motivacional dos jogos e aplicá-lo aos problemas do mundo real. Borges (2013), apoiado nas ideias de Gee (2004), defende que as necessidades de aprendizagem que o jogo requer para que o jogador vença os desafios é que contribui para proporcionar entretenimento e, consequentemente, a repetibilidade, o desejo de o jogador permanecer continuamente jogando no ambiente.

Gee (2004) alerta que os desenvolvedores de jogos educativos têm muito que aprender com os desenvolvedores de jogos da indústria do entretenimento. Uma observação que se faz sobre os jogos educacionais é que eles, muitas vezes, são vistos pelas crianças como tarefas. Isso porque eles exigem da criança um conhecimento prévio sobre a aprendizagem do conteúdo formal da escola que é trabalhado no jogo como instruções explícitas. Embora contribuam para a aprendizagem e sejam considerados mais agradáveis do que as tarefas tradicionais, falta aos jogos educacionais a repetibilidade que os jogos de entretenimento possuem.

No entanto, acredita-se que o jogo pode divertir e proporcionar aprendizagem de conteúdos que são pertinentes para a formação escolar, despertando o interesse da criança em jogá-lo, independentemente da vontade de professores e pais. Se os jogos educacionais forem utilizados, fora do espaço escolar, com um alto grau de repetibilidade poderia até

se pensar em serem incorporados pela indústria do entretenimento como um diferencial e um atrativo para as vendas. Para isso, é preciso conhecer mais sobre como requerer aprendizagens que tornem os desafios instigantes e atrativos para que o jogador se divirta.

## Conclusão

Quando pensamos em jogos digitais para o ensino de línguas, Leffa, Bohn, Damasceno, Marzari (2012) afirma que estamos propondo transformar o lazer, que é a finalidade do jogo, em um meio para um fim diferente, que é a aquisição da língua.

No exemplo dado por Leffa, Bohn, Damasceno, Marzari (2012), com o game “World of Warcraft”, quem jogasse por diversão optaria pela versão traduzida do jogo; quem jogasse para aprender inglês escolheria a versão original, não sendo um aprendizado incidental.

No caso da aprendizagem de uma segunda língua por meio do jogo digital, o aluno precisa desejar e ter como objetivo esse aprendizado, transformando o que é lazer, que é o jogo, em um instrumento de mediação para chegar ao seu objetivo.

No entanto, nosso principal foco é mostrar que, de todos os games analisados, “Scribblenauts” permite ao jogador utilizar a língua para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e

produzir sentidos que levem à resolução dos desafios propostos e aprimorar os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos e semânticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens, lembrando que essa habilidade precisa ser concomitantemente construída a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

Com a finalidade de nos aprofundar sobre o assunto, procuramos e testamos jogos digitais gratuitos que se propõem a ensinar palavras e sentidos e os analisamos, relacionando fatores que contribuem para o aprofundamento de uma dimensão mais importante do estudo do léxico e da relação entre a língua e a existência do falante ao contrário de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica.

## Gamification and lexicon teaching in Portuguese language learning

### Abstract

Following the assumptions of Gee (2003, 2004, 2005 and 2014), we argue that digital games can become a powerful teaching tool than one language, and this work will deal with Portuguese as their mother tongue and the words and senses education. First, we deal with as is the teaching of the lexicon in basic education classroom, here encompassing words and senses. Then we treat the use of di-



gital games as teaching tools. We selected a few games and we exposed its technical aspects and mechanisms, such as layout, interactivity, fun and gameplay. We conducted a relationship between these aspects to the elements that characterize them as an educational tool. In order to delve on the subject, we try and test free digital games that purport to teach words and meanings and analyze them, relating factors that contribute to the deepening of a more important aspect of the study of the lexicon and the relationship between language and the existence of the speaker as opposed to secondary formal aspects of purely systemic order. Of all the analyzed games, Scribblenauts allows the player to use language to express and share information, experiences, ideas and feelings in different contexts and produce meanings.

**Keywords:** Digital games. Gamification. Teaching of the lexicon. Language teaching. Portuguese teaching.

## Notas

- <sup>1</sup> Neste artigo, trataremos como sinônimos jogos digitais, jogos eletrônicos e games.
- <sup>2</sup> Este game pode ser encontrado em <https://americanenglish.state.gov/trace-effects>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- <sup>3</sup> Informações disponíveis em [https://en.wikipedia.org/wiki/Scribblenauts\\_Unlimited](https://en.wikipedia.org/wiki/Scribblenauts_Unlimited), acesso em 8 ago 2018.
- <sup>4</sup> Disponível em: [http://www-periodicos-capes-gov-br.ez37.periodicos.capes.gov.br/index.php?option%3Dcom\\_phome%26Itemid%3D68%26](http://www-periodicos-capes-gov-br.ez37.periodicos.capes.gov.br/index.php?option%3Dcom_phome%26Itemid%3D68%26). Acesso em: 1 set. 2018.

## Referências

- AGUIAR, A.P.S. *Jogos eletrônicos e ensino de língua portuguesa: algumas reflexões*. Texto Livre, v. 10, p. 1-17, 2017.
- AMEIDA, F. N. *Jogo aplicado à educação*. Experiência escolar com Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- BIDERMAN, M. T. C. *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa, v. 40, p. 27-46, 1996.
- BORGES, A. P. *Jogo digital para reconhecimento de palavras: análise comparativa entre as versões com instruções implícitas e explícitas*. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 set. 2017.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- BRAZO MILLÁN, A.I., GONZÁLEZ, J.M.M; CASTRO, C.C. Aprendiendo léxico y ortografía francesa en la universidad mediante el videojuego SCRIBBLENAUTS. *Revista Edmetec*. v. 7, n. 2, 2018.
- CAMPOS, M. S.; OLIVEIRA, K. S. ; BRAWERMAN-ALBINI, A. The use of video-games in the teaching-learning process of

- English as a foreign language. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF INTERACTIVE COMPUTER AIDED BLENDED LEARNING, 2013, Florianópolis. Anais do ICBL 2013, 2013. p. 218-223.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- FREGONEZI, D. E. A formação permanente do professor de língua portuguesa. In: SEMINÁRIO DO GEL- GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1994, São Paulo. XXIII Anais de Seminários do GEL. São Paulo/SP: Editora da Univ. de São Paulo, 1994. p. 705-711.
- GAME DA REFORMA ORTOGRÁFICA. Livro Clip. São Paulo: Complexo Educacional FMU, s. d. Disponível em: <http://www.livroclip.com.br/livrogames/games/fmu/fmu.html>. Acesso em 8 ago. 2018.
- GEE, J. P. *13 Principles of Game-based Learning*, Video Games and Learning. Coursera, Mountain View, CA, 2014.
- GEE, J. P. Learning and games. In: Katie Salen (Ed.) *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning). Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.
- GEE, J. P. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. *Why video games are good for your soul: pleasure and learning*. Melbourne: Common Ground, 2005.
- GODWIN-JONES, R. Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology*, v. 20, n. 3, p. 9-19, 2016.
- JOGO DOS ADVÉRBIOS. *Só Português*. Porto Alegre: Virtuuous Tecnologia da Informação, s. d. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos.php#>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- JOGO DOS SUBSTANTIVOS. *Só Português*. Porto Alegre: Virtuuous Tecnologia da Informação, s. d. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos.php#>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- KAPP, K. M. *The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. Hoboken, NJ, 2012.
- LAUFER, B. 1997 The lexical plight in second language reading. IN: COADY, J. & T.N. HUCKIN 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press. p. 20-34.
- LEE, J. J.; HAMMER, J. Gamification in education: what, how, Why Bother? *Definitions and uses Exchange Organizational Behavior Teaching Journal*, 15 (2), 2011, p. 1-5.
- LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, p. 209-230, 2012.
- LIFE IS STRANGE. Paris: Dontnod Entertainment, 2015.
- LISKA, G. J. R. *O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC)*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. 265 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- LISKA, G. J. R. *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental*. Belo

Horizonte: UFMG, 2013. 201 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NA TRILHA DO SACI. Ludo Educativo. Direitos reservados à CNPq e FAPESP. São Paulo: Aptor Software, s. d. Disponível em: <https://www.ludoeducativo.com.br/pt/games>. Acesso em: 8 ago. 2018.

NO RITMO DAS PALAVRAS. Ludo Educativo. Direitos reservados à CNPq e FAPESP. São Paulo: Aptor Software, s. d. Disponível em: <https://www.ludoeducativo.com.br/pt/games>. Acesso em: 8 ago. 2018.

OSTERWEIL, S.; LE, L. X. Learning and change: a view from MIT's Education Arcade. *The International Journal Cognitive Technology*, v. 14, n. 2, p. 58-65, 2010.

PALAVRAS COMPLICADAS. Só Português. Porto Alegre: Virtuous Tecnologia da Informação, s. d. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogaos.php#>. Acesso em: 8 ago. 2018.

PARKER, N. D. *Utilizing SCRIBBLENAUTS to increase reading comprehension and improve literacy skills of third grade students*. (Doctoral Dissertation) East Carolina University, 2015.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, v. 10, n. 1, 1976.

SCRIBBLENAUTS UNLIMITED. Bellevue, WA: 5th Cell, 2012.

SEGUINDO A LÓGICA. Só Português. Porto Alegre: Virtuous Tecnologia da Informação, s. d. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos.php#>. Acesso em: 8 ago. 2018.

SOPA DE LETRINHAS. *Escola Games*. Uberlândia: Núcleo Tecnologia da informação Ltda, s. d. Disponível em <http://www.escolagames.com.br/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

SOUZA, V. V. S.; REIS, I. A. R.; OLIVEIRA, S. A. S. Playing Trace Effects with brazilian high school students: complexity and games. *Revista Desempenho*, v. 14, p. 1-21, 2015.

TRACE EFFECTS. Bureau of Educational and Cultural Affairs. Washington, D.C: U.S. State Department, 2012. Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/trace-effects>. Acesso em: 8 ago. 2019.

# Governamentalidade neoliberal, infâncias e educação: reflexões sobre a nova linguagem da aprendizagem

Jenerton Arlan Schütz\*

Maria Simone Vione Schwengber\*\*

## Resumo

O presente artigo tematiza a arte da governamentalidade neoliberal e a relação intrínseca com o controle e a regulação das populações infantis e seus efeitos no campo educacional. Nesse sentido, toma-se como ponto de partida a consideração de que o governo da infância adota por referência três condições: i) a questão do consumo infantil; ii) a questão da concorrência individual; iii) as intervenções educacionais cada vez mais precoces na infância e em sua educação escolarizada. Considera-se que essas condições adquirem uma linguagem específica no campo educacional, que denominamos de a nova linguagem da aprendizagem. Ademais, a nova linguagem da aprendizagem tem facilitado uma nova descrição do processo da educação escolar em termos de uma transação econômica, em que o aluno se torna um (potencial) consumidor, com necessidades e anseios que precisam ser satisfeitos – uma vez que passam a ser o centro do processo educativo. Nesse caso, o professor passa a ser apenas um provedor, um facilitador, um mediador, um orientador a serviço dos aprendentes (clientes). Esse modo de pensar engendra uma nova lógica que faz com que o próprio processo de educação se torne uma mercadoria, uma “coisa” que precisa ser fornecida

ou entregue pelo professor e consumida pelo aprendente. Exatamente como exige a lógica neoliberal.

*Palavras-chave:* Governamentalidade Neoliberal. Infâncias. Linguagem. Educação Escolar.

\* Doutorando em Educação nas Ciências (Unijui), Mestre em Educação nas Ciências (Unijui), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniassevi), Licenciado em História e Sociologia (Uniassevi) e Licenciado em Pedagogia (Faculdade Campos Elíseos). Atuou como Professor de História e Sociologia no Estado de Santa Catarina (2012-2017). Possui experiência de docência no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Atualmente é Professor de História na Rede Municipal de Ensino de Santo Ângelo/RS. Áreas e autores de investigação: Filosofia da Educação, Modernidade, Condição Humana, Educação Escolar, Infância, Política, Hannah Arendt. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

\*\* Possui graduação em Educação Física, mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é professora assistente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. É pesquisadora membro atuante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq) (desde 2003) e do grupo do Grupo de Estudo e Pesquisa Paidotibus em (Ijuí-CNPq) (2010). Assessoria e consultoria: Consultoria ad hoc para o Ministério da Educação (MEC). Membro da Equipe Avaliadora. Edital MEC Guia de Tecnologias Educacionais Educação Básica (2014-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, corpo, gênero, educação em saúde e corpo-movimento. E-mail: simone@unijui.edu.br

Data de submissão: abr. 2019 – Data de aceite: jul. 2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>

## Introdução

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir (FOUCAULT, 1984, p. 14).

O presente artigo tematiza a arte da governamentalidade neoliberal<sup>1</sup> e, nesse horizonte, o desenvolvimento de estratégias, de mecanismos, de técnicas de controle e regulação das populações infantis. Considerando que as formas de controle e regulação se ajustam também ao modo de governar de outros segmentos da população, tais como aqueles constituídos por sujeitos de outras faixas etárias, como adultos e idosos.

As estratégias, os mecanismos, as técnicas e a regulação das populações infantis estão vinculadas à disseminação de um *éthos* empresarial, que objetiva instituir uma infância empreendedora e, desse modo, assumir o governo e o controle específico para essa população. Nesse sentido, assumimos que o governo da infância toma por referência três condições: i) a questão do consumo infantil; ii) a questão da concorrência individual; iii) as intervenções cada vez mais precoces na infância e em sua educação.

A primeira condição – a consumo infantil – justifica-se pelo viés da prevalência capitalista, para que o capitalismo de consumo consiga prevalecer, é

fundamental tornar as crianças consumidoras e tornar os consumidores crianças. A segunda condição – concorrência individual – é justificada a partir da importância crucial dada por Foucault (2008a) à governamentalidade neoliberal atuante nas sociedades de controle, em que os mecanismos de concorrência devem constituir o princípio regulador das sociedades reguladas. Por fim, a terceira condição justifica-se pelo fato de as intervenções nas infâncias incidirem cada vez mais cedo, interessa-nos aqui a intervenção no âmbito educacional.

Tais efeitos neoliberais são, cada vez mais presentes no âmbito escolar e, por isso, necessitam ser cartografados. Consideramos que essas condições assumem uma linguagem específica no campo educacional, facilitando uma nova descrição do processo da educação escolar em termos de uma transação neoliberal: na qual o aluno é um potencial consumidor, aquele que possui certas “necessidades” que precisam ser satisfeitas; o professor e a escola são vistos como provedores, que precisam satisfazer as necessidades do aluno; a própria educação se caracteriza como uma mercadoria a ser fornecida ou entregue pelo professor e a ser consumida pelo aluno.

Ponderamos que é essa a ideia que consta por trás de uma concepção de que as escolas e os professores devem possuir flexibilidade, que devem atender e responder às necessidades dos alunos e,

em muitos casos, a relação deve fundar-se segundo o princípio de que o aluno/consumidor está sempre com razão, que não deve ser “perturbado”. Desse modo, para atrair os alunos, nada mais justo do que criar uma roupagem de que o próprio processo da aprendizagem tem de ser fácil, atraente e emocionante, além de muitos outros elementos mais.

É esse movimento presente atualmente na educação escolar, a saber, da nova relação professor (provedor/facilitador/mediador/animador) e aluno (consumidor/cliente/protagonista) que tem sido o mote de grande parte das escolas brasileiras e do presente escrito. Outrossim, problematiza-se o que denominamos de a “nova linguagem da aprendizagem<sup>2</sup>”, uma vez que essa faz-se presente em vários discursos contemporâneos sobre as infâncias e sua educação.

Portanto, é preciso refletir sobre a infância como uma

[...] prática discursiva e não-discursiva a partir de novas práticas de biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade das populações e dos indivíduos (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESHI, 2005, p. 44).

Esse será o movimento empreendido nas próximas páginas.

## Governamentalidade neoliberal: perversão e desaparecimento das infâncias

Ao nos debruçarmos sobre pesquisas que configuram a condição da infância na contemporaneidade, defrontamo-nos com o que se assemelha a uma espécie de sequestro da infância, anunciando a sua morte e sua perversão, o que ocasiona, no desaparecimento da infância.

Esse suposto sequestro ou perversão, morte ou desaparecimento, deve-se não só à comercialização diária da vida humana ou ao declínio das relações entre a infância e cultura, ou entre os adultos e as crianças, mas, especificamente, a partir da comercialização da própria infância, mormente, àquela vinculada pela via do consumismo exacerbado. Barber (2009) reitera que o capitalismo, para sobreviver e prevalecer, precisa tornar as crianças consumidoras e tornar os consumidores crianças, traduzindo-se, *grosso modo*, num *éthos* que conduz a essa infantilização de quase todos.

Ainda na esteira do pensamento de Barber (2009), essa infantilização da sociedade aponta, de um lado, para a estupidificação dos bens materiais e dos compradores numa economia que parece produzir mais bens do que as pessoas realmente precisam. E, por outro, para uma atitude de focar nas crianças, uma



vez que são elas as consumidoras num mercado global em que não há consumidores, relativamente, suficientes. Desse modo, é a infantilização e a sequente estupidificação da sociedade contemporânea que caracteriza a privatização e a despolitização da população em geral.

Podemos considerar que o consumo mesmo exacerbado, a publicidade e o marketing corporativo vêm conseguindo realizar um verdadeiro assalto à infância, o que colabora para a ideia de infância roubada. Nisso, as estratégias de controlar e, literalmente, atingir a população infantil têm efeitos que estão para além da mera quantidade e da qualidade dos produtos e serviços, uma vez que procuram influenciar e afetar nos valores essenciais, a saber, nas escolhas de vida, e, conseqüentemente, no modo de como buscamos definir a felicidade e como aferimos o nosso valor próprio.

Para Werneck (2007, p. 9-10), esse movimento de governamentalidade neoliberal assume um processo de “desconstrução da infância”. Tem-se como resultado, diz ele, que as crianças deixaram de brincar, de sonhar e de (re)inventar seus próprios brinquedos, transformando-se em consumistas vorazes, ao passo que a escola, de tão preocupada em formar alunos competitivos para o mercado, já não lhes oferece o menor prazer nas atividades pedagógicas, e os pais, por sua vez, estariam se tornando incapazes de exercer sua autoridade com firmeza e responsabilidade<sup>3</sup>.

A governamentalidade neoliberal se dirige a todas as populações, entretanto, nossa ênfase será a população infantil, considerando que elas, basicamente, não possuem a maturidade suficiente para discernirem sobre os conteúdos que lhes são veiculados pela publicidade, pelo consumo e pelas demais estratégias de controle e regulação populacional. Outrossim, as crianças estão incapacitadas de se informar sobre os mecanismos e, portanto, julgarem o que lhes é ou não conveniente, a fim de que sejam capazes de tomar decisões coerentes em suas vidas.

Nesse sentido, podemos considerar que esta governamentalidade neoliberal se baseia numa racionalidade fundada num exercício econômico, menos dispendioso e mais produtivo do poder que compõe uma maquinaria de governo que envolve o conhecimento da coisa a ser governada e o desenvolvimento de estratégias de intervenção (FERREIRA, 2013). Almeja-se, grosso modo, a obtenção de sucesso no disciplinamento dos corpos infantis, com o intuito de, quando estes forem adultos, as coerções já não precisarem ser tão mandatórias e severas.

Esse disciplinamento são operações sobre os corpos das crianças, as suas almas, seu próprio pensamento, sua conduta, e isso de tal modo a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de

poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993). Nessa perspectiva, o não investimento na infância seria, segundo a governamentalidade neoliberal, desperdiçar uma grande chance de governo.

Nessa direção, a disseminação de uma cultura empreendedora neoliberal pode ser pensada a partir de processos, mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle dirigidas às populações (infantis, adultas, idosas...), com vistas à programar os modos de agir, pensar e sentir dos indivíduos, além do modo de como esses se situam diante de si mesmos, do modo da vida que levam e no mundo em que vivem.

Tais processos, mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle fazem dos princípios econômicos (mercadológicos) os princípios que devem normatizar toda a vida na sociedade, traduzindo-se naquilo que denominamos de *sociedade de consumo*<sup>4</sup>, fazendo com que os indivíduos estabeleçam, cada vez mais, relações de concorrência entre si, tornando-se, também, numa *sociedade de empresa*. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 200-201),

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos de concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale

dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção.

Essa relação da sociedade de consumo com a sociedade de empresa faz surgir o que denominamos de indivíduo micro-empresa – uma espécie de “Você S/A” – e da produção, que podemos também denominar de empreendedor. Na medida em que agem e fazem como qualquer empresa, sob a lógica dos investimentos, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da inovação, logo, suas relações sociais, seus valores e comportamentos são determinados por relações que são, de modo eminente, concorrenciais.

Nesses termos, o outro não pode assumir o lugar de outriedade/alteridade<sup>5</sup>, pois a relação que se estabelece é de que o outro é, virtualmente, um concorrente, um obstáculo a ser superado, batido e, excepcionalmente, descartado. O outro é um empreendedor que concorre comigo e com os demais, eis ser fundamental que o empreendedor (sujeito) conte consigo mesmo para enfrentar os desafios diários. Não é à toa que o verdadeiro empreendedor é aquele capaz de aprender sozinho, e nesse movimento concordamos com Bauman (2008), em que o problema não é propriamente o de consumir mercadorias, mas em tratar o *outro* como tal.

Para Dolabella (2003, p. 16):

Na vida aprendi que todos nascemos empreendedores e que, se deixamos de sê-lo mais tarde, isso se deve à exposição a valores antiempreendedores na educação, nas relações sociais, no ‘figurino cultural’ conservador a que somos submetidos. Lidar com crianças, portanto, é lidar com autênticos empreendedores ainda não contaminados por esses valores.

Como a criança é, naturalmente, um empreendedor, porque não partir de uma educação que lhe permita desenvolver, desde a primeira infância, suas potencialidades, habilidades e competências, investindo em seu capital humano, realizando seus sonhos e atingindo seu pedido de felicidade? Trata-se de um retorno romântico ao *Emílio* de Rousseau, no qual é fundamental tomar as crianças como guias, já que são empreendedoras natas e não se deve desconsiderar seus impulsos e emoções “naturais”.

E, nessa esteira de pensamento, chegam os gritos em favor da libertação da criança, por intermédio de sua educação e conscientização. Como se, de repente, se dessem conta de que nunca se teria escutado as crianças, de que nunca se tinha levado a sério o que elas têm a nos dizer. Por isso, encontramos na nova palavra de ordem: “é preciso dar voz e vez às crianças”, a fim de saber o que elas sentem, pensam, querem e necessitam.

Contudo, esse modo de pensar nos remete à crítica empreendida aos sistemas educacionais que não possibilitam

experiências singulares, inovadoras e, principalmente, não se baseiam nos interesses e nas necessidades empreendedoras emitidas pelas próprias crianças. Uma vez que a intervenção nas subjetividades significa satisfazer as reivindicações libertárias, autonomistas, hedonistas, existenciais, imaginativas, a governamentalidade neoliberal enfatiza em reivindicar um trabalho mais interessante, criativo, imaginativo, simétrico, fácil, prazeroso, moderno, entre outros aspectos atraentes.

Entretanto, são essas condições que, ao nosso entender, fazem surgir um empobrecimento nas relações de sociabilidade entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, bem como um empobrecimento do próprio processo de aprendizagem, na medida em que esta é recodificada e (re)operacionalizada por uma lógica instrumental que a reduz ao domínio de certas competências valorizadas pelo *éthos* empresarial.

Nesse contexto, temos a oferta e a disponibilização de inúmeras informações e conhecimentos sobre os indivíduos que alimentam uma pedagogia da autorrealização, do autodidatismo, do protagonismo, da autonomia, da liberdade, do aluno como centro do processo, etc. Entretanto, é muito provável que aquilo que se denomina de “protagonismo juvenil” não passe de uma adesão impensada do aluno ao princípio do prazer e à lei do mínimo esforço, que resistem a qualquer argumento

sobre necessidades, valores e exigências; ou de uma escolha sugerida (para não dizer imposta) pela lógica mercadológica.

Portanto, é nesse contexto da governamentalidade neoliberal e de seus esforços na regulação e no controle das populações, aqui, em especial, a população infantil, que fazem surgir as urgências em torno do sujeito infantil. No entanto, tais urgências são regidas pelo mercado, pelo consumo, enfim, pela governamentalidade neoliberal, acarretando, por um lado, uma espécie de sequestro e perversão da infância e, por outro, o seu desaparecimento.

Consideramos que é nesse momento – de governamentalidade neoliberal e da soma de todos os seus mecanismos, estratégias e políticas de controle e regulação – em que temos a substituição de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, e o movimento que doravante assumimos é o de problematizar essa linguagem e demonstrar as tensões e os limites dessa linguagem para o âmbito educacional.

## A nova roupagem da linguagem na educação escolar

Por que a linguagem é importante para a educação escolar? Se considerarmos a linguagem apenas como uma forma de descrever a realidade, não necessitaríamos dizer muito sobre essa

questão. Nesse caso, a educação escolar simplesmente “é” e a linguagem simplesmente descreve “o que é”. Contudo, a descrição é apenas uma das funções da linguagem, sendo ela, inclusive, uma função problemática, uma vez que a linguagem não é apenas um espelho da realidade, pois pode ser também uma prática, algo que fazemos.

Nas palavras de Foucault (2007), sabemos que as práticas linguísticas e discursivas delineiam e constituem aquilo que pode ser visto, dito, conhecido, pensado e feito. Do mesmo modo, a linguagem pode tornar possíveis alguns modos de dizer e fazer e tornar outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis. Eis um dos motivos de a linguagem importar para a educação escolar, uma vez que a linguagem (ou as linguagens) existente para a educação escolar influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também aquilo que não pode ser dito e feito.

A partir de uma intervenção da governamentalidade neoliberal, consideramos que a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação nas últimas décadas. Ponderamos que a linguagem da educação tem sido, em grande parte, substituída por uma linguagem da aprendizagem, embora que com essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha se tornado possível expressar algumas noções e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da

linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação escolar é ou deveria ser tornaram-se mais difíceis de serem articuladas.

Por isso, reiteramos que algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem. Uma das alterações mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nos últimos anos foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar passa a ser definido como facilitar a aprendizagem, assim como a educação escolar é frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.

Para Biesta (2017), a aprendizagem tornou-se um conceito favorito em vários documentos nacionais e internacionais<sup>6</sup>, para ele, colocar os aprendentes e a aprendizagem no centro do processo educativo e de métodos e processos de treinamento não é absolutamente uma ideia nova. Pois, na prática, a estrutura estabelecida das práticas pedagógicas na maioria dos contextos formais tem privilegiado o ensino em vez da aprendizagem.

Contudo, numa sociedade com um conhecimento de alta tecnologia, esse tipo de ensino e aprendizagem perde o sentido e a eficácia, pois os aprendentes devem se tornar proativos (protagonistas) e mais autônomos, e os professores se tornam acompanhantes, facilitadores, apoiadores, mediadores, orientadores a

serviço dos esforços dos aprendentes para acessar, utilizar e, finalmente, criar o conhecimento. Qual seria o problema da linguagem da aprendizagem? Existe uma razão para ser contra a “aprendizagem”?

Consideramos que o principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que o aluno, agora denominado de aprendente, torna-se um (potencial) consumidor, alguém que tem necessidades, desejos e sonhos que precisam ser satisfeitos. Esse modo de pensar injeta uma nova lógica que enfatiza, praticamente, apenas no usuário ou no consumidor do serviço educacional. Não seria, pois, o nome mais adequado para este consumidor do que o de “o aprendente”?

Nesse sentido, o professor e a instituição escolar são vistos como os provedores, isto é, como aqueles que visam satisfazer as necessidades do aprendente e a própria educação passa a ser vista como uma mercadoria, uma “coisa” que precisa ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição escolar e a ser consumida pelo aprendente.

Essa é a lógica que está por trás da noção de que as instituições educacionais e os próprios professores sejam flexíveis, que necessitam responder às necessidades dos aprendentes, operando segundo o princípio de que o aprendente/consumidor está sempre com razão. Nota-se

claramente que, na nova linguagem da aprendizagem, você não precisa ter nenhuma experiência, em que a aprendizagem não deve ser perturbadora, além da “equipe pedagógica” estar sempre a postos para ajudar os aprendentes. Esse modo de pensar propõe que cada aluno construa seu próprio conhecimento a partir de experiências próprias. Cabe ao ‘professor facilitador’ envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem e deixar de ser apenas uma fonte de informação e conhecimento.

Além disso, a linguagem da aprendizagem segue também a lógica que exige dos educadores e das instituições escolares uma certa “prestação de contas”, pois o que constitui, em última análise, a relação entre aprendente/consumidor/cliente e o educador/provedor/facilitador são os pagamentos que os aprendentes realizam quer diretamente, ou, como no caso da educação financiada pelo Estado, por meio de impostos (BIESTA, 2017). Em suma, o professor deve se lembrar de que na realidade não se ensina, ajuda o aluno a aprender.

Em consequência, a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão do processo educacional. Noções como “servir de andaime” têm ajudado a fornecer uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente redefinido como apoio à facilitação para a aprendizagem. Com isso, assume-se que o conhecimento e a compreensão são ativamente construções do aprendente.

Nessa direção, Burke (2003, p. 49) considera que a aprendizagem “é um processo construtivo interno do aluno e não um processo depositário de fora para dentro”. Não obstante, nas palavras de Saviani (2007, p. 429),

[...] o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Não raras vezes, ouve-se o discurso de que o professor não é mais o detentor do saber.

Não diferente, conforme Lima (2000), o papel do professor não é a de explicar, e sim a de propor atividades que levem o aluno à compreensão, não é necessário ensinar nada às crianças, elas precisam apenas de clima estimulador que possibilite a estruturação de seu comportamento. Em consonância, para Schütz (2017a, p. 50), nesta perspectiva

[...] o aluno seria o autor principal da construção do conhecimento, isto é, por sua própria capacidade de raciocínio o aluno estaria apto para construir o conhecimento, desenvolver suas habilidades e resolver seus problemas. Resta ao professor se tornar um sujeito de vários adjetivos: um animador, um apresentador, um simples colaborador ou corriqueiramente denominado de facilitador de todo processo. Recebe os adjetivos pois nessa modalidade de ensino e aprendizagem o que se deve levar em consideração é o aluno, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, estando todo o processo de aprendizagem centrado no aluno e no seu potencial de habilidades.



Já para Lajonquière (2002), tal perspectiva provoca no professor o deslocamento da posição de sujeito suposto do saber, abolindo sua autoridade de mestre e, conseqüentemente a renúncia do ato educativo, alimentando diversas formas de manifestações de camaradagem simpática como meio de estabelecer supostamente uma melhoria na relação professor-aluno.

Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1999, p. 193).

Assim como nos modelos de mercado, supõe-se que os consumidores sabem do que necessitam, e os produtores oferecem melhor preço e mais “qualidade” para satisfazê-los. Logo, pensar na educação escolar como uma transação econômica, como um modo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou viável a partir da nova linguagem da aprendizagem – é, nesse contexto, antes de mais nada problemático, uma vez que se compreende mal o papel do aprendente e o papel do professor na relação educacional.

Consideramos que na perspectiva da “nova linguagem da aprendizagem” a relação educacional é composta por uma simetria entre professor e aluno, dito de outra forma, há uma igualização e um nivelamento das relações intergeracionais (crianças e adultos, alunos e professores). Desse modo, como podemos

[...] conceber a relação educativa numa sociedade e numa cultura atravessadas por uma fantástica dinâmica de igualização que faz aparecer o outro, qualquer outro, como um outro eu-mesmo, portanto como um igual? (RENAUT, 2002, p. 22).

Tal ponderação é fundamental, pois leva a crer que se esquece de uma das razões principais de se engajar na educação, a saber, a de “[...] descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (BIESTA, 2017, p. 41). Esquece-se, também, de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores e provedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (BIESTA, 2017).

Há, portanto, duas objeções contra a nova linguagem da aprendizagem ou, contra esse modo de pensar operante que tornou possível a produção de uma nova linguagem. Um problema é que a nova linguagem da aprendizagem passa a introduzir uma compreensão econômica

no processo da educação (governamentalidade neoliberal), na qual, o denominado aprendente supostamente sabe o que ele deseja e na qual o provedor se apresenta como um simples sujeito que satisfaz as necessidades do aprendente – satisfaz o cliente, para ser mais claro. E, conforme já supracitado, esta perspectiva interpreta mal as relações educacionais.

Outro problema que surge com a nova linguagem da aprendizagem é que ela complica no modo de propor questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação escolar, uma vez que os conteúdos e os objetivos devem ser aqueles formulados na perspectiva do que o cliente e o mercado desejam, impossibilitando um debate democrático na renovação da sociedade educacional.

Assim, despojada de qualquer sentido intrínseco, a escola fica à mercê da ilusão do “*pathos* do novo”<sup>7</sup>. Ilusão de que se nutrem as modernas teorias educacionais – com frequência constituídas de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo – e cujo propósito é revolucionar todo o sistema educacional (SCHÜTZ, 2017b).

Por fim, acreditamos que é preciso ter cautela ao se fazer uso da linguagem da aprendizagem, não só porque esse uso pode vir a solapar nossa própria função enquanto professores, mas também porque pode desgastar ou impossibilitar uma discussão aberta e democrática sobre os conteúdos e objetivos da educação

escolar. Não diferente, torna-se plausível compreender que a nova linguagem da aprendizagem se ajusta à estrutura do pensamento neoliberal, inserindo-se na trama da governamentalidade.

## Considerações finais

Empreendemos um movimento cauteloso, audacioso e necessário. Nesse jogo de relações, tensões, limites e discursividades, destacamos a criação de inúmeros meios de intervenção nas diferentes áreas: vida familiar, saúde, educação, instituições etc., configurando-se num governo dos homens, via governo das crianças. Um movimento entre governo e autogoverno das infâncias.

Instaura-se, nesse contexto, a verificação sobre o infantil, uma discursividade alicerçada no saber-poder-ser, que produz subjetividades que anunciam as crianças como autônomas, protagonistas, criativas, competentes, críticas, livres, empreendedoras e felizes. Desse modo, intensifica-se e otimiza-se nos discursos e práticas pedagógicas a necessidade de se dar voz e vez às crianças, a fim de saber o que elas sentem, pensam, querem e necessitam.

Esse modo de pensar refere-se à crítica empreendida aos sistemas educacionais que são considerados como impossibilitadores de experiências singulares, inovadoras e, principalmente, por não se basearem nos interesses e necessidades

empreendedoras emitidas pelas próprias crianças. Porque, então, não se partir de práticas educacionais que permitam que as crianças desenvolvam, desde a primeira infância, suas potencialidades, habilidades e competências, investindo em seu capital humano, realizando seus sonhos e atingindo o seu pedido de felicidade?

Nessa perspectiva, notamos que há inúmeras urgências em torno do sujeito infantil, contudo, é preciso atentar que tais urgências são regidas pelo mercado, pelo consumo, enfim, pelo neoliberalismo, acarretando, por um lado, uma espécie de sequestro das infâncias e, por outro, o seu desaparecimento. Com isso, os mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle fazem dos princípios econômicos (mercadológicos) os princípios que devem estruturar toda a sociedade. É nesse contexto que podemos considerar que o consumismo exacerbado, a publicidade e o marketing corporativo vêm conseguindo realizar um verdadeiro assalto/sequestro às infâncias.

A partir da governamentalidade neoliberal, consideramos que a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação, a linguagem da educação tem sido, em grande parte, substituída por uma linguagem da aprendizagem. Embora com essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha se tornado possível expressar algumas noções e compreensões que eram um

tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação escolar é, ou deveria ser, tornaram-se mais difíceis de serem articulados.

E nessa lógica, a linguagem da aprendizagem passa a assumir a linguagem da educação, vinda com uma roupagem que visa empreender esforços facilitadores em torno de uma nova descrição do processo educativo em termos de uma transação neoliberal, de uma governamentalidade neoliberal. O professor passa a ser um facilitador, um animador, um provedor, já o aluno passa a ser um aprendente, um consumidor, um cliente, um protagonista, com autonomia suficiente para ser, inclusive, o centro de todo processo educativo.

Por isso, nada mais justo do que ouvir e satisfazer as suas necessidades do aprendente, afinal, é isso que o fará feliz e, nada de perturbações e/ou dificuldades, eis o motivo de o próprio processo da aprendizagem exigir um caráter fácil, atraente, prazeroso, emocionante, além de muitas outras coisas mais. Trata-se de uma educação que possa servir ao mercado, aos projetos pessoais, em suma, almeja-se tornar a escola mais aprazível e mais conformada com os desejos dos aprendentes.

Lembrando que são a flexibilidade, a autonomia, a criatividade, a agilidade e a abertura para as novas situações que marcam as demandas do mercado, pois,

são estas as características que possibilitam tornar o aprendente em alguém que aprendeu a aprender e que continuará eternamente aprendendo, tornando-se alguém apto a enfrentar as condições precárias e, geralmente, provisórias de trabalho, mudando frequentemente os rumos de sua vida e/ou carreira e conseguindo se manter (não necessariamente firme e/ou estável) no mercado.

Ademais, se entendermos que a educação escolar consegue e pode oferecer mais do que um mero treinamento em

determinadas habilidades e a aquisição de certos conhecimentos, é possível constatar sua crescente ausência. É notável que, num momento em que (com)partilhamos cada vez menos valores, parece não fazer sentido ensinar aos mais novos princípios que poderão vir a orientá-los em suas decisões e seus julgamentos no futuro. A suposta liberdade de cada indivíduo para fazer suas próprias escolhas parece isentar a educação de sua responsabilidade ética e política.

No fim, a tirinha da Mafalda é que nos resta!



Fonte: Quino (2003, p. 372, tira 5).

## Neoliberal governmentality, childhood and education: reflections about the new language of learning

### Abstract

This article discusses the art of neoliberal governmentality and the intrinsic relation with the control and regulation of children 's populations and their effects in the educational field. In this sense, we take as a

starting point the consideration that the government of childhood adopts by reference three conditions: i) the issue of child consumption; (ii) the issue of individual competition; (iii) increasingly early educational interventions in childhood and schooling. It is considered that these conditions acquire a specific language in the educational field, which we call the new language of learning. In addition, the new language of learning has facilitated a new description of the school education process in terms of an economic transaction, in which the stu-

dent becomes a (potential) consumer, with needs and desires that need to be satisfied - once they become be the center of the educational process. In this case, the teacher becomes only a provider, a facilitator, a mediator, a mentor at the service of the learners (clients). This way of thinking engenders a new logic that makes the education process itself a commodity, a “thing” that needs to be supplied or delivered by the teacher and consumed by the learner. Just as neoliberal logic demands.

**Keywords:** Neoliberal governmentality. Childhood. Language. Schooling.

## Notas

- <sup>1</sup> O *modus operandi* da governamentalidade neoliberal tem na liberdade uma concepção articuladora no processo de verificação, produzida como algo a se buscar, querer, isto é, um objeto de consumo. Por isso, não investir na infância seria um terrível desperdício.
- <sup>2</sup> A noção de aprendizagem que aqui assumimos refere-se à aprendizagem enquanto aquisição, na busca de obter mais e mais, querendo mostrar quem você é e em que posição está. Dito de outro modo, o que vemos é uma busca incessante pelas diferentes formas de aprendizagem, dentro e fora das instituições educacionais, para citar algumas: academias, manuais de autoajuda, palestras motivacionais, coaching, internet, vídeos etc, trata-se de uma explosão silenciosa da aprendizagem, muito mais individualista, uma luta consigo mesmo, com seu corpo, suas relações ou sua identidade.
- <sup>3</sup> Não raras vezes ocorre que as crianças se “autorizam” sobre os pais que perderam as referências, o que demonstra a dificuldade dos pais em sustentar sua posição de autoridade responsável perante as crianças, além de apresentar a realidade de vários pais que não conseguem impor limites a seus filhos porque estes “não deixam”, levantando a suspeita de, afinal, “quem educa quem”?
- <sup>4</sup> Baudrillard (2008), e diversos outros autores, como Bauman (1999), Featherstone (1995) e

Lipovetsky (1989) consideram que a sociedade pós-moderna é uma sociedade de consumo.

- <sup>5</sup> Significa reconhecer-se no outro (e com o outro), mesmo que a princípio existem diferenças físicas, psíquicas e culturais. Por esse motivo, o eu na sua forma individual só pode existir através de um contato com o Outro, com a diferença.
- <sup>6</sup> Para citar alguns: o documento da “Aprendizagem de vida inteira para todos” da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” da Unesco, entre os documentos brasileiros podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
- <sup>7</sup> *Pathos* do novo é um conceito utilizado por Arendt (2013) para denominar o afã das sociedades modernas pelo novo e o consequente rechaço ao velho (tradição). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição são considerados ultrapassados e inúteis.

## Referências

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BARBER, Benjamin. *Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Portugal: Edições 70, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. de Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

- BURKE, T. J. *O professor revolucionário: da pré-escola à universidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CRUZ, Lílían R. da; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza M. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 42-49, set-dez, 2005.
- DOLABELLA, Fernando. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Ed. De Cultura, 2003.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FERREIRA, Patrícia Helena. *Tramas e grades: inventários sobre a criança na educação infantil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) pedagógica: Escritos de psicanálise e educação* 3.ed. Petrópolis: vozes, 2002.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LIMA, L. de O. *Piaget: sugestões aos educadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O Império do Efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RENAUT, A. *A Libertação das crianças: a era da criança cidadão*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SCHÜTZ, J. A. Consequências de uma educação facilitadora. *Revista Di@logos*, Cruz Alta, v.6, n.2, p. 44-63, maio/ago. 2017a.
- SCHÜTZ, J. A. Autonomia e mundo infantil: reflexões à luz de Hannah Arendt. *Cadernos da Fucamp*, v. 16, n. 26, p. 87-107, 2017.
- WERNECK, Hamilton. *O que é a escola empreendedora*. Petrópolis (RJ): DP et Alii Editora, 2007.



# Formação do leitor: experiência intelectual e afetiva

Juracy Assmann Saraiva\*

Ernani Mügge\*\*

Tatiane Kaspari\*\*\*

## Resumo

O artigo valoriza a exploração de textos literários em ambiente escolar a partir do pressuposto de sua importância para a formação do sujeito. Objetiva discutir a dualidade que caracteriza a leitura de textos literários, situada entre o exercício intelectual e o engajamento corporal. Para isso, considera necessário inserir as práticas docentes no circuito dos estudos linguísticos e literários, que estabelecem elos entre linguagem e identidade. Sustentado em reflexão teórica, o artigo expõe um percurso metodológico de análise da obra literária, com potencial para concretizar a experiência estética por meio do processo de exploração linguística, que se congrua à subjetividade do imaginário de cada leitor, à natureza coletiva da linguagem e ao substrato social em que a literatura circula.

**Palavras-chave:** Literatura. Formação do leitor. Metodologia.

## Reflexões introdutórias

No final da década de 1980, em seu ensaio “O direito à literatura”<sup>1</sup>, Antonio Candido assumiu uma defesa radical das manifestações artísticas. O filósofo

\* Doutora em Letras (PUCRS) e pós-doutora em Teoria Literária (Unicamp). É professora em cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Feevale. Como bolsista de produtividade do CNPq, desenvolve pesquisas voltadas para o estudo da obra de Machado de Assis e para a metodologia do ensino da literatura. Em relação a Machado de Assis, publicou, entre outras obras, *O circuito das memórias* (Edusp, 2008); no âmbito da formação de leitores, é autora de *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental* (Artmed, 2006) e *Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola* (Artmed, 2011), além de inúmeros artigos científicos. E-mail: jias@sinos.net

\*\* Doutor em Letras (UFRGS) e pós-doutor em Cultura e Literatura (Universidade Feevale). Atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Feevale, onde realiza pesquisas sobre a metodologia do ensino da literatura. Participou da organização da obra *Texto literário: resposta ao desafio da formação de leitores* (Oikos, 2018) e é autor de obras de ficção, sendo *Pretérito* (re)visitado (Oikos, 2017) sua publicação mais recente. E-mail: ernani@feevale.br

\*\*\* Mestre em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale) e doutoranda desse mesmo programa. Desenvolve pesquisas sobre ensino e metodologia do ensino da literatura. Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, *Campus Feliz*. E-mail: tatianekaspari@yahoo.com.br

Data de submissão: abr. 2019 – Data de aceite: jul. 2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>

e crítico literário situou a discussão do acesso à literatura no campo da cidadania e afirmou que a privação do direito ao imaginário ocasiona a mutilação da personalidade do sujeito.

O debate proposto pelo pesquisador integrou um cenário de renovação política, com a promulgação da Constituição de 1988, que incidiu sobre o setor da educação. As decisões, então promulgadas, resultaram na Lei de Diretrizes e Bases – LDB –, de 1996, e orientaram a elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs –, de 1997 a 1999. Os documentos, porém, não asseguraram espaço para a inserção da literatura no ambiente escolar. Esse fato deflagrou reações de estudiosos como Leyla Perrone-Moisés (2006), que teceu considerações de ordem linguística, política e social para evidenciar que o menosprezo à literatura priva, sobretudo, as classes desfavorecidas do acesso à cultura escrita, especialmente no que tange aos textos canônicos, que fundam a identidade nacional.

As lacunas dos PCNs foram reconhecidas e ajustadas em outro documento legal, as “Orientações curriculares para o Ensino Médio”, de 2006, o qual restituiu à literatura seu estatuto de disciplina, sob a justificativa de assegurar “a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Pouco mais de uma década depois, todavia, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – reintegra a literatura à disciplina de

Língua Portuguesa, situando-a como um dos cinco campos de atuação social no Ensino Médio<sup>2</sup>. A iniciativa estimulou as históricas reflexões sobre o efetivo lugar do texto literário na escola, que situam, de um lado, a compreensão de que ele deve ser acomodado no mesmo nível de outros gêneros textuais e, por outro, a reivindicação de um espaço próprio.

(Des)orientados pelos documentos legais, instáveis quanto ao papel dos textos literários na formação dos estudantes, e pouco atentos à função ou à finalidade da literatura, explicitada por Antonio Candido, muitas vezes, professores ancoram suas práticas pedagógicas em informações extratextuais, como dados biográficos do autor e inserção em um período literário, ou em elementos linguísticos, desvinculados da construção de sentido textual. Essas atividades pouco contribuem para o desenvolvimento da proficiência leitora – haja vista os baixos índices em avaliações nacionais e internacionais – e não favorecem a inserção efetiva do aluno-leitor no processo de interpretação, a fim de que o texto reverbere em suas vivências.

Dessa forma, pela falta de valorização nos documentos que regulam a educação e pela inconsistência de abordagens pedagógicas habituais, a literatura é duplamente desprestigiada. Um posicionamento positivo frente ao trabalho com textos literários na escola emerge do cruzamento entre estudos linguísticos

e literários, que estabelecem elos entre linguagem, processo de representação e identidade. A partir da consideração da centralidade da interação texto-leitor, os docentes podem redefinir percursos metodológicos de exploração de obras literárias em sala de aula, a fim de que o sentido se construa no entrecruzamento entre o plano da expressão linguística e da estrutura e o plano da percepção imagética de cada leitor.

## Texturas da linguagem verbal

Na base da constituição do discurso, seja ele ficcional ou não, está a palavra. Isso explica os infindáveis embates filosóficos e linguísticos sobre a emblemática relação entre o verbo e a poesia, inaugurada por Platão e Aristóteles. Na longa trajetória de estudos, encontra-se, nas primeiras décadas do século XX, um grupo multidisciplinar de pensadores russos – o Círculo de Bakhtin, que busca uma visão crítica e ampliada dos fatos da linguagem.

Mikhail Bakhtin, que dá nome ao grupo, ocupa-se do processo de enunciação. Para ele, o texto recebe um acabamento e torna-se ideológico<sup>3</sup> na “expressão individualizada da instância locutora” (BAKHTIN, 1997, p. 308), pois

[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Nessa concepção, a palavra não é, intrinsecamente, ideológica, mas sua inserção em uma situação comunicativa implica, necessariamente, um caráter ideológico. Para Bakhtin, o signo verbal existe em três dimensões:

Como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o discurso dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Todo enunciado é, portanto, elaborado em vista do outro, mediante o emprego de palavras que já apresentam um “rastros ideológico” (PONZIO, 2008, p. 148), em que se entrecruzam opiniões, saberes, intenções. Consequentemente, a comunicação verbal pressupõe interlocução, pois, mesmo quando a resposta não ocorre de forma imediata ou não é verbalizada, a compreensão do enunciado infiltra-se na teia de vivências do sujeito, que se insere em um processo dialógico de contornos indefinidos, no qual a origem dos signos é sempre coletiva, social. Nesse cosmos heteroglóstico, o indivíduo revela-se como um “agitado balaio de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 84), estruturadas pela dupla dinâmica dos signos, que tanto refletem – apontam para uma realidade exterior, uma materialidade do mundo – quanto refratam – constroem diferentes interpretações,

edificam verdades do horizonte apreciativo do ser humano, produzem formas de conceber a realidade (FARACO, 2009).

Em Bakhtin, o infindável questionamento que somente pode ser experimentado por meio da palavra – espaço habitado por um eu e por um outro – é a via pela qual se constitui a consciência de cada um. A exotopia provoca um olhar excedente do eu em relação ao outro, pois a posição exterior do eu permite-lhe o conhecimento de uma forma acabada do outro, a que ele não tem acesso:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Nessa compreensão, a experiência estética pressupõe a volta do sujeito a si mesmo, após o processo de identificação com o outro. Na diferença que estabelece em relação ao outro, completando o horizonte alheio sem descaracterizá-lo, o eu posiciona-se enquanto sujeito<sup>4</sup>.

As proposições teóricas de Bakhtin contribuem para pensar a linguagem como sistema de representação que possibilita a produção de sentidos e sustenta

a cultura (HALL, 2016). Ao defender que “as coisas não significam: nós construímos sentido – conceitos e signos” (HALL, 2016, p. 13), Stuart Hall recusa tanto atribuir um sentido imanente ao mundo dos objetos, pessoas e eventos quanto considerar a onipotência do indivíduo em fixar o sentido da linguagem. Para o pesquisador, a produção de significação na cultura envolve um primeiro sistema representacional, configurado por mapas conceituais que elaboram formas de conceber e de organizar o mundo. Embora aparente ser particular a cada sujeito, esse sistema de conceitos possui uma dimensão coletiva, que possibilita sua comunicação por um segundo sistema de representação: a linguagem. Para Hall,

Isso é, de fato, o que significa quando dizemos que “pertencemos à mesma cultura”. Porque nós interpretamos o mundo de maneiras grosseiramente similares, nós podemos construir uma cultura compartilhada de sentidos e, então, construir um mundo social em que habitamos juntos (HALL, 2016, p. 5).

Assim, os códigos, resultantes de convenções, “fixam as relações entre conceitos e signos”, “estabilizam o sentido dentre diferentes linguagens e culturas” e equipam as pessoas de um grupo social de um “*knowhow* cultural, permitindo a elas que funcionem como sujeitos culturalmente competentes” (HALL, 2016, p. 9). Dentre as manifestações que dão forma à cultura, a literatura é tecida com

o fio coletivo e dialógico das palavras, que emprestam sua forma inacabada à expressão de um mundo. O texto literário é interação com o outro desconhecido e, por isso mesmo, tem o leitor como pressuposto de sua existência.

## Arremates literários: o leitor

Em 13 de abril de 1967, ao proferir uma palestra em comemoração ao sexagésimo aniversário de Gerhard Hess, reitor da Universidade de Constança, o professor Hans Robert Jauss não era capaz de vislumbrar os impactos de sua “provocação à teoria literária”. Após criticar veementemente métodos de análise formalistas e marxistas, Jauss propôs compreender a historicidade literária como resultado da experiência dinâmica da recepção do texto, uma “partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras” (1994, p. 24). Sob esse prisma, não é pertinente fixar o sentido da obra literária no contexto de sua produção, tampouco abandoná-lo às vicissitudes de uma interpretação arbitrária fixada no presente.

Importa, no processo de análise textual, conciliar sincronia e diacronia, de forma que “a função eminentemente social da literatura” (JAUSS, 1994, p. 51) insurja nas relações de conciliação ou de confronto entre os horizontes da recep-

ção do texto e de sua produção, ambos coletivos.

Para Jauss, a obra literária

[...] desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então — e não antes disso —, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 27).

Jauss parte das reflexões de Hans Gadamer sobre o processo hermenêutico, sustentado na pergunta em relação à qual o texto é uma resposta, para buscar as razões da produção do objeto artístico em determinado momento histórico. A experiência estética, nesse processo de análise, não se confunde com a simples fruição, pois é definida pelo prazer que suscita. Ela “se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora”, pois “é um modo de experiência de si na capacidade de ser outro” (JAUSS, 1979a, p. 98).

O teórico alemão reconhece que o processo de leitura se efetiva nas arestas do efeito, “momento condicionado pelo texto” (JAUSS, 1979b, p. 73), e da recepção, “momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte” (JAUSS, 1979b, p. 73). Dessa forma, embora Jauss preconize o aspecto coletivo da recepção, não lhe afere a ideia de passividade. Em sua visão,

É só de modo parcial que a necessidade estética é manipulável, pois a produção e a reprodução da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não consegue determinar a recepção: a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa (JAUSS, 1979b, p. 74).

A centralidade de um grupo de leitores ou do leitor na construção do sentido textual configura, pois, o eixo unificador da Estética da recepção, de Jauss, e da Teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser. Ambos os pesquisadores insistem na ideia de que o propósito original de um texto literário é o de ser lido – e não, como supunham, pretensiosamente, grupos teóricos, o de ser submetido ao julgamento da crítica.

Para Iser, “a obra de arte dá satisfação ao receptor apenas quando ele participa da solução e não se limita a contemplar a solução já formulada” (1996, p. 95), porque o texto prefigura a recepção (1996, p. 7), isto é, apresenta-se como estrutura apelativa, lacunar:

Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é pré-estruturado verbalmente pelo texto (ISER, 1996, p. 51-52).

O leitor, portanto, assume posição semelhante a um viajante, que leva consigo uma bagagem, seu repertório particular. Ao longo da viagem, ele acumula e combina paisagens, mas seu ponto de vista

é móvel, errante, pois o trajeto – o texto – nunca está simultaneamente presente.

O sujeito, um ser de carne, que procede à leitura não se confunde, porém, com a noção de leitor implícito – o ser de papel:

[...] o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permite constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor (ISER, 1996, p. 73).

Também Umberto Eco diferencia o receptor do texto do leitor implicado na urdidura textual. Para ele, o leitor-modelo

[...] constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial (ECO, 1986, p. 45).

A concepção do leitor-modelo, no momento da produção textual, obedece a estratégias do autor<sup>5</sup>, que, paralelamente, pressupõe e institui a capacidade do leitor-modelo da obra. Assim, o texto, “mecanismo preguiçoso” (ECO, 1986, p. 36), prefigura seu destinatário como premissa de sua comunicabilidade e da potencialidade significativa, necessitando que ele preencha os não ditos<sup>6</sup>. Esses viabilizam



a pluralidade de interpretações possíveis, que ecoam entre si sem causar exclusão.

Não obstante as aproximações possíveis, leitor modelo e leitor implícito não são conceitos equivalentes, sobretudo porque, para Iser, o sentido potencial de um texto não preexiste à leitura, ou seja, não é imanente à composição textual. O teórico atribui à obra – “ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 51) – a eventicidade que Bakhtin atribui à linguagem, pois o texto deve ser considerado “sob a premissa de ser comunicação” (ISER, 1996, p. 15) e somente é atualizado na leitura concreta:

A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida à realidade do texto, nem às disposições caracterizadas do leitor (ISER, 1996, p. 50).

Para Iser, a literatura

[...] concede-nos ter coisas de dois modos: por tornar aquilo que é inacessível tanto presente quanto ausente. A presença acontece por meio da transformação encenada e a ausência pelo fato de que a transformação encenada é tão-só jogo (1999, p. 118).

A dinâmica da interação verbal no texto literário caracteriza-se, portanto, enquanto jogo, a que aderem os leitores:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência (ISER, 1979, p. 107).

No jogo do texto literário, a dicotomia realidade X ficção é substituída pela tríade fictício X realidade X imaginário. O ato de fingir<sup>7</sup> provoca

[...] a repetição da realidade no texto, atribuindo, por meio dessa repetição, uma configuração do imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito (*Vorstellbarkeit*) do que assim referido (ISER, 1979, p. 32).

Na leitura, os elementos são complementares, tendo em vista que o leitor lê o mundo artificial com as lentes do mundo sociopolítico e vice-versa, em um constante movimento de vai e vem<sup>8</sup>, em que são extrapoladas tanto a referência empírica quanto a configuração irrealizada do imaginário.

Embora o encerramento pleno do jogo textual seja inviável, Iser prevê três formas de o leitor concluí-lo a cada (re)leitura. A primeira possibilidade, a semântica, manifesta-se na necessidade de compreensão e premência de apropriação; a segunda, a experiência, configura-se na abertura do receptor ao não familiar, e a terceira, o prazer, corresponde ao “deleite derivado do exercício incomum de nossas faculdades” (ISER, 1979, p. 117). A conclusão do jogo não coincide, portanto, com o encerramento da experiência proporcionada pelo texto, que prossegue reverberando no imaginário.

Assim, o jogo textual não atende exclusivamente a finalidades lúdicas, mas

satisfaz necessidades epistemológicas – “presença com uma ausência esboçada pela negação” – e antropológicas – “concede conceber aquilo que nos é recusado” (ISER, 1979, p. 118). Para o teórico, há um propósito não verbalizado por detrás da concepção do “mundo irreal” do texto, permitindo a ele tornar-se um espelho do mundo real:

[...] ao considerar-se o mundo do texto apenas *como se fosse real*, o próprio mundo empírico se transforma num espelho, orientando o receptor para a concepção de algo que não existe e permitindo que esse inexistente seja visualizado como se fosse realidade (ISER, 1979, p. 74, grifos do autor).

A projeção de luz sobre o real faz com que as ficções desempenhem

[...] um papel importante tanto nas atividades do conhecimento, da ação e do comportamento quanto no estabelecimento de instituições, de sociedades e de visões de mundo (ISER, 2013, p. 43).

A literatura, assim, é uma forma paradigmática do processo de encenação entre fictício e imaginário, que vai construindo “visões de mundo”. A encenação, que ocorre no texto ficcional, apresenta-se, portanto, como condição transcendental para os seres humanos, que, como desdobramento de si próprios, nunca poderão presentificar-se de modo pleno, mas tão somente configurar uma possibilidade limitada de si. Em consequência, há um autodesdobramento contínuo diante da permanente alter-

nância de “composição e decomposição de mundos fabricados” (ISER, 1999, p. 77).

Situando-se a literatura no terreno das experiências do intangível e do desconhecido, é viável supor, como Ricoeur, uma afinidade entre “o segredo de onde a história emerge e o segredo ao qual a história retorna” (2012, p. 117). O potencial hermenêutico das narrativas, que articulam a aporética temporalidade, está na imbricação viva, no pano de fundo vivencial, na “estrutura pré-narrativa de experiência” (RICOEUR, 2012, p. 114) que dá origem às histórias e que permite uma experiência renovada de leitura, de acordo com a capacidade do leitor. Assim como o potencial significativo de uma narrativa ficcional é construído nos interstícios do texto, naquilo que não é explicitamente revelado, a história de uma vida é contada pelas narrativas silenciadas, e a potencialidade expressiva da linguagem é definida pelos sentidos ainda não presentificados.

Decorre dessas fendas uma perspectiva dos estudos teóricos recentes, que amplia as reflexões instauradas por Iser e por Jauss, direcionando-as à consideração do engajamento afetivo e corporal do leitor. Essa perspectiva desponta em estudos de Paul Zumthor, cuja teoria da performance “deixa formalmente íntegra a teoria alemã da recepção, mas lhe acrescenta uma dimensão que lhe modi-

fica o alcance e o sentido” (ZUMTHOR, 2007, p. 52). O pesquisador defende que o processo de leitura desenrola-se paralelamente em duas dimensões: a da recepção, de caráter histórico e coletivo, e a da performance, categoria antropológica, que se refere à individualidade que o corpo do sujeito leitor imprime à leitura. Esta se relaciona

[...] por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes nesse ato de maneira *imediata*. [...] a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. Ela as faz “passar ao ato”, fora de toda consideração pelo tempo. Por isso mesmo, a performance é a única que realiza aquilo que os autores alemães, a propósito da recepção, chamam de “concretização” (ZUMTHOR, 2007, p. 50).

A noção de performance deriva dos estudos medievalistas realizados por Zumthor, nos quais a voz despontou como “qualidade de emanção do corpo” (2007, p. 27) e a poesia<sup>9</sup>, como atividade ritualística. Dessa forma, o texto artístico possui uma essência ressonante, que envolve a corporeidade do leitor: “o texto vibra; o leitor o estabiliza; integrando-o àquilo que é ele próprio. Então, é ele que vibra, de corpo e alma” (ZUMTHOR, 2007, p. 53). Isso explica por que diferentes textos implicam posturas corporais distintas em sua leitura – ler uma notícia esportiva difere de ler um romance

–, visto que evidenciam o peso distinto que o corpo confere à experiência com o texto. A construção de sentido supõe que o leitor atravessasse a resistência que a espessura das palavras impõe a ele, cuja “intervenção corporal” assume “a forma de uma operação vocal”. É

[...] nesse sentido que se diz, de maneira paradoxal, que se pensa sempre com o corpo: o discurso que alguém me faz sobre o mundo [...] constitui para mim um corpo-a-corpo com o mundo (ZUMTHOR, 2007, p. 77).

Zumthor ultrapassa a noção biológica de corpo, identificando-o como uma instância complexa, jamais plenamente presentificada, tornando possível uma aproximação com Bakhtin, quando este afirma a inviabilidade de o sujeito conceber uma imagem acabada de si. O corpo encarcera o indivíduo em sua condição humana e, no entanto, é a única via de manifestação e, de acordo com o medievalista, princípio de todo conhecimento, tendo em vista que os saberes de ordem sensorial constituem o fundo sobre o qual se ergue a racionalidade. Assim, embora não solucione o problema dos influxos orgânicos no processo de leitura, Zumthor defende que a experiência de leitura é, sempre, primordialmente, uma experiência de presença no mundo:

[...] a percepção é profundamente presença. Perceber lendo poesia é suscitar uma presença em mim, leitor. Mas nenhuma presença é plena, não há nunca coincidência entre eu e ela. Toda presença é precária, ameaçada (ZUMTHOR, 2007, p. 81).

Dessa maneira, a via pela qual o corpo se presentifica mais plenamente é a voz, justamente porque ela “desaloja o homem do seu corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 84) e o lança em uma relação de alteridade. Sendo o “lugar simbólico por excelência” (ZUMTHOR, 2007, p. 83), “a voz é uma forma arquetipal, ligada para nós ao sentimento de sociabilidade” (ZUMTHOR, 2007, p. 86), pois

[...] escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que toma meu lugar, pelo tempo da escuta (ZUMTHOR, 2007, p. 84).

Por conseguinte, a performance assenta-se no caráter auditivo implicado na leitura das palavras de um texto artístico, as quais se enunciam “como a memória de alguma coisa que se apagou em nós” (ZUMTHOR, 2007, p. 86). Segundo o estudioso,

[...] a leitura do texto poético é a escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página (ZUMTHOR, 2007, p. 87).

Sob essa perspectiva, a primazia do sentido da visão é substituída pela percepção auditiva que, primeira sensação sensorial a despertar no feto, ao (re) conectar o ser humano a si próprio, integra-o à coletividade. Estaria nesse ponto uma das principais falhas do ensino de leitura na escola, tendo em vista a “espécie de surdez particular que nos inflige

nossa educação literária” (ZUMTHOR, 2007, p. 69). Uma metodologia de leitura deve, pois, considerar a corporeidade que está presente nesse ato, em que a ressonância da voz é fundamental.

## Aprender literatura com literatura

A apresentação de um percurso metodológico de análise textual tem o texto como início e fim, razão por que ela é precedida pelo movimento centrípeto que leva o leitor a perseguir o galope do cavalo “mais negro que a escuridão” (COLASANTI, 2005, p. 13), com que Marina Colasanti abre *23 histórias de um viajante*. Nesse texto, o animal, conduzido pela Morte, transporta o leitor pelo universo simbólico de narrativas que parecem saídas de um tempo anterior ao do próprio homem; tempo de viajantes, de feiticeiras, de príncipes guerreiros e de animais falantes. A morte que vem buscar a personagem do conto inicial é presença substantiva nos contos, sendo ludibriada pelo próprio ato de contar histórias.

Especialmente significativa, a narrativa “O riso acima da porta”, que também integra a obra de Colasanti, apresenta a história de um homem que é decapitado por um crime que não cometera. Sua cabeça é fixada acima da porta da casa onde havia morado e, sob a ação do sol, deforma-se, dando a impressão

de que exhibe um sorriso. O carrasco, ao ver a caveira, surpreende-se com o riso, que interpreta como uma mostra de sua eficiência profissional, uma vez que a vítima nem percebera a execução, sentindo, talvez, apenas “um arrepio de cócegas no pescoço” (COLASANTI, 2005, p. 172). Anos após, realizando o lúgubre ofício de maneira automatizada, o carrasco sente orgulho de seu trabalho e dedica-se a afiar o machado. Também a esposa da vítima percebe o sorriso estampado no rosto preso acima da porta, ao acompanhar o voo de uma ave contra a qual praguejava por ter defecado nas roupas estendidas no varal. A imagem da face morta desperta-lhe contrição, uma vez que, para ela, o marido demonstra estar mais feliz do que fora em vida. A consciência acerca da amargura cotidiana que caracterizara sua vida conjugal lança luz sobre as ações da esposa, que se abre para as “delicadezas até então ignoradas” (COLASANTI, 2005, p. 173). Em contraste com a mãe, a filha da vítima sente satisfação ao visualizar o sorriso na face ressecada. Lateja na garota a certeza de que o pai, finalmente, reconheceu o valor de ter uma filha doce e valente, não mais lamentando a ausência de um filho varão. Finalmente, quando as primeiras nuvens se formam no céu, o homem que cometera o crime que causou a injusta execução vê a cabeça sorridente. A constatação da alegria da vítima junta-se ao remorso e convence o

assassino a se entregar à justiça. Então, desaba uma tempestade, que derruba a cabeça do batente da porta, desfazendo-a em um estalar de ossos.

No interior dessa narrativa, a cabeça do homem morto serve como texto a ser interpretado pelas personagens, que partem de uma compreensão consensual, baseada em elementos referenciais – o sorriso da vítima, manifesto na expressão facial –, para construir sentidos que derivam de suas próprias idiossincrasias. A compreensão do riso-texto lança luz sobre diferentes âmbitos da vida cotidiana das personagens – ofício, relações conjugais e filiais – e, ao deflagrar reflexões de natureza moral, orienta mudanças nas ações e nos sentimentos.

Diante da multiplicidade de pontos de vista, instaurados pelas diferentes personagens, o leitor é convidado a integrar-se ao circuito interpretativo. Uma das formas mais aguçadas de sedução textual está na audibilidade e na visibilidade, as quais emergem com força na narrativa de Marina Colasanti. Nela, os apelos sensoriais conjugam ambiente e personagens, de forma que a informação inicial – de que as chuvas tardavam a cair – instaura um fenômeno climático que acompanha o desenrolar das ações. Ambas, ações das personagens e situação meteorológica, culminam no desfecho do conto, em que a cabeça do morto pende ao vento, até “desabar, num estalar de

ossos desfeitos, que a trovoadas encobriu” (COLASANTI, 2005, p. 165).

No enunciado final do texto, a referência ao fenômeno climático extremo e, particularmente, a aliteração de /s/ e de sons plosivos, como /t/, /d/ e /k/ sustentam uma ambientação sonora dramática, tensional. Ela remete ao estado emocional do assassino, que decide se entregar à morte, mas também fecha o ciclo diegético, em que a existência do riso-texto está condicionada ao desfecho natural, ou seja, as chuvas só desabam quando a justiça se efetiva na morte do verdadeiro criminoso.

A sonoridade evocada pelo estrato verbal da narrativa confere um colorido sonoro ao texto, mobilizando, inconscientemente, reações sensoriais. O principal procedimento de escrita aural, porém, parece estar na proposição textual de uma voz narrativa arquetípica, identificada com um nômade, alheio à temporalidade e à espacialidade. O contador de histórias, representado em *23 histórias de um viajante*, não implora por acolhida, porque tem consciência do valor de sua moeda de troca – as narrativas. Paradoxalmente, sua força é, também, sua maior fragilidade. É personagem de papel, que só existe se alguém “real” lhe emprestar a voz. Mas, por ser de papel, sua existência transcende à do corpo agenciado e permite que desfile pelo tempo e por um número infindável de territórios.

Nas narrativas de Colasanti, ou o leitor sacode a poeira da realidade dos pés e acolhe o forasteiro contador de histórias em sua própria corporeidade ou o texto se cala, intraduzível. Ou o leitor se posta ao redor da fogueira do tempo em que os mitos são elaborados, como necessidade antropológica de compreensão do mundo, ou continuará refém do presente ruidoso, surdo ao “barulho de fundo existencial” (ZUMTHOR, 2007, p. 76).

Essa escolha radical, pela ficção, na produção de Colasanti, mobiliza o imaginário e o diálogo com o “outro-estrangeiro”, que habita o “eu”, e transcende a informação veiculada nos textos. Esses se concentram em pequenos feitos cotidianos ou em episódios prosaicos de uma vida e se identificam com os contos infantis ou com o passado mítico. O fundo poético das narrativas de Colasanti, intimamente aural, registra a sonoridade das palavras e causa uma impressão, se não de encantamento, de um desconcerto perante as histórias que calam no leitor, exatamente porque evocam memórias inexatas, incompatíveis com a realidade atual. Com a delicadeza do imaginário infantil, o rosto da morte se desenha no e pelo mundo ficcional, restituindo à vida humana a eternidade que nunca pertenceu a ela.

Assim, essas narrativas reafirmam que, imergindo em si, o sujeito encontra a coletividade de que faz parte, antes mesmo de ter nascido. Como afirma



Zumthor, “a voz poética nos declara [...] que, aconteça o que acontecer, não estamos sozinhos” (2007, p. 86). É nesse ponto que a prática escolar relacionada à Literatura também deve tocar, sob pena de anular a própria essência. Afinal, a linguagem – objeto central das aulas de língua e de literatura – é o sistema representacional que confere um “acabamento humano” ao mundo real.

## O texto, frente e verso: proposta de percurso metodológico

Esse objeto de estranha potência, a literatura, engendra resistência de alunos e professores à sua inserção escolar: aqueles, resistem pela inabilidade em construir sentidos – ou, pelo menos, em acessar o sentido pretendido pelo docente – e estes, pela falta de orientações claras e eficientes para a abordagem do texto estético em sala de aula.

O caráter singular do trabalho com a linguagem e mesmo a particularidade do contexto de recepção das obras artísticas inviabilizam a fixação de um modelo de leitura, de análise e de interpretação universalmente válido. Ainda assim, é possível apontar itinerários pedagógicos, desde que as atividades de análise considerem os elementos linguísticos e estruturais que emergem como mais relevantes para a construção de sentidos do texto em particular.

Como adverte Marisa Lajolo, “técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intacto – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto” (2002, p. 14). Sob essa perspectiva, o esforço em promover uma imagem aprazível e atraente acerca da literatura se esfacela diante da tensão entre texto e leitor, vivenciada pela resistência que as palavras oferecem à construção do sentido, ao demandarem um exercício intelectual. Em outras palavras, ao propor somente atividades lúdicas e ao restringir a seleção de textos àqueles que correspondam ao horizonte de expectativas dos alunos, o professor deixa de capacitar os discentes para a leitura crítica e aprofundada, que determina a proficiência leitora. Em certa medida, a abordagem fundamentalmente lúdica do texto literário é o extremo oposto da leitura automatizada do cânone, e é, igualmente, pouco produtiva para que o aluno ascenda os degraus da compreensão leitora de textos com maior complexidade.

Diante desse contexto, um caminho de articulação entre a experiência estética e o exercício intelectual, instigados pelas obras literárias, pode ser encontrado na proposição de roteiros de leitura (SARAIVA; MÜGGE, 2006). As etapas metodológicas previstas nesse percurso

de análise e interpretação remetem aos estudos de Hans Robert Jauss (1983), que, no início da década de 1980, propôs a tripartição do ato de leitura: a primeira, de percepção, seguida da interpretação retrospectiva e da leitura histórica da recepção.

Apropriando-se dos estudos de Jauss, Saraiva (2000) conjuga a proposição desse teórico às reflexões de Iser acerca do leitor, para propor um percurso metodológico de exploração do texto literário na Educação Básica. A pesquisadora traduz as três etapas de Jauss como “entender, interpretar e aplicar” (2006, p. 48) e distingue três momentos para a leitura de textos literários, que são a preparação para a recepção do texto, a leitura compreensiva e interpretativa e a transferência e aplicação de leitura. Saraiva adverte que a segmentação dos processos envolvidos na leitura configura um “procedimento operatório”, pois é na intersecção de todos os aspectos que se constrói um “processo hermenêutico único” (SARAIVA, 2006, p. 48).

Os partícipes da pesquisa, de que resulta este artigo, justificam a previsão de uma etapa prévia à leitura do texto pela necessidade de estimular os alunos, especialmente importante em turmas que apresentam resistência à leitura. É uma estratégia breve que deve estabelecer um elo entre o leitor e o texto a ser lido.

Esse contato prévio com o texto deve evitar, tanto quanto possível, condicionar

a leitura ou oferecer uma interpretação, baseada em características do autor e de sua produção. A finalidade dessa etapa é abrir os ouvidos e os olhos do leitor, para que a imaginação entre em cena. Por exemplo, no caso da narrativa de Marina Colasanti, “O riso acima da porta”, uma possibilidade seria explorar a significação do título, perguntando, aos alunos, o que poderia motivar o registro de algo risível exposto na entrada principal de uma casa.

A leitura do texto, que segue a esse momento inicial, pode ser realizada das mais diversas formas – oral ou silenciosa, individual ou coletiva –, conforme as estratégias definidas pelo professor, mas a exposição do texto por meio da voz deve ser privilegiada. Em se tratando de obras mais extensas, o docente estipula prazo para a leitura e solicita que ela seja feita fora do horário escolar. Todavia, nestes casos em que não é possível a leitura do texto em voz alta, é importante que sejam previstos momentos, ao longo da exploração textual, em que os traços vocais sejam evidenciados e estimulem a inserção da corporeidade dos leitores.

O segundo passo metodológico, a Leitura compreensiva e interpretativa, é composto por três etapas, que perfazem a leitura compreensiva, a analítica e a interpretativa. A primeira delas corresponde à abertura para a constelação de significados possíveis de uma obra. Ao final da leitura do texto – e, por vezes,

exclusivamente após várias releituras –, o aluno deve estar apto a responder à seguinte pergunta: O que o texto diz?.

A configuração do segundo momento, a leitura analítica, “é determinada pela especificidade da composição do texto a ser explorado” e se destina a conduzir o leitor em sua busca pelos “elementos que o texto disponibiliza para sua interpretação” (SARAIVA, 2006, p. 49). Nessa etapa, as atividades propostas envolvem aspectos estruturais do gênero em questão, questões linguísticas relevantes para a instauração de sentido, uso das modalidades de discurso e os efeitos sobre o receptor; as relações intertextuais; a natureza metaficcional do texto etc. Ao final da etapa, o leitor deve saber responder à seguinte proposição: Como o texto diz o que diz?.

Bastante próxima e, por vezes, diluída no passo anterior, está a leitura interpretativa, que “resulta da sobreposição de leituras” (SARAIVA, 2006, p. 50), em que as leituras prévias se tornam horizonte das posteriores. O horizonte retrospectivo de interpretação recupera as progressivas camadas de sentido e as projeta na vivência do leitor. Ao responder à pergunta quais são os sentidos do texto?, “[...] o leitor correlaciona-o à sua situação pessoal, de modo que a significação textual passa a impregnar-se de sentido, isto é, da experiência humana, cultural e historicamente situada” (SARAIVA, 2006, p. 50).

Para exemplificar a aplicabilidade da leitura compreensiva e interpretativa na narrativa de Colasanti, considera-se que a compreensão do texto está ligada à apreensão do esquema básico das ações, que pode ser identificado espontaneamente na leitura ou em uma atividade que exija a seleção das principais ações e sua disposição segundo a relação de causa e consequência. Nesse ponto, já se inicia a leitura analítica, que deve suplantar o nível da identificação e evidenciar, por exemplo, que, em “O riso acima da porta”, o paralelismo sonoro e das ações representadas – as personagens que passam em frente à cabeça do executado – instauram uma tensão narrativa, importante para a construção da unidade textual e para a captação do leitor. Ao mesmo tempo, ele reproduz o jogo paralelístico presente em canções infantis ou nas manifestações artísticas populares, o que pode causar a sensação de familiaridade no leitor, já estando configurada aí uma leitura interpretativa.

A última etapa metodológica do percurso organizado por Saraiva corresponde à Transferência e aplicação do texto, que transcende os limites desse para enlaçá-lo a elementos do contexto estético-histórico-cultural. Nesse momento, a produção textual é elemento obrigatório e deve ser submetida à reescrita. Quanto mais interdisciplinares forem as atividades propostas, maiores as possibilidades de resposta para a pergunta: Que diálogo

há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e o do momento de sua produção?. Assim, a recuperação da biografia do autor, de sua produção literária e de sua participação no cenário sociocultural do período de produção encontra espaço nessa etapa de trabalho com o texto e possibilita o confronto entre os efeitos da obra no leitor contemporâneo e os registros acerca da recepção no contexto de escrita. Para essa etapa, as narrativas de Colasanti descortinam um sem-número de opções, que devem atender aos propósitos pedagógicos do professor. Uma via profícua de abordagem seria o estabelecimento de relações com *As mil e uma noites* ou com os cordéis nordestinos, na medida em que as manifestações se aproximam pela configuração de uma voz narrativa envolvente e que lança raízes no tempo. Outra possibilidade é o registro, pelos alunos, de histórias próprias, contadas pelos avós ou recolhidas da cultura popular ou, ainda, o estudo dos escritos de viajantes de diferentes épocas e de sua biografia<sup>10</sup>.

Para finalizar, além das condições nomeadas nas sessões anteriores, Mügge (2011) recorda que o êxito dessa proposta de leitura do texto literário está associado à organização de enunciados claros nas questões voltadas aos alunos; à organização das atividades, preferencialmente, de acordo com a sequência textual; a alternância dos tipos de exer-

cício – questões dissertativas, objetivas, tabelas etc. –; a apresentação estética do material entregue ao discente. A atenção a esses aspectos demonstra comprometimento e respeito do professor ao aluno e facilita a adesão à proposta de trabalho. Porém, para que alcance eficácia, esse percurso de leitura de textos literários não pode ser esporádico.

Constância é palavra-chave para o êxito das práticas de formação de leitores. Assim como a literatura é ritualização da linguagem, a leitura em sala de aula também deve ser ritualizada. Para isso, os textos literários devem ser considerados, nos documentos ligados à educação, pela particularidade da experiência, concomitantemente cognitiva e afetiva, que propiciam ao leitor e que os diferencia no universo das manifestações verbais. Seja pelo estímulo ao pleno desenvolvimento psíquico, ao atender à necessidade vital de fantasia; seja pela revelação da malha cultural e social em que se insere o sujeito, a literatura justifica sua inserção no ambiente escolar e demanda práticas pedagógicas que inscrevam professores e alunos no circuito de leitores críticos, capazes de discutir, por intermédio do mundo representado, suas vivências cotidianas.

# Reader Formation: Intellectual and Affective Experience

## Abstract

The article values the exploration of literary texts in a school environment based on the assumption of their importance for the formation of the individual. It aims to discuss the duality that characterizes the reading of literary texts, located between intellectual exercise and corporal engagement. In order to accomplish this, however, it is necessary to include teaching practices in the circuit of linguistic and literary studies, which establish links between language and identity. Following theoretical reflections the article exposes a methodological course of analysis of the literary work, with the potential to concretize the aesthetic experience through the process of linguistic exploration, which harmonizes the subjectivity of each reader's imaginary to the collective nature of language and to the social substratum in which literature circulates.

**Keywords:** Literature; Reader Formation; Methodology

## Notas

- <sup>1</sup> O ensaio é publicado, posteriormente, na obra *Vários escritos*, que consta da lista de referências desse artigo.
- <sup>2</sup> No Ensino Fundamental, são quatro os campos de atuação social. Para a afirmação relativa ao Ensino Médio, considera-se a terceira versão da BNCC, disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- <sup>3</sup> A utilização do termo *ideologia* é sempre espinhosa, por se relacionarem a ele diferentes acepções, oriundas de seu emprego em dis-

curso diversos ao longo do tempo. Segundo Augusto Ponzio, o sentido a ele atribuído recebe diferentes nuances nos estudos bakhtinianos, mas, de maneira geral, caracteriza-se como “[...] a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas ‘expressão’ não significa somente interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações” (PONZIO, 2008, p. 113).

- <sup>4</sup> Essa noção de sujeito é problematizada por possuir “um caráter excessivamente consciente” (NARDI, 2007, p. 46) e por estar apartada de relações com a psicanálise (FARACO, 2009), mas opera um movimento importante de reintegração do sujeito aos estudos linguísticos.
- <sup>5</sup> Eco apresenta uma distinção também para a categoria de autor. Para ele, o autor empírico corresponde ao sujeito real, cuja inserção no texto se dá por meio da instituição de um autor-modelo, que constitui uma estratégia discursiva e cujo compromisso se restringe às circunstâncias da enunciação.
- <sup>6</sup> “‘Não-dito’ significa não manifestado em superfície, a nível de expressão”, o que “requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 1986, p. 36).
- <sup>7</sup> O fictício organiza o jogo do texto por meio da seleção – mobilização e disposição textual de elementos do campo de referências extratextuais –, da combinação – transgressão de campos de referência intratextual – e da autoevidenciação – instituição do “como se”, que, ao mesmo tempo em que representa um mundo, assinala a intraduzibilidade verbal dessa realidade (ISER, 1999, p. 70).
- <sup>8</sup> O movimento de leitura é descrito, por Paul Ricoeur (2012), em um modelo em espiral, em que a meditação passa pelo mesmo ponto diversas vezes, mas sempre em outra altitude.
- <sup>9</sup> Zumthor esclarece que toma o termo “poesia” em sentido amplo, de forma a englobar as manifestações literárias.
- <sup>10</sup> Neste último caso, podem ser citadas as obras contemporâneas *Diário do clima*, de Sônia Bridi, que conta a viagem da jornalista e de seu marido por 14 países, a fim de avaliar os impactos da ação humana no meio ambiente; e *Cem dias entre céu e mar*, de Almir Klink, que conta as aventuras de uma viagem marítima de mais de 6500 quilômetros. Nesses casos, a intertextualidade pode ser facilmente estabelecida com conhecimentos de Biologia, História e Geografia, por exemplo.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8 ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens e suas tecnologias*, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_inter-net.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_inter-net.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In.: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 169-191.
- COLASANTI, Marina. *23 histórias de um viajante*. São Paulo: Global 2005.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Tradução: CANCIAN, Atílio. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e Representação*. Tradução de William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016. p. 1-62.
- ISER, Wolfgang. Atos de fingir. In.: \_\_\_\_\_. *O fictício e o imaginário: Perspectivas de uma Antropologia Literária*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 31-56.
- HALL, Stuart. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João Cezar de Castro. *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 65-77.
- HALL, Stuart. *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- HALL, Stuart. O jogo do texto. In: LIMA, Luís Costa (Org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. p. 305-358.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. p. 85-104.
- JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b, p. 67-84.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão*. 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- MÜGGE, Ernani. *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Ufrgs, Porto Alegre.
- NARDI, Fabiele Stockmans de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Ufrgs. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2007/FabieleStockmans-Nardi.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2016.



PERRONE-MOISÉS, Leyla (2006). Literatura para todos. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLIC, nº 9. p. 16-29. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/17073/mod\\_resource/content/1/Perrone-Moises%2C%20Leyla.%20Literatura%20para%20todos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/17073/mod_resource/content/1/Perrone-Moises%2C%20Leyla.%20Literatura%20para%20todos.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2018.

PONZIO, Augusto. Signo e ideologia. In: \_\_\_\_\_. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 109-159.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. A tripla mimesis. In: \_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. p. 93 – 156.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*, 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

# Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos<sup>1</sup>

Maria Amélia Dalvi\*

## Resumo

Problematiza-se o tratamento dispensado à criatividade no processo de educação escolar, focalizando-se, em seguida, as especificidades da educação literária. As fontes para a pesquisa foram a recém oficializada Base Nacional Comum Curricular e pesquisas contemporâneas desenvolvidas em programas de pós-graduação brasileiros. O que se constata, na análise do documento oficial, é a redução da criatividade a uma dimensão instrumental. Por outro lado, a análise de pesquisas contemporâneas evidencia a coexistência de distintas perspectivas no tocante ao papel da criatividade na educação literária, bem como da educação literária no desenvolvimento da criatividade. Na discussão, é retomada a proposta de superação da crença na criatividade como algo inato ou espontâneo e, na parte final, discute-se como as atuais perspectivas oficiais para o ensino de literatura na escola podem esvaziar tanto o corpo de conteúdos historicamente produzidos sobre a literatura, quanto, também, a especificidade do trabalho do professor de literatura.

**Palavras-chave:** Criatividade; Base Nacional Comum Curricular; Educação Literária; Ensino de Literatura.

## Contextualização<sup>2</sup>

Desde meados dos anos de 1980, e mais particularmente da década de 1990 em diante, havia um sensível refluxo das correntes pedagógicas críticas, coerentemente com o momento político-econômico mundial: a ascensão de Thatcher, na Inglaterra, em 1979; de Reagan, nos EUA, em 1981; de Kohl, na Alemanha, em 1982; de Collor, no Brasil, em 1989 – que representavam a posição conservadora nos respectivos países, sob o signo do neoliberalismo/ultraliberalismo. Isso se deu, entre outros fatores, em função da ampla e sistemática disseminação, no plano ideológico, de princípios econômicos como o equilíbrio fiscal, a desregulação de mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos. O vetor político necessário a

\* Departamento de Linguagens, Cultura e Educação; Programa de Pós-Graduação em Letras; Programa de Pós-Graduação em Educação.

uma tal reorganização do poder foi a desconfiança em relação às democracias de massa, à regulação estatal e à viabilidade de direitos amplos da cidadania assegurados ao conjunto da população em cada país (ao trabalho, à educação, à saúde, à segurança pública e à previdência social). Os efeitos desse processo (ainda) se fazem sentir no presente, em especial nos países latino-americanos (IBARRA, 2011).

O clima cultural de época ficou consignado como “pós-moderno”, pois, diferentemente da condição tipicamente moderna (como conquista do mundo material), o novo momento teria seu eixo na produção de símbolos, na simulação de modelos, nos jogos de linguagem. Dunker (2018, [s. p.]) assim sintetiza o “clima” intelectual de época:

Naquela ocasião, tratava-se de entender principalmente um fenômeno estético, proeminente da arquitetura; ele se afigurava como uma desestabilização da noção de gênero e das prerrogativas canônicas do modernismo da Bauhaus e Van der Rohe. Na literatura, ele se exprimiu basicamente pela combinação de certo niilismo com a valorização de narrativas que exprimiam posições de minorias como em Paul Auster ou David Foster Wallace. Interpretado por teóricos da literatura, o fenômeno parecia ser uma nova maneira de criticar a forma romance. Lido por filósofos como Lyotard, ele descrevia um novo estilo argumentativo, marcado por narrativas comprimidas e por jogos de linguagem. Harvey e Anderson quiseram ver que tal acontecimento indicava uma nova organização do capitalismo, que precisava justificar em termos sociais a flexibilização de relações laborais, a redução dos vínculos formais e a deslocalização da produção. Guidens desdobrou o problema

para a necessidade de identidades flexíveis, e Lévy trouxe a ideia de um novo tipo de organização cognitiva trazido pela disseminação da vida digital. Depois da morte do autor, delineada por Barthes nos anos 60, tínhamos nos anos 80 a morte do sujeito, como crítica das filosofias da consciência, da soberania ou da representação, que nos apresentavam, em nome deste falso universal, variações particulares de subjetividades específicas: branca, ocidental, masculina, acadêmica, economicamente privilegiada.

Neste contexto, a operacionalização e compreensão dos comportamentos, refuncionalizada, se faria não pela objetividade material e pela integração dialética entre os planos teórico e prático, mas pela produção de efeitos demonstráveis e mensuráveis, que se apresentariam, de um lado, por critérios de “performance”, e, por outro, de “desempenho” e “eficácia”; assim, a legitimidade da pesquisa e do ensino se daria pelos seus “efeitos”, pela “produtividade” e, enfim, pelas “competências”<sup>3</sup> que fossem capazes de desenvolver e comprovar (GIROTTI, 2014; THIENGO, BIANCHETTI, DE MARI, 2018). Conforme Saviani (2007, p. 426-427):

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir [...] o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

O descentramento e a desconstrução das ideias pedagógicas críticas de

décadas anteriores assumem algumas estratégias<sup>4</sup>: o uso de expressões ou termos teóricos intercambiáveis e voláteis; o agenciamento pontual de autores e tradições de pensamento com ampla aceitação científica, visando a legitimar propostas com finalidades sociais bastante diferentes; as conciliações teóricas que redundam na dificuldade de se reconhecerem as bases filosóficas das propostas educacionais; a anteposição de prefixos como “pós” ou “neo” como marcação de uma suposta superação ou uma sucessão previsível.

Toda essa “flexibilização” axiológica, epistemológica e terminológica é coerente com a reorganização das bases de produção da riqueza neste momento: substituindo o Fordismo, o Toyotismo opera com trabalhadores polivalentes visando à produção diversificada para nichos de mercado específicos. Ou seja, não se tem mais um trabalhador especializado e uma linha de produção rígida; a nova demanda é por trabalhadores polivalentes, produtivos e autorregulados:

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de [19]80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2011, p. 37-38).

Para atender a esse projeto, a educação escolar proporciona um preparo básico, por meio de um currículo “enxuto”, com foco no contemporâneo e no cotidiano (e, frequentemente, com valorização de práticas “espontâneas” – em geral afins à lógica da massificação cultural; e com ataques de diferentes naturezas contra o conhecimento artístico, científico e filosófico elaborado, sistematizado e formalizado).

No plano da educação literária – que é o terreno em que iremos nos situar, mais adiante –, isso é visível: nas críticas ao “excesso” de conceitos especializados, de conteúdos formalizados e de leituras demandadas pela escola; na atenção dispensada às práticas leitoras que correm à margem da educação formal, entendidas como mais “genuínas” (embora quase completamente reguladas pelas modas induzidas pela indústria da cultura) que as práticas “autoritárias” orientadas pela escola; na defesa da subjetividade e produção de leituras singulares como critério principal de validação das experiências literárias, em detrimento da importância de se conhecerem leituras críticas especializadas; na redução da importância do profissional especializado em favor de vivências mediadas por sujeitos em relações horizontalizadas, que terminam por esvaziar a função específica do professor; e, enfim, no mal-estar que causa a própria ideia de “ensino de literatura”<sup>5</sup>.

A dimensão obrigatória dos currículos para a educação básica e superior contempla apenas conhecimentos gerais a respeito das diferentes áreas do conhecimento – eventualmente aprofundadas com base nos interesses e possibilidades individuais. O objetivo é oferecer fundamentos mínimos para que o sujeito se torne capaz de “aprender a aprender”<sup>6</sup> por conta própria, vida afora, independentemente de se assegurarem políticas de educação escolar e de formação profissional continuada – de modo que a não-empregabilidade seja uma responsabilidade individual. Conforme Saviani (2007, p. 429):

[...] Trata-se de preparar os indivíduos para [...] se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. [...] A pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. [...] Além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc.

Nesse contexto, termos como “criatividade”, “empreendedorismo”, “flexibilidade” e “inovação” recebem forte impulso, passando a ser vistos como atributos individuais desejáveis, necessários aos tempos de esfacelamento do mercado de trabalho com empregos estáveis e com direitos assegurados. A oposição a uma educação universal se apresenta com um

sedutor discurso em defesa da liberdade e da autonomia, e minimiza a importância da educação escolar e do diálogo entre posições antagônicas claramente posicionadas no seio do tecido social no pleno desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos<sup>7</sup>. Assim, ignora-se que, para a maioria das crianças, é na escola que se tem acesso ao conhecimento humano mais elaborado, e que é a apropriação-objetivação desse conhecimento o que permitirá saltos qualitativos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica emancipada:

[...] a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo (MARTINS, 2013, p. 29).

Na lógica da educação neoliberal, em vez de desenvolver a consciência crítica que supera as hegemonias momentâneas, competiria à educação escolar a responsabilidade de preparar os indivíduos para as exigências mercadológicas do momento contemporâneo, autorregulando o próprio processo (ou seja, internalizando a lógica do “aprender a aprender”). Assim, esse percurso formaria sujeitos aptos a lidar com incertezas e volatilidades no plano profissional, ao mesmo tempo em que são intensamente exigidos resultados demonstráveis e mensuráveis.

Face à impossibilidade de abordar todos os termos-chave dessa nova lógica produtiva e educativa, abordarei, neste trabalho, diferentes modos como a criatividade comparece em documentos públicos contemporâneos (particularmente, a Base Nacional Comum Curricular) e em pesquisas dedicadas à educação literária e/ou ao ensino de literatura.

## Noções acerca de criatividade

Em estudo dedicado a mapear diferentes concepções teóricas acerca da criatividade nos últimos 70 anos, Neves-Pereira (2018, p. 2) sistematiza as seguintes concepções: a) a **“conceitual padrão”**, que congrega as noções de “novo, original e útil”, em consonância com valores funcionais e pragmáticos da psicologia norte-americana, e que compreende a criatividade como um traço pessoal de personalidade e ação; b) a **“conceitual-sistêmica”**, que não se limita à “utilidade-novidade”, compreendida como algo individualmente produzido, mas que entende a criatividade como operando em um contexto social, na interação entre sujeito, cultura e campo; c) a **“socio-histórica”**, que deriva particularmente da obra de Vygotsky<sup>8</sup> e colaboradores, e entende a criatividade como uma função psicológica superior (que resulta da internalização de processos intersubjetivos/

sociais), e como um processo intencionalmente desenvolvido, que inclui a brincadeira, a imaginação e a fantasia, em correlação com a apropriação-objetivação dialética dos conhecimentos historicamente produzidos, organizados e socializados pela humanidade; e d) a **“sociocultural”**, que tem suas bases em autores díspares como Bakhtin, Dewey, Vygotsky e Valsiner; demonstra interesse especial pela criatividade cotidiana, que se constitui no dia a dia, nos pequenos atos praticados por pessoas e por grupos sociais, e entende a criatividade cotidiana como participante do mesmo *continuum* da criatividade “genial”.

Nosso estudo se ancora em uma perspectiva materialista histórica – incompatível, portanto, com: a) o funcionalismo e pragmatismo da abordagem conceitual padrão; b) a redução da noção de contexto à lógica de um sistema fechado e unitário; c) o suposto “pluralismo” epistemológico da perspectiva identificada como “sociocultural” e com a ideia de “genialidade” individual, que se assenta, claramente, em uma base liberal. Por isso, faz-se necessário avançar um pouco mais, neste momento, na perspectiva socio-histórica da criatividade.

Como é sabido, Vygotsky e seus colaboradores (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2000) realizaram uma mudança significativa na compreensão do desenvolvimento humano (entendido



agora não mais como processo evolutivo interno, mas como processo dialético sócio-histórico; não mais como pré-requisito, mas como resultado da atividade mediadora dos signos/da linguagem e das práticas sociais). Dessa feita, o sujeito criativo passou a ter uma história situada temporal, espacial e ideologicamente, que articula dialeticamente a dimensão macro à dimensão existencial particular.

Vygotsky (2014, 2018) propôs uma teoria da criatividade segundo a qual a imaginação criativa se desenvolve partindo da brincadeira da criança (onde a simbolização do que não existe na imediaticidade tangível da experiência sensorial adquire importância fundamental para a gênese do pensamento abstrato, que será fundamental para a futura capacidade ideativa, aqui entendida como necessária à atividade criativa intencional). A brincadeira da criança, nessa perspectiva, é um ponto de partida para o processo que culminará na formação do sujeito criativo, e não a máxima realização da atividade criativa – como eventualmente o senso-comum apregoa: a criança como o ser cujo pensamento e produção seria livre das amarras sociais, e, portanto, seria plenamente criativo.

Ainda conforme o autor, um novo nível de criatividade é atingido pelo adolescente, graças à progressiva interação regulada entre imaginação/

fantasia e pensamento conceitual. E somente no adulto a criatividade se torna madura, como função mental superior que pode ser conscientemente regulada, entre outros fatores, pela incorporação e superação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, devidamente apropriados e objetivados no curso da educação formalizada, pois

A vida reproduz sempre o velho, produz incessantemente o novo, a luta entre o velho e o novo penetra em todas as manifestações da vida (LUKÁCS, 1970, p. 203).

Ou seja: para a abordagem vygotskyana, no adulto, emoções, sentidos e cognição, devidamente situados socio-historicamente em face da apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, são sintetizados e dão origem a uma criatividade intencional (e, portanto, não acidental):

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Mas, como veremos a seguir, não parece ser a compreensão majoritária. Em alentado estudo dedicado ao assunto, Saccomani (2014, p. 10-11) afirma:

[...] tornou-se senso comum a concepção de criatividade como um potencial individual que se manifesta de modo natural ou que se desenvolve a partir de relações espontâneas com o mundo da cultura, dispensando a transmissão sistemática de conhecimento ou até mesmo a ela se contrapondo. Ademais [...] a transmissão do conhecimento é compreendida como autoritária, impositiva e repressiva, como algo que tolheria a liberdade e cercearia a criatividade dos indivíduos.

Por meio de uma alentada revisão bibliográfica sobre propostas pedagógicas para o trabalho com contos de fadas, Ferreira (2018) pontuou que a maior parte dos argumentos gravita o tema da criatividade (seu estímulo/cultivo ou seu embotamento) e, a esse respeito, chega a uma conclusão semelhante à de Saccomani (2014) – o que nos leva à constatação de pesquisadores distintos, filiados a instituições distintas, trabalhando com assuntos e recortes distintos, a partir de referenciais teóricos distintos, identificam uma hegemonia no campo especializado no tocante à criatividade.

## Criatividade nos documentos oficiais

Dada a impossibilidade de abordar, neste curto estudo, todos os documentos oficiais da educação nacional que atualmente orientam o processo de escolarização obrigatória entre os 4 e os 17 anos, optamos por nos restringir ao mais recente deles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No documento dedicado à “Etapa da Educação Infantil”, a palavra “criatividade” aparece unicamente no item “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua *criatividade*, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

Já no documento dedicado à “Etapa do Ensino Fundamental”, não comparece nenhuma ocorrência da palavra “criatividade”, nem de cognatos. Por fim, no documento dedicado à “Etapa do Ensino Médio”, há algumas ocorrências.

Duas no item dedicado às “Finalidades do Ensino Médio no mundo contemporâneo”:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o *empreendedorismo* (*criatividade*, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, *assunção de riscos*, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como *competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade* (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

[A preparação básica para o trabalho e a cidadania] supõe o *desenvolvimento de competências* que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, *criativa* e responsável em um *mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível*, criando possibilidades para viabilizar seu projeto

de vida e *continuar aprendendo*, de modo a ser capazes de se *adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

#### Outra ocorrência no item “As tecnologias digitais e a computação”:

São definidas *competências e habilidades*, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes: [...] utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da *vida cotidiana*, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a *criatividade* (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

#### Outra no item “As juventudes e o ensino médio”:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, *criativos*, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se *criativamente* para o novo (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

#### Outra no item “A progressão das aprendizagens essenciais do ensino fundamental para o ensino médio”:

No Ensino Médio, o foco da área de Línguas e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no *uso criativo* das diversas mídias (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

#### E uma última no item “BNCC e itinerários”:

Assim, a oferta de *diferentes itinerários formativos* pelas escolas deve considerar a *realidade local, os anseios da comunidade escolar* [...] de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e *se integrar* de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem [...] organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: [...] II – *processos criativos*: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a *criação de processos ou produtos que atendam a demandas* para a resolução de problemas identificados na sociedade (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

Nota-se uma diferença na compreensão da criatividade no documento dedicado à educação infantil e ao ensino médio. No primeiro, a criatividade aparece citada no item dedicado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especificamente no item que trata da importância do “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos)”. O que nos chama

a atenção é a afirmação de que o brincar cotidianamente permitiria a ampliação e diversificação do acesso da criança às produções culturais, aos conhecimentos, à imaginação, à criatividade, às experiências. Tem-se aqui uma visão aparentemente mais próxima daquela que sistematizamos a partir de Vygotsky e colaboradores. Porém, destacamos que a criatividade (bem como a imaginação, que lhe é inerente) é listada como algo dado de antemão, algo a que as crianças teriam acesso – e não como uma função psicológica superior que deveria ser progressivamente desenvolvida.

Já no documento dedicado ao ensino médio (EM), fica bastante evidente todo o jargão neoliberal e salta aos olhos o objetivo de formar subjetividades afins à lógica produtiva em voga a partir das transformações no mundo do trabalho contemporâneo – reafirmando aquilo que discutimos na contextualização inicial deste trabalho.

Na primeira ocorrência, a criatividade aparece em parêntese explicativo, consoante às finalidades do EM, que seriam, entre outras, o “desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros)”. Ou seja, o foco está no desenvolvimento de “competências e

habilidades” que promovam o “empreendedorismo”, entendido como “*essencial* ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade”. A criatividade não é abordada como capacidade imaginativa necessária ao questionamento e à transformação da sociedade, mas à sua confirmação – e, portanto, à sua reprodução.

Na segunda ocorrência, novamente, a criatividade é apresentada como uma das “competências” que possibilitam aos estudantes inserir-se no “mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”, “criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo”. Tudo isso na lógica de que os sujeitos sejam “capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” – dimensões da nova ordem produtiva que já analisamos anteriormente.

Vê-se, nessas duas ocorrências, a hegemonia, no documento oficial, das pedagogias do “aprender a aprender” em seu atendimento à lógica econômica vigente, e em sua opção por confirmar o atual sistema produtivo.

Na terceira ocorrência, reitera-se a opção pela “pedagogia das competências”, quando se afirma que é um dos objetivos do EM o desenvolvimento de “competências e habilidades que permitem aos estudantes: [...] utilizar, propor e/ou implementar soluções [...] para identificar, analisar, modelar e solucionar

problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade”. Ou seja: a criatividade (ao lado do raciocínio lógico, do pensamento computacional e do espírito investigativo) estaria dedicada a identificar, analisar, modelar e solucionar problemas da vida cotidiana. Como se pensar em uma educação literária plena, quando os usos previstos para a criatividade estão restritos aos problemas da vida cotidiana? Como a potência questionadora e revolucionária da imaginação poderia ter lugar nessa compreensão reducionista da criatividade humana?

A quarta ocorrência é a única, no documento, que evidencia uma compreensão da criatividade como desdobramento do processo de aprendizagem, pois explica que

[...] cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes [aos jovens] garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios [...] a tomada de decisões éticas e fundamentadas de problemas identificados na sociedade (BRASIL, 2018, [s. p.]).

Neste trecho, o documento afirma, ainda, que “O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção”. Porém, no final do trecho, o entendimento a respeito da criatividade afina-se novamente à lógica de formação de subjetividades que se

adaptem e que sejam flexíveis, pois prevê que os jovens sejam “estimulados a equacionar e resolver questões [...], *abrindo-se criativamente para o novo*” (grifos meus). Ou seja, não *pensando* criativamente o novo, não *questionando* criativamente o novo, não *transformando* criativamente o novo, mas “*abrindo-se criativamente*” para ele. É a mesma lógica que preside a ideia de que a criatividade deva comparecer “no uso criativo das diversas mídias”.

As últimas ocorrências acontecem na explicitação das bases da proposta de “itinerários formativos”, presente na BNCC. A lógica dos itinerários formativos é afim à proposta de redução do currículo a um mínimo comum e à diversificação de percursos, baseados nos interesses e possibilidades individuais (aspecto que já discutimos no início deste trabalho). Essa lógica fica evidente na afirmação de que “a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar” e de que a escolarização deve “propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho”. Mais uma vez, a perspectiva é de responsabilização do sujeito e de integração.

Ao apresentar os eixos estruturantes dos “itinerários”, o documento oficial defende que entre eles devem constar os “processos criativos”. Tais processos,

segundo ainda o documento, “supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos” – o que parece afim à compreensão de criatividade que vínhamos defendendo, em consonância com a perspectiva histórico-cultural. Porém, o documento prossegue, esclarecendo que esse uso e aprofundamento do conhecimento serão “para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade”. Ou seja: a criatividade, mais uma vez, direcionada a finalidades pragmáticas, imediatistas; noutras palavras, entendida como presente apenas quando se demonstra por meio de resultados mensuráveis, controláveis, a saber, na “criação de processos e produtos que atendam a demandas”.

Face à análise crítica das ocorrências do termo “criatividade” e seus cognatos na BNCC, parece bastante pertinente concluir que as propostas oficiais hegemônicas atuais no campo educacional brasileiro visam à confirmação dos elementos que discutimos na parte inicial deste trabalho.

## Criatividade em pesquisas contemporâneas

Para não ficarmos restritos aos documentos oficiais, lançamo-nos à investigação sobre as ocorrências do termo “criati-

vidade” em resumos de dissertações e teses defendidas no Brasil (nos programas de pós-graduação em Educação, Ensino, Letras e Linguística), no ano de 2018 (mesmo ano de promulgação da BNCC), a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ao proceder um levantamento combinado utilizando os termos-chave “criatividade” e “literatura” e os critérios explicitados no parágrafo anterior, encontramos 115 trabalhos, que foram filtrados a partir da leitura de títulos e resumos. Dados os limites deste trabalho, optamos por demonstrar, a partir de poucos exemplos, que o entendimento de parte da comunidade científica em relação à criatividade não opera uma crítica consistente daquele ideário que encontramos no documento oficial analisado acima, havendo modalidades de afinamento que vão da adesão plena, passando pela conciliação e pelo alheamento. Optamos por trazer trabalhos de distintas regiões do país (respectivamente, Norte, Sul e Nordeste).

No resumo do trabalho de Ferreira (2018), intitulado **“O conto de fadas na literatura: articulando práticas de leitura no 7º ano do ensino fundamental”**, defendido na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), lemos que:



Em um mundo que se mostra em constante evolução tecnológica, *os meios de ensino se tornaram obsoletos*, o que aumentou o desinteresse dos alunos. Assim, o uso das novas tecnologias se tornou um aliado para a modernização do meio escolar, entretanto, *alguns profissionais ainda não utilizam estes recursos, muitas vezes por falta de material ou mesmo por falta de interesse* do próprio professor que *ainda está preso às formas tradicionais de ensino*. O presente trabalho visa pensar o valor dos contos de fadas [...]. Além disso, busca envolver os discentes, utilizando não só a releitura dos contos clássicos Disney bem como dos contos originais e as suas versões cinematográficas modernas [...] contribuindo com o estímulo à leitura por fruição, até a pretensão de promover os cânones e a produção de textos do aluno, *dispondo de sua criatividade* (grifos nossos).

Como se vê, nesse resumo: a) os meios de ensino são vistos como obsoletos e responsáveis pelo desinteresse dos estudantes – sem qualquer problematização sobre a vida social externa à escola: o desinteresse é restrito a um problema metodológico; b) muitos profissionais não usam as novas tecnologias por desinteresse e por uma condição de prisioneiros das formas tradicionais – ou seja, por sua indisposição em se “adaptarem” ou “ajustarem” aos novos tempos; e c) a criatividade é algo de que se “dispõe” – e não algo que, intencionalmente, se aprende, se desenvolve.

Um segundo estudo, de Valcanover (2018), intitulado **“Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua: letramento literário no ensino fundamental”**, defendido na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em seu resumo, pontua que:

Este trabalho traz por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, a análise do processo de letramento literário em três turmas de 6º ano de uma escola pública de Curitiba. [...] Foram analisados textos de natureza literária produzidos por alunos-autores, na perspectiva de Ferreira e Siro, Calkins e Reuter. Para o estudo desses textos, escritos com intenção literária pelos alunos-autores, foram consideradas a escolha de fatores estruturantes: a verossimilhança, a mimese, a expressividade, a lógica e a progressão textual. *Os resultados apontam para a eficácia da sequência didática expandida como metodologia para construção e consolidação do letramento literário na escola, para a importância da partilha de leituras entre estudantes como forma de incentivo à formação do leitor. Apontam também que, além do incentivo à criatividade, é necessário ensinar ao aluno-autor modos para explorar a construção do ethos discursivo* (grifos nossos).

Neste trabalho, não se nota, como no anterior, uma desqualificação do ensino sistematizado e intencional e nem uma crítica direta aos docentes em atividade. No entanto, chama a atenção: a) que os resultados da pesquisa sejam apresentados em face à lógica de “eficácia” – em consonância, mais uma vez, com o que foi discutido ao longo deste nosso trabalho; e b) que a autora polarize criatividade (como algo a ser incentivado) *versus* ensino.

Por fim, para demonstrar que as pesquisas contemporâneas nem sempre endossam a perspectiva oficial em relação à criatividade, trazemos o resumo do trabalho de Rangel (2018), intitulado **“Entre cigarras e formigas: leituras**

**e recepção de Esopo, La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro no ensino fundamental I”,** defendido na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG):

Este trabalho apresenta uma proposta de vivência com a leitura literária no âmbito da sala de aula, tendo como sujeitos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, através da leitura da clássica fábula *A cigarra e a formiga*, cuja “origem” é atribuída ao fabulista Esopo, e de versões adaptadas pelos seguintes escritores: La Fontaine (Século XVII), Monteiro Lobato (2010) e Manoel Monteiro (2012). A pesquisa teve como objetivo investigar, por meio da experiência de leitura, a recepção estética das quatro versões, observando aspectos como horizonte de expectativas e repertório de leitura apresentados pelos alunos [...] Os resultados da pesquisa revelaram que, através da experiência de leitura literária desenvolvida, não apenas na sala de aula, mas em outros espaços da escola [...], conseguimos favorecer um envolvimento lúdico quanto à recepção das quatro versões da fábula objeto desse estudo [...]. Verificamos que as estratégias adotadas, por serem sistematizadas, planejadas, prazerosas e pautadas no diálogo e na leitura compartilhada, permitiram o encontro dos leitores com os textos, fato que nos faz acreditar na possibilidade dos mediadores de leitura, que podem realizar um trabalho efetivo e afetivo com a leitura literária na escola, levando as crianças a desenvolverem autonomia, criatividade, imaginação, reflexão e sobretudo, humanização (grifos nossos).

Chama a atenção que os resultados sejam apresentados em relação ao favorecimento do envolvimento lúdico (portanto, do aspecto de brincadeira, fantasia, imaginação) e que haja uma valorização da sistematização, do pla-

nejamento e do compartilhamento de leituras, bem como o reconhecimento da atividade dos mediadores de leitura como um trabalho com objetivos claramente definidos. Além disso, cumpre destacar que o estudo de Rangel (2018), mesmo partindo de uma fundamentação teórico-metodológica completamente distinta daquela que expusemos neste ensaio, coloca a criatividade como algo a ser desenvolvido, ao lado de outras funções psicológicas superiores, tais como a autonomia, a imaginação, a reflexão, em suma, a humanização – bem entendida como processo de produção, direta e intencional, em cada ser humano singular da humanidade produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens, como bem nos ensinam, por exemplo, Antonio Candido (1995) e Dermeval Saviani (2003).

## Considerações finais

Em acordo com Saccomani (2014) e Galvão e Saccomani (2019), este trabalho também entende “criatividade” como transformação da realidade por meio da atividade humana, ou seja, considera que a criatividade tem sua gênese no trabalho, e que, nesse sentido, ultrapassa dicotomias presentes em discursos contemporâneos no campo do ensino de literatura e/ou da educação literária (e, assim, da formação de leitores literários). Como exemplos, podemos citar a

naturalização da oposição entre criação e reprodução, entre construção e transmissão do conhecimento, entre inovação e conservação – e, mais especificamente no que diz respeito às relações entre literatura e educação, podemos recuperar como exemplos a defesa de que a escola deveria abdicar da indicação de obras e textos a serem lidos, do ensino planejado de conhecimentos sistematizados no campo dos Estudos Literários e, enfim, deveria abdicar da avaliação sistemática de leituras e escritas literárias.

Vincados, como as autoras, pela dialética materialista e histórica, entendemos o trabalho como atividade que diferencia humanos e animais e como atividade que, ao mesmo tempo, conserva e transforma a realidade – de modo que a reprodução não seja apenas repetição e conservação, mas igualmente transformação. Assim, defendemos o ensino-aprendizagem de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela cultura humana, bem como o estudo orientado dos clássicos literários (na sua dialética com os novos valores postos pelas obras contemporâneas), como modos privilegiados de cultivo e desenvolvimento da criatividade literária dos estudantes em processo de escolarização. Noutras palavras, contrapusemo-nos à defesa da criatividade como um valor inato à criança, que seria “sufocado” pelo processo de educação formal, ou ao entendimento da criatividade como “competência” devota-

da à resolução pragmática de problemas da vida contemporânea e imediata.

Reiteramos, assim, o que dissemos no último encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada, realizado em 2018 na Universidade de Uberlândia, quando pontuamos:

É preciso que nos perguntemos: A quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? (E que, portanto, seja possível reduzir a formação do professor de literatura a um caldo de informações mal-ajambradas, insistindo em uma suposta formação pela e para a prática esvaziada de adensamento teórico, crítico e historiográfico?) A quem ou que interessa que a Literatura na escola seja reduzida apenas a um momento de deleite, de lazer, de fruição gratuita – ou, noutra feita, ao reino dos equívocos e delírios individuais não como ponto de partida, mas como ponto de chegada? A quem ou a que interessa que os pobres deste país não tenham acesso ao que de mais elaborado a humanidade produziu em termos de conhecimento, procedimento e atitude literárias – debatendo, questionando e transformando esses conhecimentos, procedimentos e atitudes como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções?

[...] A redução do ensino de literatura à mera relação sujeito-texto sem qualquer forma de mediação consciente, deliberada, planejada e sistemática prestam um enorme serviço à mutilação da humanidade em cada um de nós e, assim, à reinvenção contínua da roda (ou seja, à negação de que avançamos por superação dialética). Prestam, mesmo, de minha perspectiva, um enorme serviço à perpetuação de uma situação em que os seres humanos não se entendem como participantes de um rico caudal de relações [...].

Ou seja, penso que a discussão sobre as práticas de ensino de literatura, no âmbito da comunidade acadêmica (e incluo aqui todos os professores de literatura deste país, sejam os que atuam na educação básica, sejam os que atuam no ensino superior) passa pela desfetichização do ensino de literatura. [...] Questiono o fetiche que se imiscui em posições hoje hegemônicas em nosso campo, que obliteram, desde minha perspectiva, a natureza daquilo que deveria ser a educação literária escolar e, assim, fragilizam a Literatura como campo do conhecimento e como disciplina escolar, esvaziando o trabalho do professor, com consequências nefastas para sua formação, sua carreira e sua prática.

Se não há o que ser ensinado (ou seja, não é necessário transmitir conhecimentos), porque haveria aulas de Literatura? Se qualquer texto vale e se o estudante só precisa conhecer o seu mundo imediato, porque seria necessário haver bibliotecas e centros culturais de qualidade, diversificados, atualizados e com boa curadoria e mediação? Se o trabalho do professor não tem necessidade de selecionar e organizar conteúdos e procedimentos didáticos, de avaliar a aprendizagem, por que ainda se gastaria dinheiro público formando e remunerando pessoas para esse trabalho? Se aquilo que espontaneamente ou no senso-comum sabemos sobre a literatura é tão ou mais legítimo que o saber científico, filosófico e artístico acumulado pelas pesquisas e estudos mais avançados, por que se concederiam licenças e bolsas para a formação continuada dos profissionais da Educação? (DALVI, 2018, [s. p.]).

Finalizando, então, à luz das constatações sobre a reprodução, na BNCC, do ideário afim à atual lógica socioeconômica e produtiva de cariz neoliberal/ultraliberal e sobre a adesão total ou parcial das pesquisas de pós-graduação à perspectiva oficial em relação à criati-

vidade (e, assim, ao projeto de formação humana ensejado a partir da educação literária), parece-me que a citação acima nos convoca como professores e pesquisadores do campo, no momento contemporâneo. Tais me parecem ser os grandes desafios e as grandes questões a serem respondidos pela área, neste momento, no tocante à criatividade no processo escolar e, assim, no processo de humanização dos sujeitos sob nossa responsabilidade profissional – particularmente pela via do trabalho docente com a literatura em contexto escolar.

## Creativity in BNCC and in Literary Education researches: inquiries and disclosures

### Abstract

The treatment of creativity in the school education process is problematized, focusing on the specificities of literary education. The sources for the research were Brazilian official documents, as well as contemporary developed in Brazilian postgraduate programs. What can be seen from the analysis of the official document is the reduction of creativity to an instrumental dimension. On the other hand, the analysis of contemporary research shows the coexistence of different perspectives about creativity in literary education, as well as concerning to importance of literary education in the development of creativity. Thus, the proposal to overcome the belief in creativity as something innate or spontaneous is reposted and,

in the final part, it is also discussed how the current official perspectives for the teaching of literature in the school can empty both the body of historically produced content about the literature, as well as the specificity of the literature teacher's work.

**Keywords:** Creativity; Base Nacional Comum Curricular; Literary education; Teaching of literature.

## Notas

- <sup>1</sup> Uma primeira versão resumida deste trabalho, na forma de recorte parcial e provisório de resultados, foi apresentada como comunicação sob outro título no XVI Congresso Internacional da Abralic, realizado na Universidade de Brasília, em julho de 2019.
- <sup>2</sup> Esta contextualização está baseada em Saviani (2007) e Frigotto (2010).
- <sup>3</sup> Nossa crítica à lógica das competências está fundada em Chauí, 2014; Frigotto, 2008; Gentili e Silva, 1995; Mészáros, 2008; Ramos, 2011.
- <sup>4</sup> Um dos exemplos do tipo de imprecisão teórica/terminológica em documentos oficiais pode ser visto em Libâneo, 2006. Uma outra análise de apropriação impertinente, que esvazia o contexto e o sentido social da teoria de base, é feita em relação ao pensamento materialista histórico-dialético de Vygotsky, em Duarte (2000).
- <sup>5</sup> Este assunto é mais extensamente desenvolvido em Dalvi (2019a, 2019b e 2019c).
- <sup>6</sup> Nossa crítica ao “aprender a aprender” se baseia em Duarte (2000).
- <sup>7</sup> A articulação que fazemos entre educação escolar universalizada e o desenvolvimento do psiquismo se baseia em Martins (2013).
- <sup>8</sup> Optamos, neste trabalho, por uniformizar todas as ocorrências do nome Vygotsky e do adjetivo vygotksyana. No entanto, é importante deixar registrado que os diferentes estudiosos de sua obra, bem como as diferentes edições optam por grafias muito distintas entre si.

## Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura Infantil e Democracia (parte 1)*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/literatura-infantil-e-democracia-parte-1/>. Acesso em: 15 jul. 2019a.

DALVI, Maria Amélia Dalvi. *Literatura Infantil e Democracia (parte 2)*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/literatura-infantil-e-democracia-parte-2/>. Acesso em: 15 jul. 2019b.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura Infantil e Democracia (parte 3)*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/literatura-infantil-e-democracia-parte-3/>. Acesso em: 15 jul. 2019c.

DALVI, Maria Amélia. *Práticas de ensino de literatura*. Palestra proferida no XX Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Universidade de Uberlândia (Uberlândia), 2018 [s. p.], mimeo.

DUARTE, Newton. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotksyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUNKER, Christian. A pós-verdade e seu tempo político. *Revista do Instituto Humanitas da Unisinos* (online). Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/576912-a-pos-verdade-e-seu-tempo-politico>. Acesso em: 25 ago. 2019.



FERREIRA, Daiane Francis Fernandes. *Literatura infantil e pensamento crítico: um estudo sobre contos maravilhosos em livros didáticos da década de 1950 à contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8624/1/tese\\_12275\\_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DAIANE%20FRANCIS%20F.%20FERREIRA%20%282%29.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8624/1/tese_12275_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DAIANE%20FRANCIS%20F.%20FERREIRA%20%282%29.pdf). Acesso em: 25 ago. 2019.

FERREIRA, Tainá Soeiro do Nascimento. *O conto de fadas na literatura: articulando práticas de leitura no 7º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6375358](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6375358). Acesso em: 15 jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola “improdutiva”: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. In: \_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [1989]. p. 151-237.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALVÃO, Ana Carolina; SACCOMANI, Maria Cláudia. A transmissão de conhecimentos como condição para a criatividade: o papel diretivo do professor e a criança feliz. *Perspectiva* [Online], Florianópolis, v. 37, p. 296-315, 2019.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROTO, Eduardo Donizeti. *Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em Geografia*. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia,

Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. *Revista de Economia Política* (São Paulo), v. 31, n. 2, p. 238-248, jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572011000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572011000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LUKÁCS, George. *Introdução a uma estética marxista*. [s. trad.]. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. [s. trad.]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 23, [s. n.], 2018, p. 1-15. Doi: 10.4025/psicoestud.v23.e39223. Disponível em: [www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/39223/pdf](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/39223/pdf). Acesso em: 14 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2011.

RANGEL, Sandra de Queiroz. *Entre cigarras e formigas: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro no ensino fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>



public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\_trabalho=7421363. Acesso em: 15 jul. 2019.

SACCOMANI, Maria Cláudia. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), 2014.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: \_\_\_\_\_. *História das Ideias Pedagógicas*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-440.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; MARI, Cezar Luiz De. Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1041-1058, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000401041&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000401041&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2019.

VALCANOVER, Camila Augusta. *“Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua: letramento literário no ensino fundamental”*. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6734916](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6734916). Acesso em: 15 jul. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: WMF, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villa-Lobos 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Camargo; José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# Palavra de mulher: Virgínia Woolf em “Um teto todo seu”

Táisa Mara Pinheiro Silva\*

Dantielli Assumpção Garcia\*\*

Larissa Lopes-Flois\*\*\*

Lucília Maria Abrahão e Sousa\*\*\*\*

## Resumo

Objetivando, neste texto, analisar a obra “Um teto todo seu”, de Virginia Woolf, e o modo como a literata expõe a presença/ausência da produção de mulheres nos cânones literários, nosso trabalho divide-se em quatro partes. Na primeira, faremos uma breve discussão acerca do conceito de memória (PÊCHEUX, 1999), tal como trabalhado na Análise de Discurso. Na segunda, refletiremos sobre a posição ocupada pela mulher na história da literatura ocidental. Na terceira, apresentaremos quem foi Virginia Woolf e os efeitos que sua voz instalou especialmente com a publicação de “Um teto todo seu”, momento em que trataremos uma breve análise de recortes da referida obra. Registraremos que esse texto de Virginia Woolf (d)enuncia um não lugar social de expressão e inserção da mulher nos cânones literários e nos espaços de discussão de literatura, o que endereça a mulher a uma posição de marginalizada e inferiorizada em relação ao lugar social do homem.

*Palavras-chave:* Discurso. Memória. Virginia Woolf. Mulher. Ficção.

\* Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (2015), com formação continuada em Psicanálise Lacaniana pelo Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade (CLIN-a, Ribeirão Preto, 2016). Cursa graduação em Psicologia na Universidade Paulista e integra o Laboratório Discursivo: sujeito, rede eletrônica e sentidos em movimento (E-L@DIS – FFCLRP/USP) e o Grupo de pesquisa Discurso e memória: movimentos do sujeito (Gedisme) - Universidade de São Paulo. E-mail: taisinhadifferent@gmail.com

\*\* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). Atualmente, realiza uma pesquisa de Pós-Doutorado (A Marcha das Vadias nas redes sociais: efeitos de feminismo e mulher, Apoio Fapesp) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) sob a supervisão da Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, História das ideias Linguísticas. E-mail: dantielligarcia@gmail.com

\*\*\* Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Participou do Projeto Universo das Ciências, promovido pela Prati-Donaduzzi, em parceria com Sesi e Senai. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Etnia, Diversidade e Gênero”. E-mail: larissa.flois@gmail.com

\*\*\*\* Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2002). Livre Docência (2009) em Ciência da Informação pela mesma instituição. Docente com dedicação exclusiva da Universidade de São Paulo, onde orienta alunos de graduação, mestrado e doutorado, e supervisiona pós-doutorados. Parecerista ad hoc do CNPq e Fapesp. Membro da Abralin, Aled, GEL, Brasa, AIL e do GT de Análise do Discurso da Anpoll. Especialista em Análise do Discurso e psicanálise. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Discurso e Memória: movimentos do sujeito - CNPq. Membro do Fórum do Campo Lacaniano de São Paulo. Bolsista de Produtividade 2 do CNPq. E-mail: luciliasousa@gmail.com

Data de submissão: abr. 2019 – Data de aceite: jul. 2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i2>

## “O papel da memória” e a inscrição da mulher na literatura

[...] uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção (WOOLF, 2014, p. 15).

Pretendemos discutir, nesta parte de nosso trabalho, a noção de *memória*, objetivando analisar como a obra “Um teto todo seu”, de Virginia Woolf, busca furar uma memória estabilizada acerca da relação mulher e literatura. O tema da memória representa uma questão que vem sendo trabalhada sistematicamente na Análise de Discurso,

[...] sobretudo quando analisado do ponto de vista de como a história se faz materialmente presente, enquanto memória, no discurso (MARIANI, 2003, p. 41).

Fruto de um encontro entre temas diferentes (história, sociologia, semiótica), a memória, aponta Pêcheux (1999 [1984], p. 49),

[...] conduziu a abordar as condições (mecanismos, processos) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.

Pêcheux (1999, p. 50) adverte que a memória deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecru-

zados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória do historiador. Conforme o autor, para tratar do memorizável, é preciso entender o acontecimento inscrito no espaço da memória sob dupla forma-limite:

[...] o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; o acontecimento que é absorvido na memória como se não tivesse acontecido (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

A memória funcionaria, assim, como estruturação da materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização marcada por idas e vindas de efeitos em jogo, em tensão e em permanente confronto. Para Pêcheux (1990, p. 52):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1990, p. 52).

Há, por Pêcheux (1999, p. 52), um questionamento acerca de onde residem os implícitos que “estão ausentes por sua presença”. Para o autor, retomando a hipótese de Achard, seria na “regularização (efeito de série) que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Todavia, essa regularização discursiva é suscetível de “ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória”

(PÊCHEUX, 1999, p. 52). Assim, sob o “mesmo” da materialidade da palavra abre-se o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva, como permitindo o novo, o acontecimento. Nos dizeres do autor:

[...] a memória discursiva tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento:

- um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo;

- mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (PÊCHEUX, 1999, p. 52-53, grifo do autor).

Observamos aqui que a memória discursiva é, assim, dimensionada pela heterogeneidade que possibilita a constituição de múltiplos efeitos a partir da posição que o sujeito ocupa. Pensamos que tal contribuição de Pêcheux coloca em cena o modo como ele teorizou o discurso como acontecimento, sem pensá-lo como bloco homogêneo, compacto e uno, mas problematizando, em todos os seus conceitos, a

contradição e o movimento. No texto de Virginia Woolf, vemos a tentativa de romper, ao evidenciar seu funcionamento nas análises apresentadas, com uma regularidade discursiva que coloca a mulher em um não lugar na literatura. A obra, por meio de um jogo de força entre diferentes lugares sociais (do homem, da mulher), faz ranger essa rede de regularidades e permitir o novo, o acontecimento, o qual inscreve a mulher na literatura e mostra que ela também tem algo a dizer em mais um espaço “dominado” por homens e por sua escrita. De acordo como Pêcheux (1999, p. 52-53), a memória:

[...] não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos (PÊCHEUX, 1999, p. 52-53).

É no espaço polêmico, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas que o discurso colocado em funcionamento e circulação no texto de Virginia Woolf se inscreve. Tentando romper com uma memória estabilizada sobre o que é ser mulher, o livro busca situar um modo de compreender a mulher, a escrita e a literatura, polemizar e contradizer o discurso patriarcal dominante e inscrever a mulher em uma história, na qual a voz principal é a feminina, a da mulher que

escreve ficção. Temos aqui efeitos que são inscritos a partir da memória discursiva já estabilizada sobre o feminino para fazer o jogo do avesso, da tensão e do deslocamento, o que aponta as brechas e os espaços lacunares que os movimentos de resistência ocupam e subvertem.

Como salienta Mariani (2003, p. 41), a partir da análise das formas de inscrição da historicidade (de uma formação social em uma dada conjuntura) na linguagem, “torna-se possível entrever os processos discursivos que atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, ou seja, processos discursivos que tecem e homogeneizam a memória de uma época”. Como veremos, a memória que se tem sobre a mulher e o trabalho de criar obras literárias é de um sujeito que não tem condições de escrever tão bem como o homem, que não pode ousar dizer e pensar por si mesmo, que não tem autorização socialmente para construir e fazer circular uma escrita literária, que deveria ser predominantemente masculina. Nessa perpetuação e cristalização de um imaginário socialmente engendrado para a mulher estar fora do campo da literatura, a escrita literária da mulher é silenciada ou entra de modo marginalizado na literatura ocidental.

O jogo da memória discursiva, sob o peso das relações de poder tramadas socialmente, acaba por fixar um sentido – o homem como escritor de literatura – sobre os demais (também possíveis – a

mulher como escritora de literatura) em uma dada conjuntura, o que perdurou por séculos. Assim, produz-se um silenciamento da escrita da mulher na literatura e, assim, mantém-se o espaço literário como basicamente masculino e patriarcal. Vale destacar aqui dos filmes lançados em 2018 que mereceram destaque em festivais de cinema e que tematizam exatamente isso. O primeiro deles narra a vida da jornalista e escritora Gabrielle Colette que, no início do séc. XX, enfrentou o dilema de escrever obras literárias que seu marido assinava e com as quais ganhava notoriedade. Observamos como os meandros da vida britânica fincavam-se engendrados por representações sociais e ideológicas em que a voz da mulher deveria ficar circunscrita ao espaço doméstico, impossibilitada de circular na trama pública. Outro filme “A Esposa” contextualiza algo nuançado por tal configuração. Situada na contemporaneidade, a trama desenrola-se a partir do prêmio Nobel atribuído a um escritor, cuja obra foi escrita por sua esposa durante quarenta anos de casamento e silêncio. Indagamos aqui quais as razões para tal cerceamento da escrita feminina e tal impedimento de fazer circular os sentidos sobre o feminino em seu fazer literário, algo cujo corpo de evidência já circulou em outros contextos sociais.

Do ponto de vista da obra de Virginia Woolf, a posição masculina na literatura é hegemônica e justamente marcada pela

exclusão ou estereotipação da posição feminina. Esses sentidos estabilizados para a condição de escritor de literatura cristalizados como masculinos são colocados em xeque em “Um teto todo seu”.

## Uma literatura de autoria feminina

O instinto, em vez da razão, veio me socorrer: ele era um bedel; eu era uma mulher. Aqui era o gramado; ali estava o caminho (WOLF, 2014, p. 15).

Buscando responder às perguntas “Que lugar tem a mulher e sua escrita nos espaços em que a literatura é discutida?”, “E no cânone literário?”, nesta parte de nosso trabalho, discorreremos sobre o modo como a mulher entra na história da literatura ocidental e busca se inscrever, rompendo com seu não pertencimento a esse espaço, em uma memória sobre a escrita literária de autoria feminina.

Na história da literatura ocidental, a produção de textos revela-se predominantemente masculina. Há uma marginalidade da mulher no espaço literário e isso pode ser explicado pelo fato de que ela

[...] sempre esteve inserida numa cultura literária organizada por normas, leis, valores e julgamentos patriarcais. Por isso, não só a escrita lhe era uma ideia impossível ou inconcebível, como também fazer parte de comissões editoriais, científicas (GALBIATI, 2013, p. 7).

Hollanda (1994, p. 11-12) ressalta que hoje há dois polos conceituais percebidos como divisores do campo da produção teórica feminista: o feminismo anglo-americano e o feminismo francês. O primeiro, como aponta a autora (1994, p. 11), vem, há quase vinte anos,

[...] procurando denunciar os aspectos arbitrários e mesmo manipuladores das representações da imagem feminina na tradição literária e particularizar a escrita das mulheres como o lugar potencialmente privilegiado para a experiência social feminina.

Dois são, de acordo com a autora (1994, p. 11), os principais compromissos dessa tendência. O primeiro seria denunciar a ideologia patriarcal que permeia a crítica tradicional e determina a constituição do cânone literário. O segundo seria o desenvolvimento de uma arqueologia literária que resgatasse os trabalhos das mulheres que, de algum modo, foram silenciados ou excluídos da história da literatura. Já o feminismo francês, vinculado à psicanálise, vai trabalhar no sentido da identificação de uma possível “subjetividade feminina”. Nas palavras de Hollanda (1994, p. 12):

Enquanto as feministas americanas dos anos 60 declaram guerra ao falocentrismo freudiano, as francesas atentam para a psicanálise entendida como teoria capaz de promover a exploração do inconsciente e a emancipação do *peçoal*, caminho que se mostrava especialmente atraente para a análise e identificação da opressão da mulher (HOLLANDA, 1994, p. 12).



Showalter (1994), refletindo sobre uma *ginocrítica* – um discurso crítico especializado, isto é, o estudo da mulher como escritora, da psicodinâmica da criatividade feminina, da trajetória da carreira feminina individual ou coletiva, da evolução e das leis de uma tradição literária de mulheres – ressalta que a crítica feminista recai, em cada país, de forma diferente:

A crítica feminista inglesa, essencialmente marxista, salienta a opressão; a francesa, essencialmente psicanalítica, salienta a repressão; a americana, essencialmente textual, salienta a expressão. Todas, contudo, tornaram-se ginocêntricas. Todas estão lutando para encontrar uma terminologia que possa resgatar o feminino de suas associações estereotipadas com a inferioridade (SHOWALTER 1994, p. 31).

Galbiati (2013, p. 8) aponta que a dificuldade de uma mulher se tornar escritora acompanhou o século XIX e entrou no século XX, por conta da associação à imagem da mulher ideal:

O discurso sobre o papel feminino impõe-se na sociedade burguesa em ascensão, definindo a mulher, quando maternal e delicada, como força do bem; quando sai da esfera doméstica ou rejeita atividades que lhe são culturalmente atribuídas, torna-se potência do mal, um monstro (GALBIATI, 2013, p. 8).

Duarte (1997), lembrando algumas histórias de mulheres para falar de literatura de autoria feminina, coloca que inúmeras histórias conservam um traço comum, qual seja,

[...] o fato de a produção intelectual de uma mulher praticamente desaparecer da história literária, seja por sua incorporação à obra de um outro, seja pelas múltiplas condições adversas que teve que enfrentar (p. 86).

Ao longo da história da literatura, as mulheres testemunharam dificuldades e tentativas para serem consideradas escritoras e, assim, integrarem o cânone literário. Conforme a autora:

Muitas fizeram uso de pseudônimos masculinos, como forma de driblar a crítica e, ao mesmo tempo, se protegerem da opinião pública. Muitas filhas, mães, esposas ou amantes escreveram à sombra de grandes homens e se deixaram sufocar por essa sombra. As relações familiares, hierarquizadas e funcionais, não incentivavam o surgimento de um outro escritor na família, principalmente se a concorrência vinha de uma mulher. Não é por acaso que de algumas só se sabe que foi “irmã de Balzac”, “esposa de Musset”, “mãe de Lamartine” e mal se conhecem seus nomes ou seus escritos (DUARTE, 1997, p. 87).

Em *The Madwoman in the Attic* (1984), Sandra Gilbert e Susan Gubar desenvolveram a tese da “angústia da autoria”: sentimento experimentado por gerações de escritoras, anteriores ao século XX, porque as definições básicas sobre autoria são fundamentalmente patriarcais. Nos séculos passados e nas primeiras décadas do século XX, pontua Duarte (1997, p. 89), as escritoras enfrentaram dificuldades para se imporem em uma sociedade que se recusa a aceitar a concorrência feminina em qualquer de seus domínios. Nas palavras da autora:

Uma rápida pesquisa revela como essa crítica masculina de até meados do século via um texto de mulher e assinala a recorrência de algumas posições, como a atribuição de um estatuto inferior à mulher-escritora – com raras exceções – o constrangimento em apreciar textos escritos por mulheres; a recomendação de formas literárias mais “adequadas” à “sensibilidade feminina”, como os romances sentimentais e os de confissão psicológica; a surpresa diante da representação da figura masculina em determinados textos, em tudo diferente do estereótipo do homem viril, forte e superior dos escritos de autoria masculina; e a denúncia de uma certa tendência das mulheres em confundir vida pessoal com literatura, que, levou, inclusive, alguns críticos a afirmar que as escritoras pareciam incapazes de se afastar da experiência vivida para entrar no ponto de vista, na psicologia e na linguagem de um outro (DUARTE, 1997, p. 91).

Em relação à escrita de autoria feminina, há a imputação de uma inferioridade em comparação com a escrita do homem. Há, de certo modo, ao homem, a colagem a uma posição legitimada de autor de literatura, e, às mulheres, uma posição não permitida de ser ocupada. Contudo, autoras como Virginia Woolf fazem resistência e tentam produzir um furo, como passamos agora a flagrar.

## Um pouco sobre Virginia Woolf

Porque é um enigma perene a razão pela qual nenhuma mulher jamais escreveu qualquer palavra de uma literatura extraordinária quando todo homem, ao que parece, é capaz de uma canção ou de um soneto. Quais eram as condições em que as mulheres viviam?, perguntei a mim mesma (WOOLF, 2014, p. 63).

Adeline Virginia Stephen nasceu em 25 de janeiro de 1882, em Londres, Inglaterra, em uma família de escritores e artistas. Sua mãe, Julia Cameron Stephen, era fotógrafa, e seu pai, Leslie Stephen, foi escritor e fundador do *Dictionary of National Biography*, o que fez com que ela passasse grande parte de sua infância rodeada por livros. Desde nova, Virginia sabia que se tornaria escritora, como relata em seu diário que costumava rabiscar histórias enquanto os adultos jantavam (WOOLF, 1938).

Em 1895, a mãe de Virginia morreu e, dois anos depois, sua meia-irmã mais velha também, deixando a menina desolada e causando seu primeiro colapso nervoso. Em um fragmento autobiográfico (1940), a autora descreve como ficou durante aquele período de perdas: “uma criatura emergente atingida por golpes sucessivos enquanto se sentava com asas ainda vincadas à crisálida quebrada”. Em 1904, seu pai também

falece e, dois anos depois, seu irmão mais velho, Thoby, de tifoide. Esses últimos acontecimentos mexeram muito com o psicológico de Virginia, resultando na sua primeira tentativa de suicídio, ao se atirar por uma janela. Essas décadas de mortes colocaram Virginia em um quadro depressivo, que pode ser percebido em suas obras ficcionais, tais como “Mrs. Dalloway” (1925). Logo após a morte de Leslie, Virginia e seus irmãos se mudaram de sua casa em Kensington, para Bloomsbury. Em seu novo lar, Vanessa, irmã mais velha de Virginia e artista plástica, pintou as paredes com cores claras, para representar a liberdade artística que elas teriam ali. Sua primeira história, “Phyllis e Rosamond” (1906) – publicada como parte da obra *Dia e noite* (1919) – foi inspirada nessa nova onda de liberdade que ela e sua irmã estariam experienciando.

Foi nessa casa que as duas irmãs juntaram alguns amigos que Thoby conhecera em Cambridge, em um grupo de discussão acerca de temas inovadores, como liberdade sexual, homossexualidade, o papel das mulheres, religião e a moral social vigente. Com a morte do irmão, o círculo se tornou mais próximo e, em 1907, Vanessa se casou com o crítico artístico, Clive Bell, e, em 1912, Virginia se casou com Leonard Woolf, um homem apaixonado e alerta aos problemas da sociedade – o sobrenome Woolf, o qual Virginia ficou conhecida, veio dessa

união. Todavia, o casamento se mostrou um ambiente estressante; apesar dos constantes estímulos para escrever, Leonard era agressivo em suas ações. Pela adaptação à vida conjugal e a ansiedade pela publicação de seu primeiro romance, “A viagem” (1915), Virginia sofreu outros dois colapsos, resultando em tentativa de suicídio. Em 1913, ela foi internada e diagnosticada com depressão e neurastenia, mas, em sua própria análise, esses colapsos tinham a ver com a posição da mulher na sociedade; tanto que no livro “Um teto todo seu” (1929), a autora cria, como mostraremos adiante, uma irmã para Shakespeare a fim de retratar a situação.

Essas décadas sombrias de sua vida, entretanto, deram origem a anos férteis. Junto com seu marido, Virginia fundou uma editora em sua casa a qual publicava todas as suas obras e de vários outros escritores de renome, como T. S. Eliot, Katherine Mansfield e Freud. De seus nove romances publicados ao longo de sua vida, foi apenas em “Mrs. Dalloway” (1925) que Virginia encontrou sua forma de escrever: o uso da consciência focado e penetrante. Sendo convidada para palestrar às alunas da Newnham College, em maio de 1928, e da Girton College, Cambridge, em outubro, Virginia começou a escrever o que se tornaria o ensaio “Um teto todo seu” (1929). O escrito, inicialmente, seria sobre “As mulheres e a ficção”, mas acabou por se tornar

muito mais do que isso, visto que Virginia aborda o confinamento de séculos das mulheres ao ambiente doméstico, a pressão da sociedade patriarcal e de seus ideais e a negação de ter privacidade e estudo. O ensaio revela, com o auxílio da ficção, que o papel social designado a cada sexo interfere no desenvolvimento de habilidades criativas e intelectuais, como a escrita.

Além das obras citadas, Virginia publicou várias outras sobre diversos aspectos baseados em sua vida; do romance com a escritora Vita Sackville-West, escreveu “Orlando” (1928), e, inspirada em seu irmão, Thoby, “O quarto de Jacob” (1922). Sua última obra foi “Entre os atos” (1941), publicada postumamente. Virginia, após um período de extrema depressão, cometeu suicídio ao entrar em um rio perto de sua casa, com um casaco cheio de pedras, no dia 28 de março de 1941. A escritora tinha 59 anos.

O título da obra de Virginia Woolf – “Um teto todo seu” – já denuncia uma aversão ao padrão social vigente na época, em que não era comum a uma mulher ter “Um teto todo seu”, mas sim ser parte de um lar arquitetado para a célula familiar, no qual, ela realizaria seu destino: esposa e mãe. Publicado em 1929, em uma Inglaterra ainda impregnada pelos ideais vitorianos de pureza, castidade e decoro, a mulher dificilmente pertencia a si mesma e em geral circulava socialmente acompanhada pelo nome de um

homem, fosse o pai ou o marido; dito de outro modo, ela passava do domínio de um progenitor para um outro a quem era endereçada de modo a permanecer confinada em espaços privados que não lhe pertenciam, raras vezes circulando nos espaços públicos.

Kehl (2008) defende que, historicamente, a construção de um lugar “natural” da mulher foi um grande esforço de discursos e engodos, inclusive impregnados de ideais românticos, a fim de manter um projeto de homem moderno (burguês) nascido ali no início do século XIX, para o qual era imprescindível um ambiente doméstico acolhedor. Assegurar as mulheres “frágeis” nos lares (e segurá-las ali), distante do ambiente público tido como assombroso e assustador era o que alimentava os lugares de poder e dizer naquela sociedade (e na nossa em vários casos, diga-se de passagem), isto é, a luta de vozes no palco dos poderes, dos acontecimentos e do trabalho, não só visava ao homem um lugar de privilégio, mas delegava à mulher uma dependência, uma mortificação e um silêncio imposto. Como afirma a psicanalista:

A fragilidade das mulheres foi um forte argumento contra a profissionalização, contra a exposição das mulheres ao tumulto das ruas e à vida noturna, contra quase todos os esforços físicos, contra o abuso nos estudos, contra os excessos sexuais. “A mulher do XIX é uma eterna doente” [...] Yvone Knibiehler aponta a sobremortalidade das meninas, a partir dos cinco anos, em todos os países no período oitocentista. As causas,

porém, confundem-se com as próprias “precauções” justificadas pela dita fragilidade feminina: uma vida menos sadia, alimentação insuficiente a pretexto de ser “mais leve” (a exclusão de carnes vermelhas na dieta das meninas era hábito corrente), falta de exercícios e ar puro – as meninas viviam trancadas em casa –, frequência baixíssima de banhos em nome do pudor (uma vez por mês depois do período menstrual, escreve a autora) – além de, muito frequentemente, uma negligência maior nos cuidados e uma acolhida bem menos calorosa, desde o nascimento. Tudo isso produziu uma mortalidade tão maior entre as meninas que o doutor Viery, em 1817, proclamou: “As raparigas são a parte mais delicada e mais doentia do gênero humano” (KEHL, 2008, p. 63-64).

Virginia Woolf que, apesar de não ter gozado da mesma educação esmerada de seus meios irmãos – educação essa afetada pela posição social da família e pelo gênero (masculino, feminino) de seus entes – mostra-se extremamente perceptiva e visionária, e encontra na literatura e na sua escrita suas aliadas para fazerem frente a esses dizeres sobre as mulheres que intentaram encarcerá-las no espaço do lar e na posição de mãe. A escritora tem um discurso bastante diferente dos que propagavam os ideais de feminilidade, o que nos revela e, às vezes, a história não mostra esses embates – que aquela não era uma voz unívoca. E o objetivo de nosso texto, ao abordar “Um teto todo seu”, é produzirmos uma breve reflexão sobre o livro, analisando como Virginia Woolf sustenta e faz circular um outro dizer sobre as mulheres e sua relação com a literatura/escrita literária.

No século XIX, outros escritores, e algumas escritoras, vieram a se manifestar contra a pobreza das alternativas que a educação oferecia às chamadas representantes do sexo frágil (KEHL, 2008, p. 68). Por desejarem um ambiente doméstico acolhedor, era necessário que a mulher se dedicasse inteiramente ao lar, assim sendo, mesmo no século XIX – com muitos avanços em relação aos direitos das mulheres, se comparados, por exemplo, com a análise do século XVI, que Woolf faz – “uma mulher não era encorajada a ser artista” (WOOLF, 2014, p. 81). A escritora ensaia que os homens precisam diminuir as mulheres para que se sintam superiores, para que usufruam de todas as regalias de ser o sexo forte e para que sua autoconfiança continue em alta. Se a mulher, por acaso, estudasse e entendesse que não era inferior e ignorante comparada aos homens, deixariam de aceitar serem rebaixadas e ficarem confinadas aos seus lares: “Por isso a enorme importância para o patriarcado de ter de conquistar, ter de governar, de achar que um grande número de pessoas, metade da raça humana, na verdade, é por natureza inferior” (WOOLF, 2014, p. 54). Virginia ainda reitera que as mulheres têm sido usadas há séculos como espelhos que refletem a figura do homem com o dobro do seu tamanho natural (WOOLF, 2014, p. 54). Esses vêm nelas uma forma de reafirmarem sua grandeza, pois se elas deixarem de serem inferiores, eles deixariam de crescer.

E serve para explicar como eles ficam incomodados com as críticas delas; como é impossível para elas dizerem que tal livro é ruim, tal quadro é medíocre, ou o que quer que seja, sem infligir muito mais tormento e despertar muito mais raiva do que um homem teria causado ao fazer a mesma crítica. Pois se ela resolver falar a verdade, a figura refletida no espelho encolherá; sua disposição para a vida diminuirá (WOOLF, 2014, p. 55).

Um dos maiores críticos dessa educação então dispensada às mulheres foi o escritor francês Stendhal. Ele constatava que as mulheres de sua época apenas aprendiam o que os homens – que também devem ser tomados um a um, pois nem todos reforçavam um discurso patriarcal embora fossem afetados por ele – viam por bem que elas soubessem. Era forte a inclinação a se manter as moças “inocentes sexualmente” e “maleável socialmente”, o que incluía deixá-las ter pouca familiaridade com as leituras mais densas ou com as variadas formas de intelectualidade (KEHL, 2008, p. 69).

Stendhal afirma que ser conivente com essa opinião denotava mediocridade e até mesmo medo de que aquela “prisioneira” doméstica abandonasse o lar e a criação de seus filhos, e que nem todos os homens à época partilhavam da ideia. Havia os que desejam uma companheira culta, as quais pudessem compartilhar a vida. O autor tenta convencer seus leitores de que os homens só teriam a ganhar com a companhia de mulheres cultas, e que os maiores inimigos da educação das mulheres são, afinal, os homens ignoran-

tes, que querem impressionar as moças sem que elas tenham condição de perceber sua pobreza de espírito. Também para Stendhal, a feminilidade, tal como se constituía na primeira metade do século XIX, respondia a um interesse de alguns homens. Mas ele é implacável em denunciar: este é o interesse dos homens medíocres (KEHL, 2008, p. 70).

Especialmente em “Um teto todo seu”, Virginia Woolf defende que, para exercer suas pequenas – e grandes – liberdades, como escrever ficção, manifestar sua opinião e ter domínio do próprio discurso sem que fosse de alguma maneira reprimida pelos costumes ou por esses homens “medíocres”, as mulheres precisavam de uma considerável soma em dinheiro (500 libras anuais, como ressalta em seu livro) e um espaço; um teto próprio:

Tudo o que poderia fazer seria dar-lhes a minha opinião sob um ponto de vista mais singelo: a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção; e isso, como vocês verão, deixa sem solução o grande problema da natureza da mulher e da verdadeira natureza da ficção. Esquivei-me da obrigação de chegar a uma conclusão sobre esses dois assuntos – mulheres e ficção permanecem, no que me concerne, problemas não resolvidos (WOOLF, 2014, p. 12).

Vale destacar como ela percebe e, mais ainda, (d)enuncia que as condições materiais de existência determinam o modo como os lugares de poder, dizer e saber estão postos na sociedade. Não é sem dinheiro que as conquistas por direitos seriam empreendidas. Se observarmos a



obra de Pêcheux (1969, 1999), ele destaca exatamente que o discurso se materializa sob condições sócio históricas determinadas pelo modo como a luta de classes se apresenta. Nesses termos, a voz da mulher tida como frágil e confinada na conjuntura do patriarcado precisaria ser rompida com duas armas: o dinheiro e a moradia próprios. Só assim, as mulheres teriam condições de assumir a responsabilidade por suas próprias palavras. E ainda salienta que “é notável a mudança de humor que uma renda fixa consegue causar” (WOOLF, 2014, p. 58). Essa renda fixa não remete, de modo algum, à luxuosidade, mas, sim, à capacidade de se manter e de não precisar de homem algum em sua vida para prover seu sustento.

Nada no mundo podem tirar de mim as quinhentas libras que me pertencem. Comida, casa e vestimentas são minhas para sempre. Portanto, não somente cessam o esforço e o trabalho, mas também o ódio e a amargura. Não preciso odiar homem nenhum; eles não podem me fazer mal. Não preciso bajular homem nenhum; eles não têm nada para me dar (WOOLF, 2014, p. 58).

O livro é fruto de dois ensaios para a Arts Society, do Newnham College e para a ODtaa, do Girton College, de 1928 (WOOLF, 2014, p. 6), cujo tema a ser discutido era “As mulheres e a ficção”. Com tons de ensaio e ficção, mas também crítica política e social, “Um teto todo seu”, apesar da afirmativa da autora de que deixa sem solução as opressões sofridas pelas mulheres, contorna, muitas vezes, uma pergunta essencial para uma mudança de

discurso – e a partir daí por que não uma solução? – se houvesse reciprocidade na relação homem e mulher, se fossem dadas às mulheres as mesmas oportunidades que, historicamente, foram dadas aos homens, estaríamos menos desiguais? Vamos, logo no primeiro capítulo, abordada a questão do abismo quanto à educação oferecida aos homens e as mulheres. Woolf descreve a entrada da personagem Mary Beton na biblioteca de Oxbridge:

[...] lamentou em voz baixa, à medida que me dispensava com um gesto, que só se admitiam damas na biblioteca se acompanhadas por um estudante ou munidas de uma carta de apresentação [...] Que aquela biblioteca famosa tenha sido amaldiçoada por uma mulher é irrelevante para uma biblioteca famosa. Venerável e calma, com todos os seus tesouros seguramente trancados em seu íntimo, ela dorme complacentemente, e, no que me diz respeito, vai dormir para sempre. Nunca mais eu despertaria ecos, nunca mais solicitaria aquela hospitalidade de novo, prometi ao descer os degraus, enraivecida (WOOLF, 2014, p. 17).

Bem como a pobreza a que estavam submetidas, ambos fatores determinantes para a completa desigualdade entre os sexos:

Se ao menos a senhora Seton, sua mãe e sua avó tivessem aprendido a grande arte de ganhar dinheiro e tivessem destinado o seu dinheiro, como fizeram os pais e os avós delas, a criar bolsas para pesquisas ou palestras e prêmios e bolsas de estudo específicas para o uso do próprio sexo, nós poderíamos ter jantado decentemente uma ave e uma garrafa de vinho aqui em cima; poderíamos esperar, com confiança desmedida, viver uma vida agradável e honrada sob a proteção de uma dessas profissões prodigamente rentáveis (WOOLF, 2014, p. 35).

E completa:

Se a senhora Seton (na posição de mãe), disse eu, estivesse ganhando dinheiro, que tipo de lembranças de brincadeiras e brigas você teria? O que saberia sobre a Escócia e seu ar puro, seus bolos e todo o resto? Mas é inútil se perguntar essas coisas porque, para começar, você nem existiria. Além disso, é igualmente inútil se perguntar o que teria acontecido se a senhora Seton, sua mãe e sua avó tivessem acumulado grande riqueza e a houvessem depositado nas fundações de uma faculdade e uma biblioteca, porque, em primeiro lugar, ganhar dinheiro era impossível para elas, e, em segundo, se isso tivesse sido possível, a lei lhes negaria o direito de possuir o dinheiro ganho. Foi só nos últimos quarenta e oito anos é que a Sra. Seton poderia ter um algum centavo seu. Durante os séculos anteriores, o dinheiro teria sido propriedade do marido dela (WOOLF, 2014, p. 37).

Virginia Woolf também não deixa de atestar que, unidas as condições supracitadas, as mulheres eram submetidas a uma vida doméstica, estando a maior parte da vida trancafiada em um espaço privado:

[...] pensei em como é desagradável ficar presa do lado de fora; e pensei em como talvez seja pior ficar presa do lado de dentro; e, pensando na segurança e na prosperidade de um sexo, na pobreza e na desproteção do outro e nos efeitos da tradição e da falta de tradição sobre a mente de um escritor, pensei finalmente que era hora de dar o dia por encerrado, com suas discussões, suas impressões, sua raiva e seu riso. Milhares de estrelas brilhavam na vastidão do céu azul. Uma delas parecia solitária em uma sociedade inescrutável (WOOLF, 2014, p. 39).

No segundo capítulo, mudamos de ambiente, toda trama se passa agora em

Londres, não mudam, contudo, os questionamentos fervilhantes sobre gênero que já se delineiam no primeiro capítulo:

Por que os homens bebiam vinho e as mulheres, água? Por que um sexo é tão próspero e o outro, tão pobre? Que efeito tem a pobreza sobre a ficção? Quais as condições necessárias para a criação de obras de arte? (WOOLF, 2014, p. 41).

A submissão no âmbito social refletia a falta de empoderamento feminino em muitos outros, seja no econômico, como vimos, seja no literário, como a autora constata logo após. A personagem, em busca de alguma verdade, se dirige ao Museu Britânico no lugar em que irá se deparar com uma vasta literatura feita sobre a mulher, mas não por ela. A figura feminina é central nos mais diversos livros, os quais a tratam como uma musa, ressaltado seus mistérios e magia, fortificando tipos ideais ou, então, como um objeto de críticas depreciativas, moralizantes e muitas zombarias. Certo é que, na mente fervilhante de nossa personagem, surgia a percepção que praticamente todas os retratos e referências às mulheres não surgiam de modo imparcial. Havia ao falar delas sempre uma carga emocional, uma espécie de raiva ou rancor de quem escrevia.

Deveríamos confiar em toda uma literatura sobre a mulher escrita por homens no calor das emoções? Por que era tão raro que a mulher pudesse escrever ela mesma sua história e literatura?

Esta literatura sobre a mulher e não feita por ela ajudou a ratificar sua imagem social tão calcada em figuras tipo? Questões que permeiam a escrita de Virginia Woolf. A fim de esmiuçar essas perguntas e talvez lhe encontrar respostas, é que chegamos ao ponto crucial e, possivelmente, mais interessante do livro. Mergulhando na história; Virgínia Woolf quer fazer um esboço da mulher à época Elisabetana. Como seria essa mulher tão retratada na poesia e tão ausente da história? O bardo inglês tem, na maioria de suas histórias, mulheres de personalidade marcante, fortes em sua mais pura acepção. Essas mulheres fascinantes e com poder sobre o próprio destino parecem infelizmente ilustrar só a literatura. “A mulher real” à época de Shakespeare, e, aqui, nos referimos às mulheres “médias”, não viviam grandes aventuras, ou tinham oportunidade de mostrar sua personalidade marcante, viviam, basicamente, confinadas aos ambientes privados, surrada – como era aceito sem qualquer abalo social – e quase inexpressivas na ficção ou na vida pública como um todo:

O professor Trevelyan falava nada mais que a verdade ao observar que as mulheres em Shakespeare não pareciam carecer de personalidade e temperamento. Quem não é historiador poderá ir além e dizer que as mulheres têm brilhado como um farol em todos os trabalhos de todos os poetas desde o princípio dos tempos — Clitemnestra, Antígona, Cleópatra, Lady Macbeth, Fedra, Créssida, Rosalinda, Desdêmona e a duque-

sa de Malfi, entre os dramaturgos; entre os prosadores, Millamant, Clarissa, Becky Sharp, Ana Karênina, Emma Bovary, Mme de Guermantes – os nomes afluem à mente e não evocam mulheres que “carecem de personalidade e temperamento”. De fato, se a mulher não existisse a não ser na ficção escrita por homens, era de se imaginar que ela fosse uma pessoa de maior importância; muito variada; heroica e cruel, esplêndida e sórdida; infinitamente bela e horrenda ao extremo; tão grandiosa como um homem, para alguns até mais grandiosa. Mas isso é a mulher na ficção. Na vida real, como o professor Trevelyan apontou, ela era trancada, espancada e jogada de um lado para o outro (WOOLF, 2014, p. 65).

#### Ressalta:

Ela nunca escreve sobre a própria vida e raramente mantém um diário; restou apenas um punhado de suas cartas. Não deixou peças de teatro ou poemas pelos quais pudéssemos julgá-la. A vida da mulher elisabetana comum deve estar espalhada por aí, em algum lugar, para ser recolhida e transformada em livro (WOOLF, 2014, p. 68).

#### E completa:

Aqui estou eu, perguntando-me por que as mulheres não escreviam poesia no período elisabetano, e não tenho certeza de como elas eram educadas; se alguém as ensinava a escrever; se possuíam salas próprias; quantas mulheres tinham filhos antes dos vinte e um anos; o que, em resumo, elas faziam da oito da manhã até as oito da noite. Elas não tinham dinheiro, é evidente; de acordo com o professor Trevelyan, elas se casavam, querendo ou não, antes mesmo de sair dos cueiros, provavelmente aos quinze ou dezesseis anos. Teria sido extremamente incomum, mesmo considerando essa demonstração, que uma delas tivesse escrito as peças de Shakespeare (WOOLF, 2014, p. 69).

A poética imagem que Virgínia usa em um dos trechos ao dizer que a “mulher média elisabetana deve estar espalhada em algum lugar” deixa-nos com a impressão de fragmentação, de ter sido esta mulher separada em pedaços – mãe, filha, esposa e tudo mais o que socialmente lhe fosse exigido –, mas jamais inteira e dona de si, de seu discurso e sua voz. A autora, então, em um também bonito exercício imaginativo, decide criar, como já mencionado, aquela que seria uma irmã de Shakespeare para comparar e tentar atestar o que já nos foi dito: a impossibilidade de Shakespeare ter sido uma mulher. Simone de Beauvoir em seu livro “O segundo sexo”, destaca o desenvolvimento dessa ideia:

No seu livrinho *A room of one's own*, Virginia Woolf divertiu-se com inventar um destino de uma suposta irmã de Shakespeare; enquanto ele aprendia no colégio um pouco de latim, de gramática e de lógica, ela teria permanecido no lar numa completa ignorância; enquanto ele caçava, corria os campos, dormia com as mulheres da vizinhança, ela teria remendado trapos sob o olhar dos pais; se ela tivesse partido como ele, ousadamente, à procura de melhor sorte em Londres, não conseguiria tornar-se uma atriz ganhando livremente a vida: ou teria sido levada de volta à família que a casaria à força, ou seduzida, abandonada, desonrada, ter-se-ia matado de desespero. Pode-se também imaginá-la transformando-se numa alegre prostituta, uma Moll Flanders como a pintou Daniel Defoe: de jeito algum teria dirigido um elenco e escrito dramas. Na Inglaterra observa V. Woolf as mulheres escritoras sempre suscitaram hostilidade (BEAUVOIR, 1970, p. 137).

Vemos que desta “brincadeira” de imaginar, Virgínia Woolf não se ateu à “mulher média” Elisabetana, mas, talvez, por ter sido ela própria sempre tão ousada, decide escrever, mesmo que ali em uma situação de comparação, sobre as mulheres que resistiram ao destino que lhes era imposto socialmente. Escreve sobre aquelas que, seja por um grito interno de desespero, seja pelo peso de um talento latente, mas sufocado, lutavam, aos seus modos, para serem o que desejavam ser.

Os caminhos dessas mulheres ousadas eram com frequência infelizes, pois tinham que sustentar, contra toda uma sociedade, sua autenticidade. E o preço que se paga por essa coragem quase sempre é alto demais. A noção que assumir uma posição que ia contra a trama e as posições vigentes era por demais perigosa, faz a autora escrever sobre seu desejo de uma sociedade andrógina em que não houvesse tanta cisão entre os comportamentos de homens e mulheres nem opiniões tão seladas sobre a maneira de viver de cada indivíduo de sexo diferente. O que, sem dúvida, teria evitado tantos destinos trágicos na história feminina. A autora, contudo, parece chegar a conclusões não muito otimistas quanto a essa mulher elisabetana de mente fervilhante:

Reverendo a história da irmã de Shakespeare como eu a inventei, é que qualquer mulher que tenha nascido com um grande talento no século XVI certamente teria enlouquecido, atirado em si mesma, ou terminado seus dias em algum chalé nos arredores da vila, meio bruxa, meio feiticeira, temida e escarnecida. Não é preciso ter grandes habilidades em psicologia para afirmar que qualquer garota muito talentosa que tenha tentado usar seu dom para a poesia teria sido tão impedida e inibida por outras pessoas, tão torturada e feita em pedaços por seus próprios instintos contrários, que deve ter perdido a saúde e a sanidade, com certeza (WOOLF, 2014, p. 74).

Se pudermos deixar fluir algo de intuitivo, e a poética nos dá este aval, talvez haja algo um tanto autobiográfico nesse trecho. A condição daqueles altamente dotados dessa veia poética parece, apesar da roupagem de cada época, ser quase sempre turbulenta. E, se para os escritores homens, a incompreensão já é um grande fardo, para as escritoras mulheres ou mesmo aquelas mulheres que trabalham em meios acadêmicos parecem experimentar além dessa invariável incompreensão, uma espécie de hostilidade, pela falta de familiaridade com os recursos intelectuais que se apresentaram em grande parte da história feminina. E é bastante perceptível que Virgínia Woolf tenha sentido, no final do século XIX e já no século XX, boa dose dessa hostilidade e incompreensão. Ela deixa claro esta atemporalidade no sentimento no seguinte trecho:

Mesmo no século XIX, a mulher não era encorajada a ser artista. Pelo contrário, era desprezada, estapeada, repreendida e aconselhada. Sua mente deve ter-se exaurido, e sua força vital ter diminuído pela necessidade de se opor a isso e desaprovar aquilo. Então aqui nos deparamos com um complexo masculino obscuro e bastante interessante, que teve bastante influência nos movimentos femininos; aquele desejo inveterado nem tanto de que *ela* seja inferior quanto de que *ele* seja superior (WOOLF, 2014, p. 81).

O livro escrito em 1929 deixa notar que Virgínia sentia o que escrevia, deixava escorrer algo de si nas personagens que criava ou mencionava, sem dúvidas também, a sensibilidade aguçada – que a imortalizou – também a atormentou muito em vida, por tudo o que ela geralmente acarreta: incompreensão, hostilidade, distanciamento da vida comum, solidão e até a depressão. Não é de se espantar então que a escritora possa ter tido algo como um lapso de “auto-clari-vidência”, ao tratar desta “mulher do século XVI”. Atormentada pelos ímpetos interiores e oprimida pela moral, e, finalmente, tão abalada acaba por se ver enclausurada, Virgínia se pareceu muito com aquela “meio bruxa, meio feiticeira”, temida, ridicularizada, mas, sem dúvida, e aqui o tempo não faz sombra, imensamente admirada. Já bastante adoecida mentalmente, em 1941, Virgínia Woolf se suicida ao afogar-se no rio Ouse. E aquilo que mais parece uma tragédia de Shakespeare, uma cena triste e poética de Ofélia, acaba por encarnar algo de

atemporal, uma dor sem tempo e sem acaso. Dilacerada por sua sensibilidade e percepções finas do mundo, ela parece também sucumbir aos seus instintos conflitantes.

Mas o mais importante, ela conquistou a escrita, ela soube costurar meios mesmo dentro do que parecia impossível – um mundo literário tão hermético e tão masculino – para se inscrever e instaurar sua autenticidade e sua voz. Virgínia soube escrever de si como poucos, sua coragem a fez autora de um enredo próprio, mas também plural – ali naquele momento em que a mulher pouco aparecia na literatura além de figuras extremamente idealizadas, ali, nos momentos em que a história ou calava ou parecia sustentar vozes unívocas, ela soube ser dissenso.

## Considerações Finais

Qualquer coisa pode acontecer quando ser mulher deixar de ser uma ocupação protegida, pensei, abrindo a porta. Mas que propósito tem tudo isso em relação ao assunto do meu ensaio, As mulheres e a ficção? perguntei, entrando em casa (WOOLF, 2014, p. 61).

Também nós repetimos essa mesma pergunta, agora com a sinalização de que tantas e tantas vozes femininas ganham e constroem espaços de expressão e circulação de suas questões na contemporaneidade; no entanto, cabe-nos

indicar que outras tantas mulheres têm seus direitos básicos negados e vilipendiados, sofrem várias formas de abuso e violência, são analfabetas ou não têm acesso a bens culturais, tampouco sabem que poderiam experimentar a autoria, a ficção e a literatura. Isso nos toca posto que há muito ainda a avançar; uma das formas que encontramos é escrever.

Ao longo dessa produção, partimos do conceito de memória (PÊCHEUX, 1999), tal como trabalhado na Análise de Discurso que nos ampara a empreender uma análise de como os sentidos são tecidos socialmente e carregam os usos sociais já cristalizados anteriormente, produzindo básculas de rupturas e repetições. Na segunda parte, refletimos sobre a posição ocupada pela mulher na história da literatura ocidental, marcando especialmente como o efeito de silenciamento da voz feminina não nasceu agora e é determinado por relações sociais tensas com o ideológico. No último momento, trouxemos a voz da autora Virginia Woolf que, para dizer sobre a presença/ausência da mulher na literatura, produziu uma grande travessia de si investigando autoras que leu, bibliotecas e acervos de livros que consultou, passagens literárias que inventou e, sobretudo, produzindo o reconhecimento de vozes femininas que tiveram um teto todo delas.



## Woman's word: Virginia Woolf in "A Room of One's Own"

### Abstract

In this text, we aim to analyse Virginia Woolf's book "A room of one's own" and the way the author exposes the presence/absence of women's production in the literary canons. Our work is divided into four parts: in the first one, we will make a brief discussion about the concept of memory (PÊCHEUX, 1999), as discussed in Discourse Analysis. In the second part, we will reflect about the position occupied by women in the history of Western literature. In the third, we will present who Virginia Woolf was and the effects that her voice instated, especially with the release of "A room of one's own", moment in which we will bring a brief book analysis. It is clear that this text Virginia Woolf (d)enunciates a social non-place of expression and insertion of women in the literary canons and in the literature discussion spaces, which addresses women to a position of marginalization and inferiority compared to the male social place.

**Keywords:** Discourse. Memory. Virginia Woolf. Women. Fiction.

### Referências

- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. v. 1. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- DUARTE, C.L. O cânone literário e a autoria feminina. In: AGUIAR, N. (Org.) *Gêneros e Ciências Humanas*: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.

GALBIATI, M.A. *Revendo o gênero: a representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo*. 2013. 120 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

GILBERT, S.M.; GUBAR, S. *The madwoman in the Attic: the woman writer and the nineteenth-century literary imagination*. New Haven: Yale University Press, 1984.

GORDON, L. *Woolf, Virginia*. In.: Oxford Dictionary of National Biography: 2004. Disponível em: <<http://www.oxforddnb.com/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-37018>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

HOLLANDA, H. N. Feminismo em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KEHL, M. R. *Deslocamentos do Feminino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et.al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

SHOWALTER, E. A crítica feminina no território selvagem. In: HOLLANDA, H.B. (Org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SHOWALTER, E. *A literature of their own: British women novelist from Brontë to Lessing*. London: Virago, 1999.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. Trad.: Bia Nunes de Sousa, Glauco Mattoso. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

# Diretrizes para autores

## Normas para apresentação dos originais

### Observação

*Desenredo* publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação em Letras e áreas afins, de instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado ou o mestrado, um dos autores, necessariamente, deve possuir o título de doutor e estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Os artigos deverão ser inéditos e conter entre 15 e 20 páginas. O autor deve anexar ao seu texto uma breve nota biográfica indicando o seu nome completo, local em que leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e e-mail. Utilizar o sistema SEER da Revista para submeter o artigo. Os trabalhos encaminhados serão submetidos à aprovação dos membros da Comissão Editorial e/ou do Conselho Editorial. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos pareceristas que integram a Comissão e o referido Conselho. A revista não se compromete em devolver os origi-

nais recebidos após o processo de análise. Uma vez aceito artigo submetido, o autor não pode publicar novamente texto na Revista sem que tenha passado o período de um ano desde sua última publicação, nem submeter dois artigos, ainda que em co-autoria, na mesma edição. Mesmo os artigos que tenham sido aprovados para a publicação com ressalva ou inteiramente, podem vir a não ser publicados em função do volume de textos recebidos e do número limite de textos em cada edição. As provas com ajustes para a preparação da versão final para publicação serão enviadas ao(s) autor(es) correspondente(s) e deverão ser devolvidas dentro de um prazo máximo de 72 horas através da área do usuário da plataforma Seer.

### Apresentação do texto

Para efeito de padronização gráfica, os trabalhos deverão seguir, rigorosamente, as normas abaixo especificadas, sob o risco de não serem aceitos, independentemente da adequação do conteúdo.

1. O trabalho deverá ser apresentado na seguinte sequência: título; nome(s) do(s) autor(es); resumo; palavras-chave; texto (seções obrigatórias: introdução; funda-

- mentação teórica: (títulos e subtítulos), metodologia/procedimentos metodológicos, resultados e análise; considerações finais/conclusão; título abstract ou résumé; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do abstract ou résumé; keywords ou mots-clé; notas; referências.
2. O texto deve vir acompanhado de e-mail dos autores, obrigatoriamente.
  3. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; nome(s) do(s) autor(es), em itálico, somente as iniciais em maiúsculas, duas linhas abaixo do título à direita, com asterisco remetendo ao pé da página para identificação do Programa de Pós-Graduação (indicar a qualificação do docente; se discente, mestrando ou doutorando) a que o autor pertence e e-mail; resumo (a palavra Resumo em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra Resumo, corpo 10, espaço simples, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 7 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (Palavras-chave em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; devem ser separadas entre si por ponto; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
  4. Tipo de letra corpo do texto: Times New Roman, corpo 12.
  5. Espaçamento: espaço simples entrelinhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc.
  6. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.
  7. Citações textuais:
    - a) até 3 linhas: marcadas entre aspas no corpo do texto;
    - b) com mais de 3 linhas: justificadas e recuadas em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
  8. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
  9. A palavra Abstract ou Résumé em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra Abstract ou Résumé deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do Abstract ou Résumé segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de sete e máximo de dez linhas; as palavras Keywords ou Mots-clé, duas linhas abaixo do final do texto do Abstract ou Résumé, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de três e máximo de cinco palavras.
  10. Ilustrações, tabelas e outros recursos visuais: deverão ter identificação completa (títulos - espaçamento simples, fonte 12, alinhamento justificado; legendas e fontes - espaçamento simples, fonte 10, alinhamento justificado) e ser numeradas consecutivamente, inseridas o mais próximo possível da menção no texto. Por se tratar de publicação em preto e branco, recomenda-se, na elaboração de gráficos, uso de texturas no lugar de cores. Em caso de fotos ou ilustrações mais elaboradas, deverá ser enviado arquivo anexo com os originais. Tabelas e quadros deverão estar no formato de texto, não como figura. Imagens e/ou ilustrações deverão ser enviadas como “Documentos suplementares” em arquivo à parte, no formato JPG, ou TIF, em alta resolução (no mínimo 300 dpi). O autor é responsável pela autorização de publicação da imagens, bem como pelas referências correspondentes.
  11. Siglas: na primeira vez em que forem mencionadas, devem, antes de constar entre parênteses, ser escritas por extenso, conforme exemplo: Universidade de Passo Fundo (UPF).
  12. Notas: deverão ser utilizadas apenas as de caráter explicativo e/ou aditivo. Não serão aceitas notas de rodapé (converter em notas de fim).

13. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
14. Destaques: deverá ser usado itálico para palavras estrangeiras com emprego não convencional, neologismos e títulos de obras/periódicos.
15. Citações: deverão obedecer à forma (SOBRENOME DO AUTOR, ANO) ou (SOBRENOME DO AUTOR, ANO, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ANOa, p. xx) e (SOBRENOME DO AUTOR, ANOb). As citações com mais de três linhas devem constar sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas, com espaçamento entrelinhas simples e recuo de 1 cm na margem esquerda. Deverá ser adotado uso de aspas duplas para citações diretas no corpo de texto (trechos com até três linhas). No caso de mais de três autores, indicar sobrenome do primeiro seguido da expressão latina et al. (sem itálico). A referência reduzida deverá ser incluída após a citação, e não ao lado do nome do autor, conforme exemplo: De acordo com Freire, “[...] o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69).
16. Referências: deverão constar, exclusivamente, os textos citados, em ordem alfabética pelo nome do autor, seguindo as normas da ABNT. Deverá ser adotado o mesmo padrão em todas as referências: logo após o sobrenome, que será grafado em caixa-alta, apresentar o nome completo ou apenas as iniciais, sem misturar os dois tipos de registro (FREIRE, Paulo ou FREIRE, P.).

Exemplos de referências mais recorrentes:

Livros:

SOBRENOME, Nome. *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano.

Capítulos de Livros:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano. p. xx-yy. (página inicial – final do capítulo).

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v. \_\_\_\_ e/ou ano (ex.: ano 1), n. \_\_\_\_, p. xx-yy (página inicial - final do artigo), mês abreviado. ano.

Textos de publicações em eventos:

SOBRENOME, Nome. Título. In: NOME DO EVENTO, número da edição do evento em arábico, ano em que o evento ocorreu, cidade de realização do evento. *Tipo de publicação* (anais, resumos, relatórios). Cidade: Editora, ano. p. xx-yy (página inicial - final do trabalho).

Dissertações/Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da D/T*: subtítulo. Ano. Número folhas. Dissertação/Tese (Mestrado em.../Doutorado em...) – Nome do Programa de Pós-Graduação ou Faculdade, Nome da IES, Cidade, Ano.

Sites:

AUTOR(ES). *Título* (da página, do programa, do serviço, etc.). Versão (se houver). Descrição física do meio. Disponível em: <http://...>. Acesso em: dd(dia). mês abreviado. aaaa(ano).

## Endereço para envio de correspondências

Universidade de Passo Fundo  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
(IFCH)  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
(PPGL)  
Prédio B3 – Sala 106 – *Campus I*  
Bairro São José – BR 285 – Km 292  
Caixa Postal 611 – CEP 99052-900  
Passo Fundo - RS  
Fax: (54) 3316-8125  
E-mail: ppgletras@upf.br

## Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB).
3. Todos os endereços de URLs no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em *Diretrizes para autores*, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, para avaliação por pares (ex.: artigos). Em caso de citação de autores, "Autor" e ano são usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de Nome do autor, título do documento, etc.

## Declaração de Direito Autoral

Declaro que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que uma vez publicado na revista DESENREDO, editada pela Universidade de Passo Fundo, o artigo jamais será submetido por mim ou por qualquer um dos demais coautores a qualquer outro periódico. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo os direitos autorais do referido artigo à Universidade de Passo Fundo e declaro estar ciente de que a não observância deste compromisso submeterá o infrator a sanções e penas previstas na Lei de Proteção de Direitos Autorais (Nº 9609, de 19/02/98).

## Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.