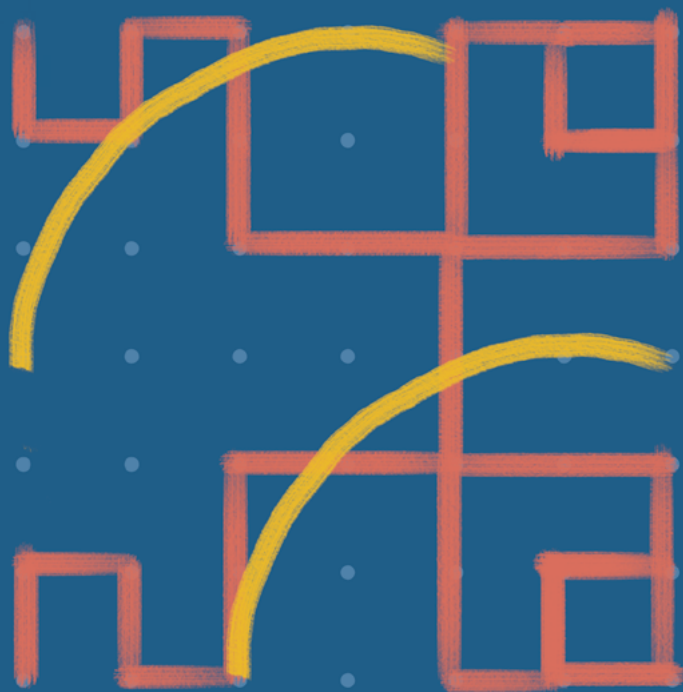

Leitura e ensino de literatura





Leitura e ensino de literatura

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA

Gestão 2020-2021

Presidente

Gerson Roberto Neumann — UFRGS

Vice-Presidente

Andrei dos Santos Cunha — UFRGS

Primeira Secretária

Cinara Ferreira — UFRGS

Segundo Secretário

Carlos Leonardo Bonturim Antunes — UFRGS

Primeiro Tesoureiro

Adauto Locatelli Taufer — UFRGS

Segunda Tesoureira

Rejane Pivetta de Oliveira — UFRGS

Conselho Deliberativo

Membros efetivos

Betina Rodrigues da Cunha — UFU

João Cezar de Castro Rocha — UERJ

Maria Elizabeth Mello — UFF

Maria de Fátima do Nascimento — UFPA

Rachel Esteves de Lima — UFBA

Regina Zilberman — UFRGS

Rogério da Silva Lima — UNB

Socorro Pacífico Barbosa — UFPB

Membros suplentes

Cassia Maria Bezerra do Nascimento — UFAM

Helano Jader Ribeiro — UFPB

Leitura e ensino de literatura

Todos os direitos desta edição reservados.

Copyright © 2022 da organização:
Adauto Locatelli Taufer, Benedito Antunes e Daniela Favero Netto.
Copyright © 2022 dos capítulos:
suas autoras e autores.

Coordenação editorial

Roberto Schmitt-Prym

Conselho editorial

Betina Rodrigues da Cunha — UFU
João Cezar de Castro Rocha — UERJ
Maria Elizabeth Mello — UFF
Maria de Fátima do Nascimento — UFPA
Rachel Esteves de Lima — UFBA
Regina Zilberman — UFRGS
Rogério da Silva Lima — UNB
Socorro Pacífico Barbosa — UFPB
Cassia Maria B. do Nascimento — UFAM
Helano Jader Ribeiro — UFPB

Projeto gráfico & diagramação

Mário Vinícius

Capa

Mário Vinícius

Revisão

Alessandro da Rosa Ladelfa
Augusto Casoni Quinellato
Erick Vinicius Mathias Leite
Fernanda Garcia Goulart
Isabella Fortes Boeira
Luiza Amaral Rockenbach
Manoela Müller dos Reis
Vinícius Festa Rigo

Como citar este livro (ABNT)

TAUFER, Adauto Locatelli; ANTUNES, Benedito; NETTO, Daniela Favero (orgs.). *Leitura e ensino de literatura*. Porto Alegre: Bestiário / Class, 2023.

BESTIÁRIO



Rua Marquês do Pombal, 788/204
CEP 90540-000
Porto Alegre, RS, Brasil
Fones: (51) 3779.5784 / 99491.3223
www.bestiario.com.br



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

L776	Leitura e ensino de literatura [recurso eletrônico] / organizado por Adauto Locatelli Taufer, Benedito Antunes e Daniela Favero Netto. - Porto Alegre : Bestiário, 2023. 536 p. ; PDF ; 2,8 MB. ISBN: 978-65-85039-82-6 1. Literatura brasileira. 2. Ensaio. I. Taufer, Adauto Locatelli. II. Antunes, Benedito. III. Netto, Daniela Favero. IV. Título. CDD: 869.94 CDU: 82-4(81)
2023-1439	

Elaborado por Wagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Literatura : Ensaio 869.94
2. Literatura : Ensaio 82-4(81)

A presente publicação foi realizada com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Centro de Estudos Europeus e Alemães (CDEA) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Os editores não se responsabilizam pelo conteúdo do livro ou por suas consequências legais. Os textos que compõem este volume são de responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a linha programática ou ideológica da Editora Bestiário ou da Associação Brasileira de Literatura Comparada. A Associação e a Editora se abstêm de responsabilidade civil ou penal em caso de plágio ou de violação de direitos intelectuais decorrentes dos textos publicados, recaindo sobre os autores que infringirem tais regras o dever de arcar com as sanções previstas em leis ou estatutos.

Sumário

- 9 **Leitura e ensino de literatura no Brasil: apresentação**
Aduino Locatelli Taufer
Benedito Antunes
Daniela Favero Netto
- PARTE I**
Mediação de leitura literária
- 28 **O texto literário no ambiente escolar: análise de leitura mediada**
Ana Carolina Miguel Costa
- 39 **Pedagogia da performance: a mediação como possibilidade do (re)encantamento da leitura literária na escola**
Gisele Gemi Chiari
- 54 **Da experiência à teoria: a busca por uma nova didática do ensino de Literatura.**
Renata Esteves
- 68 **O fenômeno *Anne de Green Gables* e a formação do leitor estético: análise da obra *Anne de Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery**
Tatiane Rodrigues Lopes dos Santos
- 84 **O livro interativo para a infância e a reconfiguração do papel do leitor**
Mayla Luiza de Almeida
Patrícia Aparecida Beraldo Romano
- 97 **Livro ilustrado, acervos e escola: a leitura de imagens como um direito do (pequeno) leitor**
Andreia Aparecida Suli da Costa
Kelly C. H. Pobbe de Carvalho
- PARTE II**
Leitura de clássicos
- 114 **Pela porta dos fundos: um estudo sobre a ambivalência na obra infantil de J.M.G. Le Clézio e Jacques Prévert**
Lia A. Miranda de Lima
- 130 **Juvenil ou jovem adulto? A adolescência contemporânea em *Enfim, capivaras*, de Luisa Geisler, e *Conectadas*, de Clara Alves**
Daniela Maria Segabinazi
Severino Rodrigues
- 146 **A figuração das mulheres sábias nos contos de Hans Christian Andersen**
Lígia Regina M. Cavalari Menna
- 161 **A contribuição do conto "Acauã" de Inglês de Sousa na criação das Narrativas Oraís de Experiência Pessoal: uma proposta de formação de alunos – leitores do 7º ano em Tucuruí – PA**
Aline Mary Ribeiro Pinheiro
- 174 **A leitura literária em sala de aula: possibilidades de aplicação do método recepcional a partir do conto "Totonha"**
Maria Marcela Freire
Valdenides Cabral de Araújo Dias
- 188 **O conto contemporâneo na sala de aula: estratégias e práticas de leitura no ensino médio**
George de Santana Mori
Ricardo Magalhães Bulhões
- PARTE III**
A poesia na escola
- 200 **Infância e poesia no conto "A menina de lá", em *Primeiras estórias*, de João Guimarães Rosa**
Valéria R. de Oliveira Magalhães
Diógenes Buenos Aires de Carvalho
- 217 **Entre poesia e imagem: uma proposta de mediação de leitura a partir das lentes de "O fotógrafo", de Manoel de Barros**
Simone Oliveira Vieira Peres
Patrícia Aparecida Beraldo Romano

- 228 **Experiências do leitor literário: a poesia concreta vai à escola**
Laila Rayssa de Oliveira Costa
- 242 **Reservatório de Experiências Poéticas: práticas de leitura de poesia no nível superior**
Diego Grandó
- 259 **A leitura literária no livro didático: uma análise da abordagem de poemas em *Português: Linguagens (9º ano do Ensino Fundamental)***
Gabriel Castilho Maia
- PARTE IV**
Ler a diversidade
- 272 **"A gramática do cotidiano": o ensino de literaturas e o *poetry slam***
Patrícia Pereira da Silva
- 286 **Apontamentos sobre literatura de cultura de massa, *best-sellers* e leitores: por uma relação conciliatória**
Luzimar Silva de Lima
- 300 **O dito e o não dito em *Harry Potter: a associação entre os nomes das Casas de Hogwarts, suas características descritas pelo Chapéu Seletor e o emblema hogwartiano***
Karina Seferian Ventura
- 316 **O Espaço "Sítio do Picapau Amarelo" em "O Saci": uma toponímia das terras de Dona Benta**
Daniel Fernandes da Silva
Patrícia A. Beraldo Romano
- 332 **Literaturas de língua oficial portuguesa e seu ensino**
Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Maria Zilda da Cunha
- 345 **Por que ler e ensinar literatura indígena?**
Delma Pacheco Sicsu
- PARTE V**
Adaptações e releituras literárias
- 358 **O reendereço de clássicos: uma análise sobre a versão em quadrinhos de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis**
Gabriela Ribeiro Nunes
- 372 **Lendas brasileiras e *Cidade Invisível*: releitura contemporânea no audiovisual**
Sandra Trabucco Valenzuela
- 384 **Um duelo literário de Ana Maria Machado e artistas populares**
Flávia Maria Reis de Macedo
- 395 **O papel da leitura literária na obra "Infância" de Graciliano Ramos e nas narrativas "autobiográficas" de alunos do Ensino Médio**
Solange Salete Toccolini Zorzo
- 410 **Do Lobo Mau ao mau lobo: memória e resistência na (re) construção dos imaginários e nas metamorfoses**
Beatriz dos Santos Feres
Regina Michelli Perim
- 426 **A abordagem triangular no ensino da literatura ou a originalidade gerada por não originalidades**
Eduardo de Almeida Santos
- PARTE VI**
Experiências de leitura e ensino de literatura
- 442 **A Academia Estudantil de Letras Raquel Naveira: um caminho possível para a educação literária e o ensino de literatura antes e durante a pandemia**
Flávia Martins Malaquias
Tháís Maciel Piasentine Barbosa
- 458 **Experiências plurais a partir da leitura de *O rapaz que não era de Liverpool (2005)*, de Caio Riter: o encontro entre os leitores e o escritor**
Juliete Rosa Domingos

- 471 **Leitura literária na universidade: entre o isolamento social e a interação virtual**
Chirley Domingues
- 484 **Juventude e ensino de literatura no Amazonas**
Silvana R. Monteiro dos Santos
- 499 **Letramento literário crítico-cultural: contribuições da semiótica da cultura à formação do leitor real no ensino médio**
Wellington Neves Vieira
- 511 **O ensino da "realidade"**
Leonardo Ferreira Aguiar
- 523 **Leitura em voz alta, em grupo, em tempos de pandemia: práticas e reflexões possíveis**
Daniela Favero Netto
Adauro Locatelli Taufer
- 535 **Informações sobre a presença online da ABRALIC**

Leitura e ensino de literatura no Brasil: apresentação

Adauto Locatelli Taufer
Benedito Antunes
Daniela Favero Netto
(Organizadores)

Este livro reúne estudos sobre **Leitura e Ensino de Literatura** apresentados no Congresso Internacional da ABRALIC de 2021. Mas não se trata de uma simples reunião de comunicações de natureza similar. Constitui sobretudo um retrato das pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil contemporâneo. Seus autores atuam na Educação Básica e no Ensino Superior e procedem de quinze estados diferentes, contemplando todas as regiões do país, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Regiões	Estados
NORTE	Amazonas, Pará, Rondônia
NORDESTE	Bahia, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte
CENTRO-OESTE	Distrito Federal, Mato Grosso do Sul
SUDESTE	Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo
SUL	Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina

A variedade e a abrangência dos trabalhos permitem tomar conhecimento de pesquisas desenvolvidas em cursos de pós-graduação de um número significativo de universidades. Configura-se, assim, um amplo panorama das perspectivas que orientam o interesse dos pesquisadores pela difusão da literatura no sistema educacional em contextos socioculturais de diferentes localidades do território nacional.

Para orientar sua leitura, os trabalhos foram distribuídos em seções temáticas, que não correspondem, necessariamente, aos simpósios em que foram apresentados no congresso, da mesma forma que não obedecem a uma rigorosa unidade de abordagem. Diante da multiplicidade de aspectos contemplados nos estudos, nem sempre foi possível definir com clareza o tema dominante em cada um deles, principalmente porque é comum os autores abordarem o ensino de literatura sob mais de um ponto de vista. Dessa forma, a distribuição dos trabalhos pelas seções procurou sugerir uma espécie de

roteiro de discussão que contemple as questões mais relevantes. Caberá aos leitores estabelecer as conexões entre as diversas perspectivas propostas pelo conjunto dos estudos aqui reunidos.

Por isso, os títulos atribuídos a cada uma das seções são relativamente amplos, de forma a destacar as preocupações gerais manifestadas pelos pesquisadores que participaram do evento. Assim, o livro foi dividido nas seguintes seções:

1. Mediação de leitura literária;
2. Leitura de clássicos;
3. A poesia na escola;
4. Ler a diversidade;
5. Adaptações e releituras literárias;
6. Experiências de leitura e ensino de literatura.

As considerações apresentadas neste ensaio introdutório, mais do que comentar cada trabalho individualmente, têm a finalidade de caracterizar os núcleos temáticos correspondentes às seções. Eventualmente, são feitas referências a trabalhos específicos para concretizar conceitos e apresentar exemplos, mas o objetivo principal é fundamentalmente apontar a convergência de enfoques do tema e, conseqüentemente, formular questões para a reflexão dos leitores.

Como é de se esperar, todas as seções vinculam-se ao tema geral do livro, isto é, a leitura literária em sala de aula. Cada uma delas, porém, apresenta um recorte específico que procura lançar luz sobre determinados aspectos das abordagens. Há desde trabalhos mais teóricos até aqueles que se aplicam à análise de textos literários. Por outro lado, há também preocupações práticas, que visam levar para a sala de aula ou situações de leitura princípios da teoria ou da crítica literária. Configura-se, assim, uma diversidade de perspectivas em que a literatura é o objeto central da formação de leitores. É o que se pretende, de forma indicativa, apresentar a seguir.

No tocante à mediação de leitura literária (1), serão contempladas práticas de leitura em sala de aula com vistas à formação de leitores; para tratar da leitura de clássicos (2), discutem-se estratégias de acesso a autores nacionais e estrangeiros tidos como canônicos; para o trabalho com a poesia (3), são apresentadas formas de sensibilização para um gênero normalmente considerado difícil pelos leitores em formação; para contemplar a diversidade de leituras na

escola (4), são abordados o *slam*, os best-sellers, a literatura infantil, a literatura indígena e a literatura africana; sobre o uso de adaptações literárias (5), aborda-se principalmente o diálogo de obras clássicas com recriações em outros gêneros ou suportes; quanto às experiências de leitura (6), discutem-se relatos variados de formas de motivação de leitura literária, inclusive em condições adversas como as verificadas durante a pandemia de Covid-19.

1 Mediação de leitura literária

Mediador é o termo que se costuma usar atualmente para indicar o professor de literatura. Embora afeito a certo modismo, seu significado aponta para o entendimento do novo papel do professor, não mais aquele que, nos melhores casos, apresenta, contextualiza e analisa o texto literário, mas o que serve de intermediário no processo de leitura, apresentando e contextualizando o texto, mas deixando aos alunos a atividade principal de atribuição de sentido. Atua, desse modo, como um negociador de leitura, ou uma “casamenteira”, para usar o termo de Daniel Pennac (1995), segundo o qual, na relação entre o aluno e a obra literária, “quando é chegada a hora, é bom que [o professor] saia de cena na ponta dos pés (p. 115). Não é uma tarefa fácil, e nem sempre os cursos de Licenciatura, especialmente os de Letras, preparam os futuros docentes para executá-la. Em todo caso, a compreensão dessa função do professor está de tal forma assentada entre pesquisadores da área que uma das autoras desta seção considera que “se o livro não está presente, se o leitor não é valorizado, se o professor não é leitor e formador de outros leitores, o cenário, na verdade, não é de uma sala de aula”.¹

Subjacente a essa concepção, há a compreensão de que ler não é apenas decodificar textos, mas atribuir-lhes sentidos. Nesse processo, cabe ao professor não ensinar propriamente, no sentido de transmitir um saber já consolidado, mas propiciar uma relação dialógica com o aluno de forma que ele próprio possa estabelecer a interação com o texto lido. Evidentemente, não há receitas para essa atividade, valendo sempre a formação do próprio docente, de modo que ele seja

1. Ana Carolina Miguel Costa, “O texto literário no ambiente escolar: análise de leitura mediada”.

capaz de desempenhar esse papel. A esse propósito, um dos trabalhos² destaca uma experiência de educação continuada com docentes que visava capacitá-los para a mediação em sala de aula. Partindo do pressuposto de que os professores não recebem uma formação que lhes permita atuar como “mediadores de leitura em sua atividade profissional”, a autora desenvolveu a proposta de uma “pedagogia da performance”, que envolveu “experiências estéticas e itinerários de leitura por meio de apresentações performáticas de textos literários”. Ao observar que, na prática do que a autora chama de “leitura deleite”, os participantes do curso “demonstravam um interesse espontâneo e dissociado de uma visão utilitária da docência”, ela passou a realizar atividades que envolvessem o erotismo, a presença e o afeto, de forma que a literatura representasse não um conteúdo a ser transmitido, mas uma experiência estética.

Na mesma linha, outro trabalho³ questiona a formação dos professores de literatura e propõe alternativas. A autora relata que, após perceber que o curso de Letras em que lecionava “estava pautado pela teoria, pelos conceitos e pela história literária”, sem valorizar a “leitura da obra literária pelo aluno”, passou a adotar “a leitura compartilhada, [...] relatos de leitura, uma experiência com diários de leitura, [...] rodas de discussão e mudanças nas orientações para os seminários”, assumindo “o papel de mediadora do processo de leitura, lendo com e para os discentes”. Indica, com isso, a importância da metodologia adotada nos cursos de formação de professores, pois ela se refletirá na atuação desses profissionais na Educação Básica.

A mediação de leitura deveria ocorrer rotineiramente na prática docente, pois é ela que proporciona aos alunos condições para estabelecer relações entre obras literárias, perceber a dimensão social e histórica da ficção e fazer descobertas de ordem pessoal, formando, assim, o leitor crítico. Ela é fundamental especialmente para a leitura de clássicos, ou seja, de obras que carregam uma tradição de leituras críticas, cujo conhecimento, ainda que parcial, torna-se indispensável para o aprofundamento da leitura. Como nos lembra Italo Calvino, “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós

2. Gisele Gemi Chiari, “Pedagogia da performance: a mediação como possibilidade do (re)encantamento da leitura literária na escola”.
3. Renata Esteves, “Da experiência à teoria: a busca por uma nova didática do ensino de Literatura”.

trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (1993, p. 11). Mas a mediação é indispensável também para a leitura de qualquer obra literária que vise à ampliação da capacidade de leitura dos alunos, inclusive da literatura infanto-juvenil que trazem experiências inovadoras e pressupõem um mediador capaz de estimular a participação ativa dos alunos na atribuição de sentido aos livros que leem, como se pode observar nos demais trabalhos desta seção.

2 Leitura de clássicos

As pessoas em geral parecem gostar mais de vinho suave e gelado do que de vinho seco e encorpado. Como se costuma usar imagens gastronômicas para tratar da motivação para a leitura de obras literárias, tais como “leitura deleite”, “ler por prazer” e “gosto pela leitura”, talvez não seja impróprio lançar mão de comparações desse tipo para falar da degustação de clássicos. Assim como é preciso alguma educação do paladar para se apreciar devidamente um vinho mais elaborado, também a leitura de um clássico requer uma preparação. Uma obra clássica, ou canônica, como se diz, apresenta de início uma complexidade própria de sua condição: registro linguístico mais distante do praticado no momento da leitura e referências sociais, históricas e culturais nem sempre familiares ao leitor. Além disso, há o fator estético, que permite atribuir a essas obras as palavras de Calvino: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (1993, p.11). São características que exigem uma competência e uma predisposição para a leitura que não surgem espontaneamente na sociedade. Em termos escolares, essas exigências pressupõem a atuação do mediador, conforme foi abordado no item anterior, para facilitar a aproximação do leitor iniciante a um objeto que pode lhe parecer estranho. É disso que, de um modo geral, tratam os trabalhos da segunda seção do livro.

Um caminho para introduzir jovens leitores na obra de clássicos é explorando o que uma autora chama de “ambivalência”⁴ para se

4. Lia A. Miranda de Lima. “Pela porta dos fundos: um estudo sobre a ambivalência na obra infantil de J.M.G. Le Clézio e Jacques Prévert”.

referir a zonas de contato entre literatura infantil e não infantil. Por razões pedagógicas ou mesmo de mercado, é comum que escritores consagrados dediquem a crianças e jovens obras que, sem perder sua qualidade estética, apresentam uma elaboração mais acessível a leitores pouco experientes. É o que defende a autora a propósito da obra de dois escritores franceses, Le Clézio e Prévert, cujos textos dedicados às crianças “reúnem elementos centrais da poética de cada um e ajudam a compreender a totalidade de sua obra”. Nesse sentido, a reflexão contribui inclusive para remover preconceitos de certa crítica à literatura infantil ao reconhecer sua importância para despertar nas crianças o interesse pela literatura. Conforme conclui a autora, “a concisão e a desafetação exigidas pelo texto infantil, em vez de enfraquecerem a expressão literária, potencializam a força transformadora da linguagem”. Uma noção similar aparece em outro trabalho, que discute a proximidade entre a literatura juvenil e a não juvenil, a chamada *young adult*, por meio da leitura de duas escritoras contemporâneas.⁵ Obras dessa natureza responderiam a uma necessidade específica de uma fase intermediária da vida, em que o indivíduo seria um jovem adulto, e ensinaria a sua aproximação de outros gêneros literários. Como se observa, trata-se da leitura de obras dedicadas a crianças e jovens, mas voltadas para a formação de um leitor capaz de ler com interesse e proveito os chamados clássicos.

Há ainda na seção trabalhos que partem da leitura de clássicos para experiências de redação e mesmo de criação literária, bem como a leitura do próprio clássico infantil para abordar temas de interesse contemporâneo visando formar um leitor crítico. É o caso do estudo dedicado à obra de Hans Christian Andersen.⁶ Nele, são analisados contos que, embora repletos personagens femininas com poderes mágicos e sobrenaturais, como bruxas e fadas, destacam-se por “um hibridismo de referências, um amálgama cultural que se desvela por meio de uma teia de intertextualidades em que imaginários diversos dialogam entre si”. Graças a isso, permitem compreender a

5. Daniela Maria Segabinazi e Severino Rodrigues, “Juvenil ou jovem adulto? A adolescência contemporânea em *Enfim, capivaras*, de Luisa Geisler, e *Conectadas*, de Clara Alves”.
6. Lígia Regina Máximo Cavalari Menna, “A figuração das mulheres sábias nos contos de Hans Christian Andersen”.

dimensão histórica e cultural de uma época e refletir sobre perspectivas do próprio destino humano.

Como se poderá ver, o trabalho com autores e obras clássicas aparece também em outras seções do livro, especialmente quando se trata de adaptações, de estudos comparados de literatura e de best-sellers. Aliás, a relação da literatura de massa com a literatura erudita no ensino de literatura é uma discussão necessária, embora muitas vezes difícil, pois a escola tende a considerar parâmetros já testados para a escolha do material de leitura, em detrimento do interesse dos alunos. Não se trata de ocupar o espaço escolar com leituras já feitas pelos alunos, e que não lhes acrescentam conhecimentos novos, mas sim de extrair dessa experiência de leitura uma forma de conhecimento e talvez abrir perspectivas de novas percepções estéticas. Nessa discussão, é preciso, porém, tomar o cuidado de não estigmatizar determinados níveis culturais, pois muitas vezes obras tidas como inferiores por serem de massa tornam-se depois reconhecidas pelo universo erudito. Portanto, o recomendável é sempre centrar na leitura crítica das obras, independentemente de sua origem ser sancionada ou não pela cultura dominante.

3 A poesia na escola

Nem sempre a poesia é apreciada pelos leitores. Os aficionados costumam gostar muito, enquanto a maioria das pessoas mantém distância dos textos poéticos, alegando que é um gênero difícil, que exige preparo e atenção, entre outras razões para não gostar de ler poesia. Isso pode parecer estranho, pois a poesia representa a essência do trabalho com a linguagem. Sua concisão é cheia de surpresas e revelações, para não falar do próprio jogo com as palavras, que tanto encanta as crianças. Diante dessa situação, cabe perguntar: o que falta para esse gênero conquistar leitores na escola, não só entre os alunos, mas também entre os professores? Os trabalhos reunidos nesta seção apresentam diferentes respostas à questão.

O primeiro aspecto a destacar é que a poesia comparece em textos literários que nem sempre se apresentam como poemas. Ela pode ocorrer também na prosa, como demonstram os autores do trabalho sobre um conto de Guimarães Rosa, em que buscam “perceber [...] a relação entre infância e poesia, instaurada pelo jogo de linguagem

empreendido pelo autor”.⁷ Embora não toque em ensino, a análise visa sensibilizar leitores para a linguagem poética, cumprindo, portanto, uma função pedagógica. Ninhinha, “a menina de lá”, não era compreendida pelos adultos por brincar com as palavras. Divertia-se com o “ato de designar”, com “o brincar de nomear”, estabelecendo relações não usuais entre as palavras, fora das exigências práticas da vida. Esse procedimento é associado pelos autores “ao fazer literário que não possui uma função fora de si, mas que, assim como o jogo, tem um fim em si mesmo” ou, como afirmam em outra passagem, configura-se aí “a imagem da poesia”, em que a personagem não está “atrelada à visão utilitária da linguagem comum, pois se encontra no âmbito das inutilidades”.

Poesia situada no âmbito das inutilidades é o que preconiza Manoel de Barros em sua criação literária. Nesse sentido, esse trabalho faz par com outro, que se assume explicitamente como proposta didática de leitura do livro *O Fotógrafo* para os anos finais do Ensino Fundamental.⁸ Curiosamente, aqui também se destaca “a capacidade que o poeta tem de ‘nomear as coisas’, construindo imagens que desafiam a lógica ou o princípio da contradição”. As relações entre imagem fotográfica e poesia tornam-se a base para a leitura dos poemas da coletânea, com sugestões para que o professor trabalhe “a percepção visual dos estudantes, levando em consideração a perspectiva de Manoel de Barros, o qual valorizava os elementos simples, as insignificâncias e as abstrações”. Trata-se de um bom contraponto às atividades propostas pela maioria dos livros didáticos, que, conforme comprova outro estudo dessa mesma seção, abordam os poemas de forma externa, apenas para exemplificar aspectos formais da poesia, dando pouca ou nenhuma importância à exploração da riqueza do texto poético. Por isso, as autoras defendem “que a poesia esteja presente no contexto escolar não como um pré-texto apenas para fins didáticos, mas em seu caráter múltiplo e polissêmico, explorada em suas dimensões linguísticas, estéticas e imagéticas.” E

7. Valéria Ribeiro de Oliveira Magalhães e Diógenes Buenos Aires de Carvalho, “Infância e poesia no conto ‘A menina de lá’, em *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa”.
8. Simone Oliveira Vieira Peres e Patrícia Aparecida Beraldo Romano, “Entre poesia e imagem: uma proposta de mediação de leitura a partir das lentes de *O Fotógrafo*, de Manoel de Barros”.

poetas como Manoel de Barros são especialmente sugestivos para essa atividade, como demonstram os poemas considerados no trabalho, pois contribuem para “a formação de leitores ao estimular o imaginário, a construção de sentidos e a percepção sensorial e reflexiva dos estudantes”.

A seção traz ainda dois trabalhos que se configuram como relatos de experiência: um minicurso na Educação Básica e as atividades de um grupo de leitura de poesia no Ensino Superior. São formas de praticar a leitura da poesia e refletir sobre sua importância para a formação do leitor. A rigor, todos os trabalhos da seção apresentam formas de sensibilizar o leitor para a linguagem poética, demonstrando seu alto potencial literário e oferecendo os recursos para a iniciação na leitura desse gênero literário, que pode inclusive servir de iniciação para a própria paixão pela literatura enquanto linguagem.

4 Ler a diversidade

O que ler na escola? Essa é uma dúvida que atormenta muitos professores. Como nem sempre encontram respostas adequadas, acabam optando pelas sugestões de livros didáticos e apostilas, que tendem a privilegiar autores brasileiros, em geral os mais conhecidos. A situação tem motivado discussões sobre a definição do conteúdo programático tanto nos documentos oficiais como nos próprios currículos de Letras. Em livro recente, Paulo Franchetti (2021) questiona, por exemplo, o estudo da literatura da perspectiva nacional, propondo que se contemple na disciplina, não apenas a literatura brasileira, mas também a portuguesa e as demais escritas em língua portuguesa. Talvez a proposta se aplique mais propriamente à Educação Básica, em que não há preocupação com o estudo especializado de literatura, mas sim com a formação geral do leitor. Como resume Tzvetan Todorov, “o ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos” (2009, p. 41).

Surge aqui uma distinção importante entre leitura literária e estudos literários. Quando se trata da Educação Básica e mesmo dos cursos que formam professores para esse nível de ensino, é preciso

colocar em primeiro plano a leitura literária. Para isso, todos os textos valem a pena, desde que contemplem trabalho significativo com a linguagem. Praticar a leitura literária é a maneira de formar leitores de diferentes gêneros e tipos textuais, dos simples aos complexos, dos clássicos aos contemporâneos, dos comerciais aos eruditos, e assim por diante. Em conformidade com o entendimento de Antonio Candido, há uma grande variedade de textos literários: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (1995, p. 242).

Na tradição escolar, não era comum estudar criações contemporâneas e muito menos manifestações de filiação não erudita. Isso vem mudando de forma consistente, com claras vantagens para a formação do leitor. Um bom exemplo dessa tendência encontra-se no primeiro estudo dessa seção, que contempla o movimento *poetry slam* num projeto de estágio supervisionado para o Ensino Médio.⁹ O grande interesse do gênero é que ele envolve poesia e performance, proporcionando grande envolvimento dos participantes tanto na recepção quanto na produção literária. Conforme explica a autora, com a leitura, a produção textual, a análise linguística e a análise literária envolvidas no projeto, procurou-se apropriar do que propõe a BNCC, ao valorizar “produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.)”, buscando com isso identificar-se com manifestações próximas dos alunos. A experiência foi considerada “imprescindível para a formação de jovens professores de Letras” por colocar na sala de aula uma atividade que despertou o interesse de alunos “que escrevem, que querem escrever, ler, performar e compartilhar suas poesias com o mundo”.

Como foi mencionado em tópico anterior, o *best-seller* é outra produção literária muito consumida pelos jovens e invariavelmente desprezada pela escola. O exemplo que se tornou clássico, e talvez por isso venha superando esse preconceito, é *Harry Potter*. Nesse sentido, a análise da simbologia das cores e dos animais nas casas da série contribui para a compreensão aprofundada de seus sentidos,

9. Patrícia Pereira da Silva, “A gramática do cotidiano’: o ensino de literaturas e o poetry slam”.

justificando sua leitura em qualquer nível de ensino.¹⁰ Após a análise, a autora conclui que a observação da linguagem não verbal presente nos emblemas de Hogwarts permite perceber como o conjunto das casas é indispensável para a compreensão da instituição. A mesma preocupação com a análise aprofundada das obras comparece no estudo sobre *O Saci*, de Monteiro Lobato,¹¹ em que se estuda o espaço real e fantástico na obra infantil do autor. Seria o recurso estético para “expandir as terras do Sítio do Picapau Amarelo, não somente por um efeito estético, mas pela subversão da ideia da vida no espaço rural”, o que permitiria ao leitor “tecer suas reflexões e questionamentos sobre a realidade”.

Completam a seção sobre a diversidade no ensino de literatura um trabalho que propõe estudos comparados de literaturas de língua portuguesa como base para a leitura literária e outro que defende a inclusão da literatura indígena nos currículos de Letras. No primeiro caso,¹² as autoras comparam “Fontes”, de Manoel de Barros, e “Raízes”, de Mía Couto, nos quais reconhecem “projetos estéticos que traduzem artisticamente dois contextos culturais”, cuja leitura “valoriza a diversidade e a reciprocidade”, contribuindo para superar fronteiras nacionais por meio da literatura. No outro, propõe-se olhar para a própria cultura nacional. Como se sabe, a população indígena frequenta a universidade e escreve. Dessa forma, representações que na tradição literária brasileira eram feitas da perspectiva europeia, podem ser lidas agora na produção dos próprios nativos. Mesmo que sua qualidade possa ser subestimada, a leitura dessa produção não é só uma forma de cumprir a legislação em vigor, mas também de valorizar a cultura dos povos originários e um meio de ampliar o conhecimento da diversidade cultural do País. O trabalho que discute a proposta¹³ defende que os cursos de Letras formem professores capazes de mediar a leitura e ensino da literatura indígena, o que requer uma revisão dos currículos desses cursos.

10. Karina Seferian Ventura, “O dito e o não dito em Harry Potter: a associação entre os nomes das Casas de Hogwarts, suas características descritas pelo Chapéu Seletor e o emblema hogwartiano”.
11. Daniel Fernandes da Silva e Patrícia A. Beraldo Romano, “O Espaço ‘Sítio do Picapau Amarelo’ em *O Saci*: uma toponímia das terras de Dona Benta”.
12. Maria Auxiliadora Fontana Baseio e Maria Zilda da Cunha, “Literaturas de língua oficial portuguesa e seu ensino”.
13. Delma Pacheco Sicsu, “Por que ler e ensinar literatura indígena?”

5 Adaptações e releituras literárias

A adaptação de obras literárias talvez seja uma das práticas mais corriqueiras no universo cultural. As mais evidentes são a transposição de um romance ou poema para o teatro ou o cinema e, mais modernamente, para outros suportes. Mas o próprio texto literário comporta procedimentos que podem ser entendidos nessa categoria, como a releitura, a intertextualidade e a própria adequação para públicos específicos. Enquanto, porém, as transposições são aceitas com tranquilidade, as adaptações no interior da própria literatura são vistas como deturpações das obras originais. Que se recorde a polêmica provocada em 2014 por uma escritora e empresária que propôs a adaptação de clássicos da literatura brasileira, como José de Alencar e Machado de Assis, visando facilitar sua leitura por um público supostamente menos preparado para ler os autores no original. Parece não haver resistências apenas quando as adaptações ocorrem em traduções, por exemplo, de clássicos infanto-juvenis, que são conhecidos principalmente por meio de traduções adaptadas, em geral reduzidas.

Ora, essas apropriações das obras literárias não deveriam causar espanto, desde que seja indicado o procedimento adotado. E elas são, com efeito, muito usadas nas escolas e devem ter sua importância reconhecida na formação de leitores. É o que alguns dos trabalhos reunidos nessa seção procuram demonstrar, começando pela experiência talvez mais ousada, que é a transposição de *Dom Casmurro* para a HQ.¹⁴ O trabalho tem como finalidade estimular a leitura do clássico machadiano por alunos do Ensino Médio. Com a proposta, a autora levanta várias questões para serem discutidas, chegando a concluir que a adaptação não tem autonomia, isto é, “o uso da versão em quadrinhos não pode substituir integralmente a leitura da obra-fonte”. Mesmo assim, defende que a comparação entre as versões é útil para a leitura do clássico, pois “o reendereço é uma forma de mostrar que a literatura canônica pode interessar aos jovens, principalmente quando apresentada com uma linguagem mais acessível e atraente a esse grupo”.

Ainda no plano das adaptações audiovisuais, há o trabalho sobre a utilização de figuras do folclore brasileiro para a série *Cidade Invisível*,

14. Gabriela Ribeiro Nunes, “O reendereço de clássicos: uma análise sobre a versão em quadrinhos de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis”.

de Carlos Saldanha.¹⁵ Após analisar diversas personagens do folclore incorporadas pela série, a autora considera que a releitura constitui uma espécie de “hipertexto”. Como em outros estudos, não há preocupação explícita com o ensino de literatura, mas a análise da série enseja a compreensão de “personagens e elementos da tradição, fruto do sincretismo que compõe a cultura brasileira”. De certa forma, esse trabalho dialoga com outro, que analisa uma peça literária de Ana Maria Machado baseada em esculturas populares.¹⁶ Trata-se de um desafio aceito pela escritora, que consistiu em criar uma ficção em redondilha maior a partir da reprodução fotográfica de peças produzidas por artistas populares. Com isso, estabelece-se uma curiosa interação entre escultura, cordel e literatura infanto-juvenil, que permite ao leitor jovem, conforme conclui a autora, “entrar em contato com as forças ou ritos essenciais à vida, desde o início dos tempos”, uma vez que “a palavra dos antigos trovadores, rapsodos e menestréis era vista como atividade superior do espírito”.

A seção traz ainda outras experiências de releituras, intertextualidades ou apropriações, como o estudo de *Infância*, de Graciliano Ramos, com a finalidade estimular a leitura da obra e a produção de autobiografia por alunos do Ensino Médio, ou a análise de releituras de clássicos infantis, visando discutir, por exemplo, a evolução do lobo dos contos infantis, que vai sofrendo alterações conforme se altera a compreensão do lugar da criança na sociedade. Sintetiza, de certa forma, esse processo o estudo que defende a apropriação de obras como forma de ler e escrever sobre a experiência pessoal.¹⁷ Conforme explica o autor, trata-se da “criação de uma obra literária sem propriamente escrevê-la, mas a partir da apropriação ou curadoria de outros textos e mesmo de outras produções literárias”. A proposta baseia-se em manifestações artísticas recentes, em que a originalidade não é mais o marco criativo. Dessa perspectiva, “uma obra pode se constituir sobre criação, reprodução ou apropriação”. Como exemplo, menciona uma oficina de escrita virtual, na qual “foi feita

15. Sandra Trabucco Valenzuela, “Lendas brasileiras e *Cidade Invisível*: releitura contemporânea no audiovisual”.
16. Flávia Maria Reis de Macedo, “Um duelo literário de Ana Maria Machado e artistas populares”.
17. Eduardo de Almeida Santos, “A abordagem triangular no ensino da literatura ou a originalidade gerada por não originalidades”.

uma série de usos de procedimentos [...], além da apropriação, mixagem e sampleamento de uma poesia de Ferreira Gullar para falar de si e de apresentação de artistas autores como Bispo do Rosário e Mario Benedetti.”

6 Experiências de leitura e ensino de literatura

A rigor, a maioria dos trabalhos reunidos neste livro sugere alguma experiência de leitura literária em sala de aula, pois é comum que os autores atuem como professores da Educação Básica ou mantenham com ela interações frequentes. Os textos reunidos nesta seção, porém, são os que relatam experiências concretamente desenvolvidas, que podem ser replicadas pelos interessados, ou que apresentam propostas claramente delineadas, que também servem como sugestão de atividades de leitura. Há desde simulações de práticas sociais que envolvem a literatura a métodos de ensino conhecidos que são postos em prática em determinadas situações, além de relatos de experiência de leitura por meio de plataformas digitais durante a pandemia.

O primeiro trabalho relata a experiência de criação de uma academia de Letras na cidade de Campo Grande (MS).¹⁸ A experiência foi facilitada por uma lei que implantou escolas de regime integral no Estado. Nesse contexto, foi oferecida a disciplina intitulada “Academia Estudantil de Letras”, que consistiu na organização de uma “academia” nos moldes das academias conhecidas, devidamente adaptada ao público estudantil. Além de simular a estrutura formal de uma academia, a agremiação desenvolveu atividades como chá literário, visita à Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, concursos de poesia, feira de trocas de livros, *lives*, clube de leitura. Conforme as autoras, a experiência contribuiu “para a efetivação de práticas significativas de leitura literária dentro e fora da sala de aula [e] para a promoção do texto literário e formação do leitor.” Acresce que ela se tornou essencial para contornar as limitações provocadas pela pandemia durante o período. Mas, fundamentalmente, permitiu “ao estudante ser ator e autor da construção do seu aprendizado, contribuindo efetivamente

18. Flávia Martins Malaquias e Thaís Maciel Piasentine Barbosa, “A Academia Estudantil de Letras Raquel Naveira: um caminho possível para a educação literária e o ensino de literatura antes e durante a pandemia”.

para a promoção da leitura literária no contexto escolar e fora dele, e para a formação de leitores-fruidores, conforme preconiza a BNCC.”

A pandemia, apesar dos inúmeros prejuízos que causou à educação brasileira, propiciou também experiências que talvez permaneçam no contexto escolar por causa de novas opções que oferecem. É o caso da experiência dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola de Taquarituba (SP) que tiveram um encontro virtual com Caio Riter para discutir um livro do escritor.¹⁹ O projeto foi desenvolvido nos moldes de um clube de leitura e teve caráter interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Biologia e Inglês. Após o estudo da obra, houve a conversa dos estudantes com o autor, que “fortaleceu vínculos importantes, como a aproximação dos estudantes com hábitos efetivos de leitura e a intenção da escola de atuar como espaço centralizador de práticas de leitura da literatura juvenil de qualidade”.

A seção inclui também estudos sobre a leitura literária durante a pandemia em ambiente universitário, relatos de experiências de leitura baseadas na semiótica da cultura e de leitura inserida no contexto social dos alunos, além de uma proposta que defende o ensino da literatura como destruição de estereótipos para se compreender criticamente a realidade. Para isso, o estudo serve-se de contos de Pirandello e de reflexões que consideram os aspectos de normalidade da vida e de suas instituições sociais como objeto de crítica.²⁰ O autor considera que “a literatura não admite um método para que possa ser ensinada, apreendida”, de forma que “o ensino de literatura deve sempre prever um movimento dialético da presença do leitor”. Conclui que “se a prática pedagógica não romper com o unívoco veiculado há anos no ambiente escolar, não será possível formar cidadãos autônomos e conscientes de seu lugar na sociedade.”. O texto que encerra este livro, por fim, trata de experiências vivenciadas no âmbito da mediação de leitura literária e da escrita literária por um grupo de pesquisa em tempos de pandemia. Os autores do texto, professores-pesquisadores e orientadores de bolsistas de iniciação científica, destacam que “trabalhar com a recepção e com a mediação da leitura e da escrita na educação básica é fundamental para

19. Juliete Rosa Domingos, “Experiências plurais a partir da leitura de *O rapaz que não era de Liverpool* (2005), de Caio Riter: o encontro entre os leitores e o escritor”.

20. Leonardo Ferreira Aguiar, “O ensino da ‘realidade’”.

o desenvolvimento integral dos estudantes nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa e para além dela, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de compreender e atuar de forma consciente na sociedade em que vivem.”.

Em conclusão...

O panorama representado pelos estudos deste livro aponta para um cenário positivo quando se trata do ensino de literatura. As ações estudadas ou propostas situam-se longe das práticas consideradas pouco favoráveis à formação do leitor crítico, como a ênfase nas informações contextuais e na história literária, deixando-se em segundo plano o contato com o texto literário. Ao contrário dessa tendência que é apontada em vários diagnósticos, os trabalhos destacam a atuação do professor como mediador que favorece a aproximação do aluno às obras literárias, a leitura crítica dessas obras, em que os alunos possam atribuir-lhes sentido com base na sua recepção e nos aspectos por ele valorizados, a experiência com textos de variados níveis de complexidade e procedência, sem preconceito de qualquer ordem, procurando sempre colocar a leitura literária no centro do processo de ensino-aprendizagem da literatura.

Como se observou no início, a separação dos trabalhos em seções específicas visou apenas iluminar os principais núcleos de interesse, uma vez que a maioria dos temas perpassa quase todos os trabalhos, direta ou indiretamente. Ocorre, na verdade, aquilo que na Pedagogia se costuma chamar de transversalidade dos temas abordados. Trata-se de uma compreensão ampla do conhecimento como indispensável para a práxis social, que deve ser o fim último da educação. Dessa forma, o leitor encontrará nos estudos, independentemente de seu nível de aprofundamento, inúmeras sugestões de atividades e de pontos de reflexão sobre a difícil tarefa de formar leitores literários.

Por isso, o especialista que ler este livro deve compreender que grande parte dos trabalhos não tem como público-alvo seus pares, mas professores que nem sempre receberam uma formação adequada para o trabalho com o texto literário. Nesse sentido, as pesquisas tanto servem de diagnóstico da situação da leitura literária em sala de aula como de sugestão de práticas para um corpo docente carente de informações e de métodos para ler literatura com seus alunos.

Isso não significa que o livro seja destinado apenas a esses professores, pois interessa a todos os pesquisadores da área.

Porto Alegre, fevereiro de 2023.

Referências

- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-63.
- FRANCHETTI, P. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio: Rocco, 1993.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Mediação de leitura literária

Ana Carolina Miguel Costa (UNESP)¹

Introdução

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim.

(LISPECTOR, 2016, P. 396)

Ao pensarmos no texto literário no ambiente escolar, como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tantos outros documentos oficiais, todas as crianças e adolescentes deveriam ter contato com a literatura e poder usufruir de similar experiência de fruição estética como a personagem de *Felicidade Clandestina*. Contudo, na maioria das vezes, a literatura é relegada a segundo plano dentro desse local, sendo apenas imposta como recurso para o ensino de gramática, técnicas de redação, historização de classes literárias, sistematização de conteúdos para exames vestibulares, entre outros. Ademais, os estudantes acabam tendo contato com o texto literário somente por meio dos materiais didáticos, sendo que a obra aparece, muitas vezes, descontextualizada e fragmentada, não permitindo que o aluno exerça plenamente seu direito de leitor.

Conforme aponta Ginzburg,

A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se

1. Graduada em Letras (UNESP), Mestra em Estudos Literários (UNESP/CAPES) e Doutoranda em Estudos Literários (UNESP/CNPq).

o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (GINZBURG, 2012, p. 219)

Isso pode ser corroborado com os dados apresentados pelo Instituto Pró-Livro, na 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019), na qual mostrou que houve uma queda quanto à quantidade de livros lidos se comparado a mesma pesquisa no ano de 2015. Além disso, constatou-se que apenas 10% dos participantes escolheram seus livros com base em indicações dos docentes. É evidente, portanto, que o local que deveria ser basilar para o contato dos discentes com os livros é falho, visto que o livro torna-se suporte para conhecimentos outros, e os alunos acabam sendo considerados apenas como receptáculos passivos que devem ser preenchidos. Para modificar esse cenário, é necessário considerar o aluno-leitor como protagonista, respeitando seus conhecimentos e experiências e incentivando práticas de leitura emancipatória.

Pensando nas problemáticas citadas, este artigo tem por objetivo tecer reflexões sobre práticas de leitura literária na sala de aula, destacando pesquisas realizadas por diversos teóricos, como Annie Rouxel, Neide Luzia de Rezende, Paulo Freire e Antonio Candido, além de apresentar a análise de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário* (COSTA, 2019), na qual, por meio de uma reflexão sobre o papel do professor enquanto mediador e do aluno como sujeito agente na leitura de textos literários em sala de aula, evidenciou-se como esta tríade — professor, aluno, obra — é fundamental para resultados expressivos.

A leitura literária na sala de aula

Na sala de aula, se o livro não está presente, se o leitor não é valorizado, se o professor não é leitor e formador de outros leitores, o cenário, na verdade, não é de uma sala de aula. Por outro lado, é importante destacar que muitas escolas enfrentam diversos problemas, como os estruturais, a escassez de materiais, a falta de professores, o baixos salários, entre muitos outros. Entretanto, mesmo com tamanha

dificuldade, é papel da escola e do professor formar cidadãos, capazes de ler, interpretar, refletir, questionar e criticar. Dessa maneira, os alunos têm que manter contato constante com os livros e aprenderem a ler as obras, considerando as múltiplas leituras possíveis.

Paulo Freire (2011, p. 20), patrono da educação brasileira e renomado pedagogo, na obra *A importância do ato de ler*, destacou que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica as percepções das relações entre o texto e o contexto”, isto é, considerar a vivência do leitor, suas experiências, é de suma importância para que o entendimento do texto tenha sentido para o leitor. Em outro momento, ressaltou que:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p. 30, grifo do autor)

Ao falar sobre esse movimento dinâmico, Freire enfatizou que isso era um aspecto central no processo de alfabetização, visto que, para que ela ocorra, é necessário muito mais que decodificar letras e sons: é fundamental, nesse processo, considerar as significações possíveis para os educandos. Isso também vale para a leitura, independente da idade e escolarização, pois excluir as impressões pessoais do leitor ao ler, o que o cerca e é significativo a ele, acaba mutilando a possibilidade desse leitor de conseguir, por si só, tecer (ou tentar tecer) uma reflexão crítica, restando apenas uma interpretação imposta por outrem — professor, crítico, entre outros.

Nesse mesmo viés, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) elaborou uma pedagogia que visava à libertação dos oprimidos por meio da educação. De modo sintético, para o pedagogo, a partir dessa pedagogia o oprimido teria condições de refletir sobre o que o cerca, as opressões que vive e, tendo acesso a uma educação na qual seja capaz de analisar criticamente tudo isso, seria possível sua emancipação. Mas, o principal, é que ela não seria forjada *para* ele, mas *com* ele, evidenciando seu caráter dialógico no qual considera o educando como também um produtor de pensamentos e conteúdos.

Em contrapartida, a *educação bancária*, como explicita Freire — e que é muito visível em nossa realidade, como o próprio nome sugere — é uma educação depositária de conteúdos nos educandos, não permitindo que eles reflitam, pensem, analisem o contexto em que estão inseridos, reproduzindo apenas o que é depositado dentro de cada um. Ou seja, é uma educação castradora, que não permite a autonomia, não permite a ação, consiste apenas na perpetuação cíclica de conteúdos a serem reproduzidos.

Desse modo, pensar na leitura na sala de aula é pôr em ação a *Pedagogia do Oprimido*, pensando no leitor enquanto ser ativo, capaz de tecer suas próprias reflexões e opiniões e emancipando-se das amarras muitas vezes impostas. É precípua ressaltar que esse leitor emancipado não surge do nada; o docente, em um ambiente dialógico, auxilia-o em sua formação, fornecendo os mecanismos necessários para que isso aconteça.

Outrossim, no artigo “Leitores em diferentes tempos: a recepção do conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector”, Rezende (2021, p. 51) assevera que:

Por mais que o tempo mude os leitores, por mais que saibamos que cada sentido atribuído aos textos varie – entre leitores e mesmo entre leituras de um mesmo leitor – e que os valores de uma sociedade mudem com o tempo, que as pesquisas acadêmicas revisitarem as obras e atribuam-lhe novas interpretações, há uma tendência na cultura escolar de reter determinados conteúdos e abordagens como se fossem naturais e próprios da escola.

Assim posto, por mais que os anos passem, fica evidente que alguns conteúdos escolares são cristalizados e permanecem dentro dessa standardização. Porém, isso acaba empobrecendo a riqueza de novas leituras que poderiam ser realizadas. Sobre isso, Annie Rouxel (2013, p. 23) — pensadora da atual corrente francesa sobre didática de literatura — afirma que “a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra”. Nesse sentido, na sala de aula, é importante considerar as dimensões subjetivas do aluno-leitor, permitindo uma ruptura com a tradição escolar.

Cabe ressaltar que essa mudança não é uma anulação, negar uma em detrimento de outra, mas sim um conviver com mais

possibilidades de leitura e interpretação. Rouxel (2012) afirma que no ambiente escolar impera a leitura analítica (interpretações pautadas na análise do docente e/ou crítico literário, nas respostas presentes nos materiais didáticos e que não considera o aluno como produtor de possíveis interpretações), e pondera que é necessário proporcionar a leitura cursiva (leitura pessoal, autônoma, livre de imposições). Essa última é tão necessária quanto a primeira, posto que além de ter acesso a um estudo formal e objetivo da obra, o aluno pode tecer suas reflexões, pois é o leitor que dá sentido a ela.

Como supracitado, deixar um tempo hábil durante a aula para que o texto possa ser lido na íntegra é basilar: o aluno terá contato com o todo, de forma contextualizada, imprimindo seus sentimentos, emoções, interpretações, incentivando-se seu crescimento pessoal e literário, tecendo novas relações e aproximações com os textos. Com o tempo, em seu amadurecimento nas leituras, começa a sentir necessidade de conhecimentos formais sobre a obra, como poderá ser vislumbrado no exemplo de caso na próxima seção. Durante as práticas, o docente não deve ser apagado, mas deve estar presente como um mediador, agindo para que o aluno permaneça dentro do texto, fazendo problematizações que instiguem a leitura e a interpretação.

Por fim, o crítico Antonio Candido (2006, p. 48), nessa mesma perspectiva, diz que “a literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Logo, propiciar práticas de leitura literária na sala de aula é permitir que o aluno-leitor experiencie a obra, a signifique e ressignifique, compreendendo que é capaz de ser leitor.

Análise de leitura mediada

Com o fito de contextualizar a amostra de análise de leitura mediada que será apresentada, deve-se destacar que, para este trabalho, foi feito um sintético recorte de dados presentes na dissertação de mestrado intitulada *O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário* (COSTA, 2019). Os fragmentos mostram a etapa da pesquisa que foi realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola particular do interior do Estado de São Paulo. O objetivo era refletir e colocar em ação

práticas de leitura do texto literário na sala de aula, mediante pesquisa de campo — com início marcado pela seleção de obras literárias, seguida de elaboração de questões epilinguísticas, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL,1997) — e estudos teóricos, sendo a análise de conteúdo pautada no método quantitativo e qualitativo proposto por Laurence Bardin (1977).

Consoante a isso, para clarificar como foi o processo, ao fazer a seleção das obras literárias considerou-se, para o primeiro encontro, uma sugestão da professora-mediadora. Aos demais, foram analisados questionários nas quais os participantes ponderam suas predileções e, a partir disso, pensou-se nas obras, observando-se também uma multiplicidade de gêneros literários, para que pudessem ocorrer experiências diversas. O tipo de leitura realizada era decidida na hora do encontro entre os participantes; contudo, na maioria das vezes, eles pediam para a professora ler o texto em voz alta. Todos os encontros foram gravados e transcritos e, posteriormente, com base nas respostas dos discentes, foram elaborados eixos temáticos para agrupar os dados, conforme proposto na análise de conteúdo, de Laurence Bardin. Além disso, a professora agia como mediadora entre o texto e os alunos, formulando questões para que pensassem a obra e instigasse interpretações.

Apresentamos, então, os resultados do primeiro encontro, na qual foi lido o texto *Fita verde no cabelo (Nova velha estória)*, de João Guimarães Rosa. Como decidido pelos alunos, a professora fez a leitura em voz alta. Todos os participantes receberam nomes fictícios.

Classificação das interpretações dos alunos nos seguintes temas:

- a. Vocabulário diferenciado e imprecisão vocabular;
- b. Imprecisão espacial e temporal;
- c. Real vs. Invenção/Ilusão;
- d. Impressões a respeito da personagem;
- e. Mudança na personagem;
- f. Desfecho;
- g. Questões epilinguísticas e metalinguísticas;
- h. Interpretações sem mediação.

a. Vocabulário diferenciado e imprecisão vocabular

14 P.: Mas o que significa então... Vamos começar lá do começo. O que significa então esses velhos que velhavam?

15 Caio: Que os velhos não eram felizes, eles ficavam chatos.

55 Marina: Ele não se sente como velho, mas age como um velhinho.

56 Leandro: Ele é chato, amargurado, ranzinza.

57 P.: Mas será que o velho é só amargurado, chato, ele não é sinônimo de outras coisas?

58 Caio: As pessoas associam eles a estereótipos de que eles são chatos.

b. Imprecisão espacial e temporal

66 P.: Voltando ao texto, quando ele fala da aldeia para a gente: “havia uma aldeia, em algum lugar, nem maior nem menor [...]” (ROSA, 1988, p.). O que isso significa?

67 Otacílio: Que não é um lugar bom nem um lugar ruim.

68 Nicolau: Que não seria muito grande nem muito pequeno.

69 P.: Mas que aldeia é essa? É uma aldeia específica?

70 Alguns alunos: Não.

71 Lara: É onde muitas pessoas moram.

72 P.: Então por que será que ele coloca isso?: “[...] daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são?” (ROSA, 1988, p.)

(Silêncio na sala por alguns segundos).

73 Leandro: Não vê o tempo passar ou as pessoas morrem e passa o tempo e crescem.

74 Marlon: Quando o tempo fica muito rápido e você não pode aproveitar com as pessoas.

[...]

80 Caio: Eu sei agora. É porque todos acham que são imortais, que nunca vão morrer e aqui ele está falando que eles acham que veem, mas eles não veem. Na verdade isso não acontece.

(Leandro chama a atenção da professora para conseguir falar).

81 Leandro: Eu entendi a questão do moinho, pois ele gira como o relógio.

82 P.: Mas esse girar como o relógio, ele diz que nós não vemos o tempo.

83 Leandro: É. Porque o tempo passa como o moinho.

c. Real vs. Invenção/Ilusão

150 P.: “[...] além de entristecer-se de ver que perdera em seu caminho sua grande fita verde no cabelo atada” (ROSA, 1988, p.). O que significa isso? No começo ela fala que tem uma fita inventada no cabelo e depois que perdeu a fita que estava atada no cabelo. Como ela perdeu essa fita que estava amarrada no cabelo sendo que essa fita era imaginária?

151 Marlon: Ela cresceu, aí ela perde esse negócio de imaginária.

152 José: Ela perdeu a infância dela.

153 Leandro: A fita representa a inocência dela.

154 Caio: A infância para ela era imaginária, ela achava que nunca ia sair daquilo. Mas quando ela estava atada, ela sabia que ela ia sair, só que ela não esperava.

155 Karla: Essa fita imaginária era o juízo dela e ela perdeu para ganhar o juízo

156 Bianca: Ela perdeu a inocência dela para ganhar o juízo.

157 Bianca: Quando ela era criança, ela imaginava coisas, quando ela cresceu, ela parou de imaginar.

d. Impressões a respeito da personagem

47 P.: E por que ela tem medo da morte?

48 Caio, Leandro e Marina falam ao mesmo tempo: Por causa da avó dela. (*Não dá para entender o restante*).

49 Caio: Porque ela amava a avó e ela não queria perder ela.

50 Hércules: Ela não queria perder mais ninguém.

e. Mudança na personagem

106 Sara: Eu acho que quando ela perde a fita, ela já estava amadurecendo, ela já cresceu, ela se sente mais viva.

107 Caio: Então ela acha que esse caminho, esse que a mãe mandou, era um caminho que ela estava envelhecendo para chegar na maturidade.

108 P.: Mas uma criança envelhecendo?

(*Os alunos falam bastante*).

109 Marlon: É o tempo passando.

f. Desfecho

5 Otacílio: Porque a avó dela morre.

19 Otacílio: É triste quando a avó dela fala para ela que não vai poder abraçar ela.

g. Questões epilinguísticas e metalinguísticas

160 P.: E agora o narrador, o que vocês acham dele?

161 Leandro: Para mim é mais o lobo que conta a história.

162 Caio: Uma pessoa que viveu na aldeia.

163 Marlon: A mãe dela.

164 Marlon: Ela mesma.

165 Danilo: Mas ela não fala eu, quando eu estava...

166 Marlon: A morte.

167 P.: Então será que alguém ficou sabendo dessa história e contou?

168 Danilo: Não, eu acho que é um narrador qualquer.

169 Caio: Isso foi baseado numa experiência vivida por ela.

h. Interpretações sem mediação

44 Caio: Será que nesse caso o lobo não é a morte, professora?

(COSTA, 2019, p. 51-56)

Considerações finais

Percebe-se nesses recortes que os alunos, ao poderem dialogar com o texto, sendo mediados nesse processo para que ali permaneçam, tecem diversas interpretações pertinentes, refletindo, questionando, cambiando opiniões. O contato com outros colegas também é de grande valia, visto que há uma troca de informações, debates, argumentações e isso corrobora para a construção tanto literária quanto pessoal de cada participante. Em diversos momentos, um aluno

formula uma possibilidade interpretativa e os outros, ao escutarem, aceitam ou refutam, adicionando novas formulações. Verifica-se também que eles, algumas vezes, ao depararem-se com algum comentário dos colegas, extrapolam o texto e acabam fazendo relações com suas vidas, histórias e emoções, mas, com a ajuda da docente, acabam por retornar às discussões.

Essas fugas do texto são importantes no sentido de criar aproximação e identificação com o que está sendo lido: o aluno lê e relaciona com suas vivências. Porém, como mencionado, depois do devaneio, deve-se retornar ao texto, caso contrário a atividade proposta perderá o sentido, tornando-se não mais práticas de leitura, mas sim discussões pessoais.

Em relação ao papel da professora-mediadora, ela tenta chamar atenção dos alunos para trechos e/ou aspectos do texto, para que haja um suporte e um caminho para auxiliá-los nas análises. Porém, isso é feito tentando não influenciá-los em suas respostas, já que a proposta é para que eles mesmos tentem pensar e refletir sozinhos. Contudo, mesmo tentando manter-se neutra, em determinados momentos, a docente fez interferências pontuais na fala dos estudantes, percebendo-se o quanto é difícil desenraizar práticas escolares impositivas.

Ademais, por ser o primeiro texto apresentado, não era esperado resultados tão significativos, ainda mais surgindo questões metalinguísticas (sistematização teórica), mesmo que ainda não aprofundadas. Nota-se também alguns silêncios e falas simultâneas com elevação sonora maior ao longo do encontro, evidenciando-se justamente a liberdade dos participantes, tanto para pensar e/ou esperar para escutar o outro, quanto para ficar extasiado com alguma situação e querendo se expressar ao mesmo tempo. Isso mostra que eles estavam atentos ao texto e às discussões, seguindo seus próprios ritmos de leitura, se permitindo expressar conforme conviesse.

Portanto, práticas de leitura literária são fundamentais para a formação do sujeito leitor, ainda mais aquelas que propiciam uma construção dialógica, emancipadora, que permite ao aluno a possibilidade de ter contato com uma obra integral, se debruçar ao texto, pensá-lo e tecer interpretações. A proposta aqui analisada é um exemplo de que práticas desse tipo, além de bons resultados, também podem ser inseridas em ambientes escolares diversos, posto que são simples e fáceis de serem executadas, dependem quase que exclusivamente de selecionar textos literários, levá-los à sala de aula

e permitir e guiar a leitura. Além disso, essa aproximação substancial assenta a uma apropriação do texto, construindo e reconstruindo significados, podendo aproximar o aluno-leitor aos livros, à fruição estética, ao prazer de ler.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de EDUCAÇÃO Fundamental, 1997.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSTA, A. *O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Departamento de Pós-Graduação em Estudos Literários, UNESP, São Paulo, 2019.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, v. 1, n. 33, 2012. DOI: 10.18309/anp.v1i33.637. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- REZENDE, N. Leitores em diferentes tempos: a recepção do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. *Revista Interdisciplinar, [S. l.]*, v. 35, p. 41-56, jan./jun., 2021.
- ROSA, J. G. *Ave palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 72-73.
- ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 272-283, 2012.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

Pedagogia da performance: a mediação como possibilidade do (re)encantamento da leitura literária na escola

Gisele Gemi Chiari (UEL)¹

Como formadora no contexto das ações de formação continuada do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa — PNAIC — na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2018, pude observar que, dentre as estratégias adotadas pelo PNAIC, foi dado destaque à leitura deleite, prática que visa ao incentivo da leitura em sala de aula pelos professores no cotidiano escolar. A partir dessa proposta para a leitura literária do programa, incorporei a narração artística e a mediação de leitura como fundamentos de uma pedagogia voltada também para as docentes, ou seja, como estratégia na relação da experiência de aprendizagem na formação continuada de professores, oportunizando-lhes experiências estéticas e itinerários de leitura por meio de apresentações performáticas de textos literários ao longo do curso. A partir das experiências com a narração artística e a mediação de leitura, observei que a fruição das histórias era o momento em que as professoras demonstravam um interesse espontâneo e dissociado de uma visão utilitária da docência. Em vários momentos, as cursistas comentaram que as narrativas estimulavam a assiduidade no curso e o desejo de conhecer outras histórias e livros. As performances dos textos literários seduziam-nas, o que as motivou a também querer seduzir a partir da palavra, do gesto, do corpo e da presença. Neste trabalho, apresento uma reflexão sobre a experiência citada acima e proponho uma pedagogia da performance como contribuição para pensarmos a prática docente, principalmente no que tange à relação com o texto literário na escola.

No artigo “O leitor atrapalhado e a formação docente” (2018), Melo comenta sobre como muitos alunos de graduação em Letras, por exemplo, não possuem um percurso leitor que oriente e facilite sua futura ação como mediadores de leitura em sua atividade profissional. Falta-lhes um itinerário: contínuo, amplo e fluído. Dito de outra maneira, a experiência leitora de muitos professores, como alunos da educação básica e da graduação, foi intermitente, restrita e

1. Graduada em Letras (USP), Doutora em Literatura Brasileira (USP), pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UEL.

estagnada. Por outro lado, essa constatação não abrange todos os docentes, e muitos, contrariamente, definiram seus roteiros como leitores ao longo de sua formação, geralmente, mediada por pais, professores ou bibliotecários.

De acordo com Bondía (2002, p. 22), a sociedade atual avança sob o signo da informação produzindo uma escola voltada para o conteudismo e vazia de experiência. Da avalanche de informações aventadas diariamente, ainda segundo o autor, segue-se uma exigência de posicionamento. O excesso de estímulos e de informações aleatórias e desconectadas com nossa história e nosso cotidiano sequestra nosso tempo, silêncio e olhar interior. Como em um turbilhão, as informações são substituídas por outras sem que possamos ser realmente afetados pelas anteriores e sem que tenhamos tempo para considerá-las, entendê-las ou aprender com elas. A experiência não se dá pela informação ou opinião, contrariamente, ela acontece quando há receptividade e disponibilidade, e o sujeito, de maneira passiva, torna-se uma superfície sensível, onde as coisas lhe acontecem (BONDÍA, 2002, p. 23-24). Diante dessa conjuntura, seria possível a experiência pela palavra?

Pereira, em artigo de 2010, assevera que o ato pedagógico é inerentemente performático porque envolve o corpo, a presença, a voz, o estar-sendo aí, tornando-se uma possibilidade de afetar e ser afetado ao transformar os sentidos construídos na comunicação em experiência “que é, ao mesmo tempo, experiência *do ser e da linguagem, do ser na linguagem e como linguagem*. E linguagem significa, aqui, *abertura*, e não fechamento, ela é o nó de *sentidos* que abre para o *possível*” (PEREIRA, 2010, p. 139, grifos do autor).

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (BONDÍA, 2002, p. 21).

A literatura na escola tornou-se um protocolo como todos os outros processos de ensino e aprendizagem, desprovida do encantamento

que os desvelamentos da arte, da vida, do outro e de si mesmo podem provocar. A performance, por outro lado, como momento privilegiado para a recepção, presentifica e evoca a corporeidade de todos os participantes, daquele que vocaliza e daqueles que ouvem, produzindo sincronicidade e participação efetiva (ZUMTHOR, 2005, p. 141). Uma espécie de comunhão em que “o abismo entre um ser e outro” (BATAILLE, 2014, p. 36-37) pode ser atenuado, estabelecendo um espaço-tempo para a comunicação efetiva.

Nesse sentido, a narração artística e a mediação da leitura literária seriam manifestações privilegiadas no exercício da pedagogia da performance, pois envolveriam, o que lhe é inerente e imprescindível, a expressividade da presença, do corpo, do gesto e da voz que se oferece ao jogo de contemplar e ser contemplado, colocar-se à disposição da obra de arte e do público que ouve e observa.

A performance afeta pela forma e é sempre potencializadora porque se inscreve no aí e agora do ato estético. O mediador ou o contador (hiper)dimensiona a palavra e a (res)significa a cada apresentação na relação com os interlocutores, podendo transformar a linguagem em experiência (PEREIRA, 2010, p. 141). Na ação de ler ou recontar o texto literário, ritualizando-o, o mediador transgride espaço e tempo, pois a arte da obra apresentada reverberará nos sujeitos participantes da performance.

Refletir sobre a mediação de leitura e a narração artística nas formações de professores tem como objetivo compartilhar a experiência de fruição estética de maneira a motivar os docentes a se disponibilizarem como performadores em sala de aula, imbuídos da capacidade de gozar a literatura e gerar desejo e vínculo, e, a partir daí, ressignificar o estar aí em sala de aula. A literatura, enquanto arte, não pode ser confundida com um conteúdo a ser transmitido ou uma informação a ser registrada. O ato de ler torna-se muito mais atraente quando o leitor/espectador consegue relacionar a leitura a algo que já experienciou ou imaginou. Quando os estudantes vinculam a leitura às suas experiências e buscam respostas para o que a narrativa apresenta ou deixa entrever, a participação torna-se ativa e criativa.

Além disso, ao propor uma relação com a leitura a partir de experiências subjetivas, combate-se o monumentalismo do texto e a deificação do autor, bem como a concepção utilitarista e elitista da obra literária (CHAUÍ, 1983). Dito de outra maneira, parte-se do princípio de que a leitura literária é um direito e não uma obrigação escolar e

de que não existe uma leitura única. Aliás, é a partir de novas leituras que as obras vão sendo ressignificadas reafirmando a sua importância artística, no sentido da capacidade de afetar o público suscitando sempre novas reflexões.

Espera-se que os docentes tenham em conta que “literatura não se ensina” (DOUBROVSKY *apud* LEITE, 1983, p. 40), por isso, sugere-se que atuem com base na escuta e nas vivências que cada participante traz à tona configurando o encontro de modo que cada experiência seja ainda mais ampla e diversificada.

A partilha da literatura cria “condições para que o ensinar seja um aprender, o aprender um ensinar e cada um seja sujeito-objeto de seu próprio discurso” (CHAUÍ, 1983, p. 11). Em um encontro de fruição literária, a aula de cunho monológico é substituída por uma construção coletiva em que todos afetam e são afetados pela leitura/escuta e diálogo. Dispõe de um espaço e tempo para comunicação, criação e ludicidade.

A pedagogia da performance propõe que a escola seja um espaço da presença, privilegiando a arte e o encontro, gerando vínculos, e do afeto por meio da escuta, propiciando experiências e ressignificando o tempo por meio de ações estético-pedagógicas pautadas na performance de narrativas como possibilidade de (re)encantar o cotidiano escolar. Para tanto, apoia-se em três princípios: o erotismo, a presença e o afeto.

Da performance

Segundo Cohen (2013, p. 28-30), a arte da performance é uma expressão cênica, algo que acontece em um espaço e tempo específico. Para muitos estudiosos, a arte performática seria uma evolução dinâmico-espacial das artes plásticas. Nesse sentido, constitui-se como linguagem híbrida, guardando características das artes plásticas enquanto origem e do teatro enquanto finalidade. Aliás, essa expressão artística se caracteriza por apresentar uma linguagem de soma, sua estrutura baseia-se na *collage*, em que imagens, como também outros materiais, são justapostos em uma superfície, e não na do teatro tradicional aristotélico com começo, meio e fim. As expressões performáticas mormente apresentam densidade simbólica significativa causando impacto emocional e desvelando seu cerne ritualístico. A

linguagem da performance distancia-se do discurso pragmático estimulando uma norma gerativa.

É importante lembrar que a transformação da linguagem desencadeia uma série de modificações, tanto no processo de criação, quanto no processo de cognição, por parte do espectador (que passa a ser mais subliminar, menos racional). Da mesma forma que mexe com todo processo de educação, se lembrarmos a discussão que aponta o fato de todo discurso (normativo) ser um discurso fascista (na medida em que propõe uma hierarquização rígida de estrutura). (COHEN, 2013, p. 64, nota de rodapé).

Relacionada às precursoras *live art*, *happening*, *body art* e dada, a performance propõe uma aproximação mais direta com a vida em suas manifestações espontâneas, como no caso dos ritos e das cerimônias religiosas. Nesse sentido, diferencia-se do teatro enquanto representação; o ato performativo seria vivido e não representado. Esse aspecto engendra um grande interesse antropológico em relação à arte performativa, ao mesmo tempo que acarreta críticas favoráveis e desfavoráveis e, conseqüentemente, polêmicas sobre alguns eventos artísticos.

Para Jacó Guinsburg (*apud* COHEN, 2013, p. 28), a expressão cênica baseia-se na tríade atuante-texto-público. Na arte performática, o público pode assumir o lugar do atuante ou agir nos dois domínios, o que também aproxima a performance do ritual. Já o artista pode atuar, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto de arte. Dessa forma, basicamente, haveria duas formas cênicas: uma de cunho estético implicando o público como espectador, e outra em que a plateia participa efetivamente da ação como num ritual.

A performance pode ser pensada como uma pedagogia? Claro está que não propomos aqui que docentes atuem como artistas cotidianamente, mas que reflitam sobre elementos e aspectos da arte performática que, *a priori*, já dialogam com o processo formativo, e que também incorporem a performance narrativa como encantadora da ação pedagógica engendrando afetos. Sobre essa perspectiva formativa do performativo, Cohen, por exemplo, observa:

A busca do desenvolvimento pessoal é um dos princípios centrais da arte da *performance* e da *live art*. Não se encara a atuação como uma profissão, mas como um palco de experiência ou de tomada

de consciência para utilização na vida. Nele não vai existir uma separação rígida entre arte e vida. (COHEN, 2013, p. 105).

Para Zumthor (2018, p. 47), a performance configura-se como um ato de comunicação referindo-se a um momento reconhecido como presente e em que os participantes estão envolvidos. O termo comunicação vem do latim *communicare* e envolve as seguintes acepções: tornar comum, compartilhar, trocar opiniões, associar, conferenciar. Comunicar, a princípio, sugere-nos a ação de trocar mensagens, ou seja, a emissão e a recepção de informações (PINHEIRO, 2005). Mas não se pode esquecer que nessa ação está implicado um jogo de sedução, no sentido de querer levar os interlocutores a outro pensar — “...comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2018, p. 49). Se a comunicação é bem-sucedida, aquele que ouve, provocado pelo emissor, acessa os mesmos sentidos, ou melhor, se aproxima deles e juntos comungam, assim, a essência do que foi comunicado.

No caso da performance, o ato de comunicar é potencializado, pois demanda dos envolvidos na ação, além da presença, um engajamento sensorial e cognitivo. Para Barthes (1968, p. 18 *apud* LEITE, 1983, p. 42): “A obra de arte não convida (ou então alteramos radicalmente o seu sentido) a um puro ato de cognição intelectual, mas a um ato de participação afetiva, que põe em jogo a totalidade da pessoa”.

Ainda sobre a eficácia da performance, Zumthor (2018, p. 30) assevera que, para além de um saber fazer, o ato performativo compreende um saber ser, mais uma vez, implicando a necessidade de uma presença e também de uma determinada conduta, do que se depreende a ideia de uma ética. No que concerne à pedagogia da performance, essa integração de um corpo presente, envolvido no ato de comunicar, ciente da responsabilidade da integração que o fazer pedagógico exige, é fundamental. Dito de outra maneira, propõe-se uma docência performativa, ou seja, em que o professor não furte sua presença e sua ética nas ações cotidianas, representando algo em si mesmo, e que o faça em sua integralidade para que existam vislumbres de uma continuidade entre estudantes e professor. Sobre essa capacidade da performance, Zumthor narra um episódio de sua adolescência em que ele e outros transeuntes perdem-se no tempo e se esquecem de suas obrigações instados pela apresentação de um cantor de rua. Não era a canção ou o performer em si que os seduzia, mas

toda a situação que, de alguma forma, diluía as diferenças. A energia poética provocava uma comunhão.

E esse mistério continua a se reproduzir incansavelmente hoje, a despeito da acumulação, em torno de nós, de 'engenhocas' representando aquilo que, por antífrase, chamamos de progresso: a se reproduzir, cada vez que de um rosto humano, de carne e osso, tenso diante de mim com sua carga ou suas rugas, seu suor que peroleja nas têmporas, seu cheiro, sai uma voz que me fala. Renova-se então uma continuidade que se inscreve nos nossos poderes corporais, na rede de sensualidades complexas que fazem de nós, no universo, seres diferentes dos outros. E nessa diferença reside alguma coisa da qual emana a poesia. (ZUMTHOR, 2018, p. 37-38)

A pedagogia da performance não propõe um modelo, rol de ações ou procedimentos pragmáticos. Ela deve ser uma pedagogia própria, autoral, apoiada na vida, na experiência profissional e na pesquisa, no sentido de incluir uma constante reflexão “em torno do que fazemos, e para que o fazemos, e para quem o fazemos” (LARROSA, 2017, p. 305) com o intuito de “[...] ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores” (LARROSA; KOHAN, 2017, s/p).

Como na performance artística, o professor não estará atuando como uma personagem, mas a sua conduta e performatividade estarão produzindo sentidos. Enganam-se aqueles que julgam que, ao colocar-se como narrador, educadores furtam aos educandos uma participação ativa, pois tanto a transmissão como a recepção exigem presença e ação. Em ambas, na criação e nas (re)criações, provoca-se prazer. Dito de outra maneira, a partir da narração artística convida-se à semiotização da aula, tornando-a estímulo para a fruição e a reflexão, construindo-se, dessa maneira, um espaço-tempo de re(articulação) das formas e sentidos que a arte narrativa pode aventar. Assim, as ações pedagógicas como a arte performática devem aliar diversas linguagens suscitando uma prodigalização de sentidos que, por sua vez, promovem ressignificações, reelaborações mentais, rearmônizações, exercícios de síntese, apreciações críticas e criatividade.

Nesse sentido, propõe-se também uma pedagogia que atue contra a tecnologização da educação. Como esclarece Ferry (2007, p. 245), contemporaneamente, o projeto iluminista de cunho científico, que propunha a dominação da natureza com o intuito de emancipar a

humanidade do obscurantismo e das contingências naturais visando o fim à liberdade e felicidade dos seres humanos, foi substituído pela razão instrumental a serviço do aumento da produtividade e do desenvolvimento econômico. A ausência de um objetivo ético, no sentido de se propor o aperfeiçoamento humano, reverbera na organização dos sistemas educacionais e nas práticas pedagógicas. Alinhando-se ao sistema capitalista, a estrutura educacional propõe objetivos e metas comuns a serem atingidos; para tanto, de acordo com os currículos de educação, os sujeitos devem alcançar determinadas competências para adequarem-se à escola e, posteriormente, ao mercado de trabalho. Dessa forma, a educação concentra-se no desempenho e na técnica visando a uma qualificação de cunho modular e acrítica, desconsiderando os aspectos individuais e a integridade dos educandos.

Por fim, acrescentamos, a partir de Zumthor (2018, p. 79), que a performance da voz, seja por meio da narração ou da mediação de leitura, suscita um “sentimento de sociabilidade”, sentimos-nos acolhidos, compreendidos e, reciprocamente, acolhemos e compreendemos o outro, proporcionando um ambiente de respeito à alteridade.

Do erotismo

Na Teogonia de Hesíodo, Eros é apresentado como um deus primordial, energia expansiva que faz a vida brotar promovendo a união das partes do mundo. Em *O Banquete*, de Platão, Diotima atribui ao deus outra condição, a de dêmon, e outra genealogia, concluindo, aliás, que a origem determinou-lhe a sorte. Concebido pela união de Póros (Expediente) e Pênia (Pobreza), durante um banquete em que se celebra o nascimento de Afrodite, Eros está sempre carente e em busca de objetos, os quais, por meio de “expedientes”, procura atingir a fim de alcançar plenitude. Como força que une contrários, permitindo uma síntese de potencialidades, o amor seria uma forma de elevação moral e mística, em que os seres, nesse sentido, seguiriam a dinâmica do universo.

O amor é a pulsão fundamental do ser, a *libido*, que impele toda existência a se realizar na ação. É ele que atualiza as virtualidades do ser, mas essa passagem ao ato só se concretiza mediante o contato com o outro, através de uma série de trocas materiais, espirituais,

sensíveis, o que fatalmente provoca choques e comoções. Eros procura superar esses antagonismos, assimilando forças diferentes e contrárias, integrando-as numa só e mesma unidade. (BRANDÃO, 1986, p. 189).

O erotismo enquanto jogo, ritual, (re)inaugura tempos e espaços. Como possibilidade da dissolução das formas constituídas, mas descontínuas, causa perturbação e desordem. Do mesmo modo que a poesia, está para além do pragmatismo e envolve ludicidade e prazer. “A poesia conduz ao mesmo ponto que cada forma do erotismo, à indistinção, à confusão dos objetos distintos. Ela nos conduz à eternidade, nos conduz à morte e, pela morte, à continuidade: a poesia é a eternidade” (BATAILLE, 2014, p. 48).

O amor, a escrita e a performance artística arriscam-se num movimento temerário em direção ao outro e a si mesmo, propõem um aventurar-se movidos pelo desejo. Nesse caminho, um abismo. A narrativa, de forma ordenada, dispõe ritmos, harmonia, beleza: seduz, alegra, arrebatava. Vale lembrar com Agamben que o termo aventura passou a abarcar tanto a narrativa como as proações vividas pelas personagens, a essência da vida de protagonistas: “Aventura e palavra, vida e linguagem se confundem, e o metal que resulta da sua fusão é o do destino” (AGAMBEN, 2018, p. 19). Além disso, ela é uma experiência, ao mesmo tempo, de alteridade e subjetividade, em que o encontro com o mundo e com criaturas diversas despertam nas heroínas e heróis o desejo de mudanças exteriores e interiores. Também na *Bildung* romântica, a viagem é uma experiência transformadora de alteridade em que se parte para se reencontrar.

Nos momentos em que há uma dissolução do abismo entre os seres ou mesmo um vislumbre da possibilidade de comunhão, perdemos-nos na “exterioridade do outro” (HAN, 2017, s/n), conduzidos para outros tempos e espaços, alegramo-nos:

Alegria é o deleite da mente em razão de algo que ocorre ou que parece certo que ocorrerá em breve. Ela é frequentemente a experiência de reunião ou realização do desejo ao menos temporariamente aplacado. Alegria é o que nós sentimos, e aquilo que nós sabemos sentir, uma vez que somos seres reflexivos, em situações, reais ou imaginárias, em que se encontra aquilo que foi perdido, em que se encontra o que fazia falta, em que os obstáculos são levantados, em que se realiza um desejo, ou em que algo ocorre que satisfaz um desejo que nós não sabíamos ter. (POTKAY, 2010, p. 9).

Snyders (1988) comenta que, apesar de a alegria parecer nunca se estabelecer na escola, ou, quando muito, excepcionalmente, há, sim, lugar para ela. Há poucos, entretanto, que possuem força e audácia, aspectos que, como vimos, são inerentes a Eros, para abrir possibilidades de alegria no cotidiano escolar. O autor afirma ainda que somente a alegria pode conter a distração, a preguiça e o gosto pela facilidade.

Em artigo intitulado “Sobre os usos do erótico: o erótico como poder”, Audre Lorde (2019) chama atenção sobre como o erotismo vem sendo deturpado pela opressão patriarcal, sendo relegado a um lugar de superficialização e relacionado às fraquezas do feminino. O erotismo é admitido enquanto uma forma, já corrompida, de as mulheres servirem ao patriarcado, sendo confundido com a pornografia e relegado ao âmbito sexual. Há, portanto, uma inversão cínica do que seria o erotismo conformando-o aos interesses do capitalismo e da opressão masculina. Assim, contrariamente ao sentido de fraqueza propalado pelo patriarcado, o erótico seria uma força vital do feminino — vale lembrar que a maioria dos docentes na educação básica é constituída por mulheres —, um conhecimento sobre a capacidade de sentir prazer em diferentes âmbitos da vida, inclusive no trabalho, que deixa então de ser alienado e torna-se consciente: “uma cama tão desejada, na qual me deito com gratidão e da qual me levanto empoderada” (LORDE, 2019, p. 45).

Em sua obra *Da sedução*, Liiceanu (2014, p. 11) relembra-nos que, originalmente, o sentido do verbo latino *seduco* seria “levar à uma parte” e que, somente a partir dos escritos dos autores cristãos, nos séculos II e III em diante, o termo passou a significar “corromper”, levar para um caminho errado. No entanto, não há dúvida de que seduzir implica uma forma de poder em que o sedutor conduz o(s) seduzido(s) à parte que ele quer por meio do convencimento, do consentimento do outro. O caminho aberto pelo sedutor pode levar a um novo conhecimento, como no caso da relação entre um mestre e discípulo, ou a um engodo, em que o sedutor apenas tira proveito do seduzido em benefício próprio.

A performance em sala de aula, inclusive as de narração artística, deve apropriar-se do jogo de sedução, velar e desvelar, deixando sempre algo para ser descoberto pelos estudantes (LAROSSA, 2018, p. 196). Para Benjamin, diferentemente das informações, a narrativa

conserva em si sempre algo para desenvolver, não se entrega, nela há sempre algo para germinar, cito:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p. 204)

O sedutor apresenta uma promessa de satisfação dos desejos que não pode ser realizada por nós mesmos, o que nos torna sempre vulneráveis à sedução. O sedutor é aquele que nos deixa entrever o caminho para o prazer, é promessa de Eros. O seduzido deseja conhecer algo que o sedutor parece possuir ou conhecer: um mundo extraordinário, dessa forma, mobiliza os sentidos e provoca desejos.

Para Moraes (2018), a capacidade de sedução na docência se aprende pela experiência cotidiana, pela pesquisa e pelo exercício de auto-percepção e autoconhecimento, levando em conta, inclusive, a trajetória de vida como repertório. Nesse sentido, educadores precisam ter consciência de sua corporeidade, de seus impulsos vitais e da complexidade pluridimensional de suas ações. Dito de outra maneira, é preciso refletir sobre como o corpo se coloca politicamente, socialmente, culturalmente e eticamente.

Da presença

No espaço de mediação entre estudantes e professor deveria se dar o mesmo em que se relacionam performer e público: perpassar um desejo do outro, uma “sede de outridade” (PAZ, 1994, p. 20) desvelando um mundo (do) outro. A presença de um outro que se disponibiliza por meio da palavra, desnudando parte de algo e de si é promessa de satisfação de um desejo.

A mediação do mestre já se mostra no simples estar na sala de aula: deve subir à cátedra para olhar a partir dela, para baixo, e ver os rostos de seus alunos todos levantados para ele, para sentir seus olhares a partir de seus semblantes que são uma interrogação, uma pausa que acusa o silêncio de suas palavras, esperando

e exigindo que soe a palavra do mestre, “agora, já que te damos nossa presença, dê-nos tua palavra”. E ainda, ‘tua palavra com tua presença, a palavra de tua presença ou tua presença feita palavra para ver se corresponde ao nosso silêncio. (ZAMBRANO *apud* LARROSA, 2018, p. 193)

Nesse sentido, Larrosa complementa (2018, p. 193), o mestre seria um artesão da presença, pois produz e responde às outras presenças. A potência da presença do mestre (e do narrador), ao nosso ver, sustenta-se na experiência, por isso, o lugar de fala pode ser intercambiável durante uma aula, “o sentido único da direção [orientador/orientando] não se mantém por muito tempo” (FOUCAULT, 2002, p. 148). Quando a presença baseia-se apenas no lugar de fala estabelecido pela posição social, a performance não se sustenta e se esgarça na vacuidade de um discurso já desgastado. A aula ou a performance que se estrutura em e como experiência, como “abertura de si que se dá ao outro” (FOUCAULT, 2002, p. 152) afeta, reverbera e cria vínculos. Nesse sentido, a performance só se dá a partir de uma copresença, público-performer, eroticamente integrada.

Como na performance artística, docentes elaboram suas aulas tentando antever como o “público” será afetado por meio da elaboração prévia do material e da mediação. No entanto, as sensações e o trânsito de afetos instaurados na presença em um aqui-agora trazem o risco da imprevisibilidade. “Esses dados do aqui-agora, somados ao modo subjetivo que cada espectador processará a experiência, mantém a arte da presença em um terreno instável, de latência, e ávido de movimento” (DUENHA, 2014, p. 4). Nesse sentido, o artista e o professor precisam reelaborar o seu fazer e reelaborar-se nesse mesmo fazer para que haja partilhas e trocas de experiências, o que o exige uma presença plena.

Do afeto

A afetividade é a capacidade humana de ser afetado e afetar o mundo externo: tudo aquilo por que somos tocados, todos os estímulos vindos dos outros, do ambiente e do contexto histórico. Os afetos são experimentados de forma subjetiva e singular compreendendo todos os sentimentos, emoções, humores e paixões. Abarca a totalidade do

que nos comove, abala, sensibiliza, consterna, incomoda, inquieta, aflige, amargura, entristece, preocupa, alegra, estimula, aviva, emociona, enfim, o que mexe conosco e nos faz mover. Como somos constantemente afetados uns pelos outros, depreende-se que as relações sociais inegavelmente baseiam-se nos afetos. E, como assevera Sabino (2012): “A educação é um grande ato de afetividade”, por isso, as equipes pedagógicas e, sobretudo, professoras e professores devem atentar-se sobre como afetam os estudantes, de modo a estimulá-los ou desanimá-los. Nesse sentido, a pesquisadora chama a atenção sobre a importância de incluir reflexões sobre a abrangência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia e na formação continuada.

Em sua pesquisa de campo, Sabino observou que o prazer em estar com a professora, por exemplo, desencadeou o prazer em aprender. Assim como a disposição humoral e a comunicação acessível despertavam a (auto)confiança dos estudantes. Dito de outra maneira, afetos positivos interferiam na autoimagem dos estudantes enquanto aprendizes. No entanto, muitas vezes, a escola reitera atitudes discriminatórias no tocante às diferenças geracionais, de gênero, étnicas e sociais, reverberando desigualdades nas relações humanas, cujo cunho autoritário, de acordo com Sabino (2012, p. 41), impõe, submete, domina, rejeita, minimiza, restringe, machuca, ignora, manipula, abandona, rotula, menospreza.

É preciso atentar, enquanto educadores, sobre como os discursos, inclusive de cunho filosófico, que dissociam cognição e afetividade colaboram para a manutenção do sistema econômico e estruturas sociais desconsiderando a integralidade das pessoas e contribuindo para uma formação pragmática e funcional.

A escola de cunho tecnológico e objetivos pragmáticos pode nos afetar e nos tocar, inundando nosso ser com uma experiência que nos move e transforma? Para falar com Vecchi (2020, n. p.), é por meio da dimensão estética, seja ela por via da narrativa ou qualquer outra expressão artística, que podemos ser afetados, abrindo nossos olhos para descobertas e para a emoção, afastando-os assim da indiferença e do conformismo.

Considerações finais

A pedagogia da performance, conforme explicitado anteriormente, não propõe um método ou ações pedagógicas precisas, mas uma maneira de pensar o estar em sala de aula que envolva o erotismo, a presença e o afeto. Na verdade, esses conceitos se interpenetram, ou melhor, condicionam-se e imbricam-se.

É interessante notar que todos esses aspectos que circunscrevi à pedagogia da performance sustentam-se numa (a)temporalidade, provocando uma outra relação com o tempo e, portanto, uma outra maneira de vivenciar as experiências e outra forma de aprender.

Os quatro princípios propostos, o erotismo, a presença, a performance e a afetividade, também sugerem outro modo de convivência em sala de aula, propõem o compartilhamento das emoções e do pensar, de forma a almejar momentos de total cumplicidade numa tentativa de dissolução do descontínuo para gerar prazer. Propõe outros modos de conhecer, afetar e ser afetado com o intuito de ressignificar a escola e a literatura em sala de aula, provocando um (re)encantamento do estar-aí.

Referências

- AGAMBEN, G. *A aventura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BATAILLE, G. *O erotismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BENJAMIN, W. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.
- BRANDÃO, J. de S. *Mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. v. 1.
- CHAUÍ, M. L.: uma lúcida esperança. In: LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- COHEN, R. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DUENHA, M. L. A potência transformativa dos encontros: presença compartilhada nos des-territórios da arte. In: CONGRESSO DA

- ABRACE, 8., 2014, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- FERRY, L. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- FOUCAULT, M. A correspondência. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens, 2002.
- LARROSA, J. *Esperando não sei o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LIICEANU, G. *Da sedução*. Campinas: Vide Editorial, 2014.
- LORDE, A. Usos do erótico: o erótico como poder. In: LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 44-49.
- MELO, M. A. de; SILVA, L. H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, v. 20, n. 35, p. 63-75, 2018.
- PAZ, O. *A dupla chama: amor e erotismo*. São Paulo: Siciliano, 1994.
- PEREIRA, M. de A. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227077009>. Acesso em: 27 set. 2018.
- PINHEIRO, D. C. de S. *O papel do plano de comunicação preventivo em momento de crise na organização*. 2005. 58 f. Monografia (Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade de Goiás, 2005.
- POTKAY, A. *A história da alegria: da bíblia ao romantismo tardio*. São Paulo: Globo, 2010.
- SABINO, S. *O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa...* São Paulo: Paulinas, 2012.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- VECCHI, V. P. In: HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte Editora, 2020.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu, 2018.
- ZUMTHOR, P. A poesia e o corpo. In: ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

Da experiência à teoria: a busca por uma nova didática do ensino de Literatura.

Renata Esteves (USP)¹

É sabido o desafio que as Licenciaturas em Letras enfrentam em relação ao dilema da formação dos futuros professores. Se de um lado elas precisam formar profissionais capacitados no conhecimento da Língua e da Literatura, de outro, têm no horizonte a realidade do mercado de trabalho, especificamente o magistério. E a realidade escolar reduz esses conhecimentos profusos a disciplinas escolares que amputam a possibilidade de explorar a riqueza deles e promover o desfrute dos alunos por razões diversas. Se pensarmos no Ensino Médio em escolas particulares, o vestibular determina em muito as condições de ensino; enquanto, nas escolas públicas, enfrentam-se obstáculos, como as condições de trabalho dos professores e as defasagens de aprendizado que os alunos trazem dos anos anteriores. Essa realidade escolar provoca um debate disputado sobre o tipo de formação que os futuros professores devem receber nos cursos de Licenciatura em Letras.

Diversos especialistas refletem sobre o problema do ensino da Literatura na escola, por isso considero oportuno, antes, destacar duas especialistas no assunto para poder, então, tratar sobre a minha experiência de ensino de Literatura na formação de professores no curso de Licenciatura em Letras. É um percurso inevitável para as reflexões que venho a desenvolver neste artigo. De início, destaco duas passagens exemplares sobre o problema mencionado.

A primeira encontra-se no texto “Ensino Médio, vestibular e Literatura”, de Regina Zilberman, que segue abaixo:

O vestibular também determina a perspectiva com que a literatura é estudada. Privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico; enfatiza o estudo da literatura brasileira, tendo, aos poucos, abandonado a literatura portuguesa, em outras décadas mais assídua nos exames; e dá maior peso aos autores do passado sobre os do presente, embora possam aparecer esporadicamente movimentos no sentido da valorização do escritor contemporâneo ou local. (ZILBERMAN, 2012, p. 203).

1. Graduada, Mestre e Doutora pela FFLCH – USP.

Trata-se da influência direta que o vestibular tem sobre os moldes do ensino da Literatura nas escolas, em especial das escolas particulares, que têm essa realidade mais concreta no horizonte. Por outro lado, a escola pública não escapa dessa lógica, como aponta outra especialista no assunto, a autora Neide Luzia de Rezende, em seu texto “O ensino de Literatura sob o viés da Licenciatura”, publicado em 2017 na *Revista Literatura e Sociedade*. A partir da sua experiência como Professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na FEUSP e da leitura de milhares de relatórios de estágio em escolas públicas da capital de São Paulo como fonte, Rezende constata:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas. O livro didático é o maior bastião dessa perspectiva, tendo da história uma visão muito particular, com resíduos nada desprezíveis do positivismo do século passado e do anterior, acrescido de uma visada marxista (como disse uma vez de si mesmo Antonio Candido [1974], referindo-se ao início de sua carreira de crítico literário, quando estava “tomado por um marxismo positivista”). (REZENDE, 2017, p. 101).

Essas citações iluminam a realidade com que me deparei no ensino superior, quando lecionei no curso de Licenciatura em Letras. Se de um lado o IES privado em que trabalhava na capital paulista era acessível à população de baixa renda e a maioria esmagadora era egressa da escola pública, de outro, o ensino das disciplinas era determinado pelos Planos de Ensino da instituição, sendo que os referentes à Literatura eram marcados por essa lógica apontada nas citações acima. Quero me deter em algumas observações sobre um desses PEs, com que lidei em diferentes turmas e, por isso, estive diretamente ligado à experiência de que trato.

O componente curricular era Literatura Portuguesa – Do Realismo ao Modernismo, e a carga horária declarada era de 50h, distribuídas no planejamento por 20 aulas de 2 horas e meia. A Licenciatura durava três anos e apenas dois tinham o conteúdo de Literatura. Importante já esclarecer alguns desses pontos: como o semestre durava de dois meses e meio a três, e havia uma aula semanal da disciplina, a quantidade real de aulas era reduzida a 13 ou 15, incluindo os dias das provas, das apresentações dos trabalhos e feriados. Já é possível

perceber que o conteúdo era massivo, o que refletia na estrutura do planejamento: resultava em um dia de aula para um autor, já que eram vários, como Antero de Quental, Eça de Queirós, Cesário Verde, Fernando Pessoa, o ortônimo e os heterônimos, Florbela Espanca, Saramago, entre outros contemporâneos. Havia uma quantidade expressiva de aulas dedicadas apenas aos contextos histórico e literário, com suas características e periodizações, sendo que em quase todas as aulas a metodologia requerida era a aula expositiva. Para termos uma ideia do reflexo disso, no primeiro mês, o texto literário era abordado apenas na quarta aula; nas anteriores, eram contextos.

Também é importante destacar que a ementa do curso, que mencionava o estudo da literatura portuguesa entre o final do século XIX até o século XX, em especial o Realismo, o Simbolismo e o Modernismo, destacava a análise e a interpretação de textos e a discussão da temática ambiental a partir deles, considerando a transformação do meio ambiente, pois era uma forma de relacionar o conteúdo com os temas transversais. No objetivo do PE, propunha-se oferecer aos alunos paradigmas teórico-conceituais básicos que lhes permitissem desenvolver leituras e análises criticamente consistentes da Literatura Portuguesa do período estudado. Na bibliografia básica, que seria a obrigatória, constavam quatro livros teóricos e nenhuma obra literária, enquanto na bibliografia complementar, que seria optativa, entre onze indicações de livros e artigos, apenas quatro obras eram literárias.

Isso demonstra que não havia valorização da leitura da obra literária pelo aluno e pressupõe que o curso estava pautado pela teoria, pelos conceitos e pela história literária. Não há no PE, portanto, uma preocupação com a aquisição de repertório pelos alunos nem a consideração da leitura das obras literárias como condição para sua formação.

Como recebíamos o PE na primeira semana de aula e tínhamos de apresentá-lo à classe e postá-lo no AVA, a margem de mudança de curso era plausível, mas não satisfatória, pois sempre poderiam reclamar que não estávamos seguindo o planejamento.

O resultado da minha primeira turma, em que segui o PE, foi frustrante, pois se restringiu a aulas expositivas sobre Literatura sem discutir o texto literário apropriadamente. Afinal, para todos, estava dentro do esperado: a professora tinha muito o que falar, e os alunos escutavam, inibidos em suas raras manifestações.

Quando chegou a época dos seminários, recebi o que havia entregado. Não havia a apresentação de uma leitura própria da obra em questão em nenhum grupo, a obra era um detalhe para além dos contextos e biografias apresentados para a classe. Ou seja, não estava havendo uma formação literária daqueles futuros professores que os capacitasse a ensinar Literatura, mas uma repetição do modelo escolar de estudo da Literatura ali na Licenciatura de Letras. O que tinha ocorrido no semestre era prioritariamente o discurso sobre a literatura, e não sua vivência, conforme Rezende (2017) declara em seu texto mencionado acima.

O que seria uma formação literária adequada? Aquela que garanta a leitura da obra literária e a devida discussão do sentido do texto em questão entre seus leitores. Encontro uma colocação pertinente para essa questão na passagem abaixo, que destaco da obra *A literatura em perigo*, de Todorov:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento. (TODOROV, 2009, p. 41).

Todorov está se referindo ao contexto do ensino de literatura na França em um momento em que o estruturalismo dominante implicava exclusivamente a leitura interna da obra sem relação com o mundo. O contexto aqui é diferente, mas o trecho é proveitoso ao apontar para um problema crucial na realidade em que eu estava: a hipertrofia do entorno da literatura sem promover o enfrentamento do texto literário pelos discentes. Era a fórmula certa para formar professores que manteriam intactos, com seus alunos na escola básica, os mesmos procedimentos criticados pelos especialistas, em especial

no Ensino Médio, garantindo o círculo vicioso que relega a Literatura às condições mencionadas pelas autoras citadas.

Feita essa constatação, a pergunta que ocorre é: o que é ensinar literatura? Sem dúvida alguma, o primeiro passo para responder a essa pergunta é assumir que o texto literário deve ser central na aula e o segundo passo é considerar que se trata de ensino, portanto, o aluno deve ser o outro elemento primordial. Dessa maneira, o eixo professor-literatura, que constitui a aula expositiva, deve ser deslocado para o eixo texto literário-leitor, mudança que Rezende aborda no texto “O ensino de literatura e a leitura literária”:

Trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõe as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida. (REZENDE, 2013, p. 106-107).

Definitivamente, não era o que estava ocorrendo. A mudança tinha de partir de mim mesma. Com quase dez anos de pós-graduação estudando teoria e história literárias, tive de me reinventar ao me deparar com a realidade da formação de professores de Literatura para o ensino básico, e não de futuros pesquisadores necessariamente. Com isso, adotei mudanças metodológicas para os outros semestres em que ministrei disciplinas de Literatura, sendo elas: a leitura compartilhada, a adoção de relatos de leitura, uma experiência com diários de leitura, a adoção de rodas de discussão e mudanças nas orientações para os seminários.

A metodologia da leitura compartilhada possibilitou que eu assumisse o papel de mediadora do processo de leitura, lendo com e para os discentes. A troca de experiências entre docente e discentes promovia a construção do sentido do texto e cooperava na formação dos leitores, que paulatinamente foram deixando de ser ouvintes passivos para se tornarem participantes ativos. Colocar o texto literário

em primeiro lugar na aula mobilizou nos discentes o engajamento na leitura e promoveu a experiência da fruição estética com o enfrentamento do texto e as descobertas e os entendimentos possíveis. Foi um método que ganhou muitos alunos para a prática da leitura da Literatura para além da sala de aula, conforme alguns declararam.

A adoção dos relatos de leitura foi uma boa forma de efetivar a leitura da obra. É um texto produzido a partir da leitura literária proposta e que tem como característica a liberdade de expressar a experiência pessoal da leitura: das associações feitas, passando pelas emoções suscitadas e ideias formuladas, podendo chegar a memórias do passado ou compreensões do presente, ou por vezes mesmo a formulações críticas sobre a obra, a atividade é uma modalidade que concilia leitura e escrita, o que ajuda a promover a apropriação da obra enquanto valoriza a experiência subjetiva da leitura e contribui para a constituição do sujeito leitor, já que favorece “a emergência de gostos e de uma identidade literária”, conforme Annie Rouxel (2013a) em “Autobiografia de leitor e identidade literária”.

O trabalho com o diário de leitura possibilitou que a leitura do texto literário e a escrita caminhassem juntas, exigindo do leitor reflexão e posicionamento crítico diante da obra. Cooperava com isso o fato de os discentes compartilharem suas experiências de leitura com os colegas ao longo da produção do diário, constituindo, assim, uma ativa comunidade leitora entre os discentes. Outro ponto a destacar é o aprendizado autônomo que os discentes tiveram com a atividade que punha ênfase no sujeito leitor: sem dúvida, a valorização da subjetividade do leitor com a escrita autobiográfica promoveu a apropriação dos sentidos da leitura do texto literário em questão. Vale destacar ainda que a experiência garantiu o real contato dos discentes com a leitura da obra.

As rodas de discussão ativavam a comunidade de leitores na classe enquanto as manifestações individuais eram escutadas e debatidas pelos colegas. Nessa situação, a professora apenas coordenava o debate, os discentes eram protagonistas plenos da leitura literária realizada. É importante ressaltar que os alunos tinham de trazer por escrito um comentário sobre a obra lida para lê-lo na roda e entregá-lo para a professora, engatilhando, assim, a discussão.

No primeiro momento, os seminários deram lugar aos relatos de leitura. Como tive a oportunidade de acompanhar uma mesma classe por dois semestres seguidos, após a adoção de algumas mudanças

metodológicas, retomei os seminários no semestre seguinte com orientações que privilegiavam recontar à classe a obra lida, assim como apresentar a discussão da obra pelo grupo destacando uma passagem que fosse central no respaldo à discussão; comparar a discussão do grupo com o tratamento dado pela crítica à obra; e, por fim, os seminários ganharam maior duração para que os grupos pudessem fazer a apresentação de forma consistente. O fato de os alunos considerarem o seminário uma oportunidade maior de estudo também foi razão para isso.

Também é importante mencionar que, paralelamente à turma mencionada acima, acompanhei outra por quatro semestres seguidos, sendo três ministrando alguma disciplina de Literatura. Dessa forma, pude constatar as mudanças nessas turmas com a nova metodologia com que passei a trabalhar. Um ponto importante para trazer para a discussão foi a relação que os alunos desenvolveram com a leitura de Literatura.

As obras indicadas para leitura eram as previstas pelo planejamento, mas isso mudou também com o tempo — logo retomarei esse ponto. Mesmo sendo um curso de Letras, nem sempre a leitura era feita com interesse. Com a valorização das opiniões dos alunos e o conseqüente aumento da participação deles nas aulas, ficou notório que a leitura das obras ganhou mais sentido do que a condição burocrática das leituras obrigatórias para nota. Nesse sentido, encontrei ressonância na discussão feita por Jover-Faleiros sobre o leitor compulsório e o leitor lúdico. A possibilidade de conciliá-los requer uma reflexão sobre o ensino de literatura:

Discutir a natureza dessa distância entre o leitor compulsório e o leitor lúdico passa, assim, pela compreensão da maneira como o leitor é percebido pelos estudos literários, pois são seus pressupostos que formam, no contexto do curso de Letras, os especialistas, responsáveis, por sua vez, pela formação de novos leitores. Há, assim, reprodução de modelos de leitura cuja origem está no papel atribuído aos leitores diante de um texto literário. A discussão sobre a natureza dessa distância também está relacionada à discussão sobre o que se ensina, quando se ensina literatura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 121).

E adiante ainda complementa:

Vê-se, nessa oposição [entre o leitor compulsório e o leitor lúdico], um dos temas essenciais para a reflexão sobre o ensino da leitura literária, pois uma oposição de tal ordem implicaria, em última análise, que o prazer de ler do leitor lúdico não pode ser acompanhado pela construção de um saber a partir do que se lê e que esse leitor não poderia, talvez, refletir sobre o prazer gerado pela leitura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 125).

Ainda que essa formulação entre leitor compulsório e leitor lúdico refira-se a estereótipos extremos de leitores, o envolvimento crescente dos alunos com as leituras evidenciou o maior engajamento deles na aquisição do conhecimento, fosse em relação à obra ou sobre ela, e parte importante desse processo foi a valorização das suas manifestações no andamento do curso. A diferença entre a condição passiva da aprendizagem em silêncio, quando prevalecia a fala da professora, e a condição ativa de leitores das obras que eram escutados em sala de aula aproximou a leitura obrigatória e a leitura prazerosa, alterando o conteúdo da disciplina, pois priorizamos a discussão do sentido dos textos literários lidos. A partir desse movimento, a noção de aprender Literatura deixou de ser unidirecional e tornou-se compartilhada.

A conciliação ideal entre leitores compulsórios e leitores lúdicos é por definição inatingível, mas testemunhei um avanço significativo no desenvolvimento da leitura de boa parte da classe nas aulas e aprendi que, no ensino da Literatura, deve prevalecer a discussão do texto literário. Mesmo que se tenha leituras críticas consagradas sobre a obra, construir o sentido dela a partir da discussão em classe é um exercício primordial para a formação de leitores literários. Não que as leituras consagradas devam ser abandonadas, mas elas devem cumprir seu papel em outra etapa, posterior ao exercício primeiro da discussão compartilhada: quanto mais autonomia de leitura de uma obra o leitor tiver, maior a capacidade de articular a leitura pessoal com a do especialista e, conseqüentemente, maior a capacidade de construir o saber.

A alteração de conteúdo que as disciplinas de Literatura sofreram foi fundamentalmente por causa do privilégio da leitura e discussão de obras em classe. Com isso, muitas vezes a leitura teórica era destinada à tarefa fora de classe, que, por vezes, retornava a ela com a discussão da obra. A diminuição do conteúdo dado foi compensada pelas pesquisas que os discentes faziam para os seminários,

contemplando neles parte do conteúdo previsto, porém não ministrado. Os discentes eram estimulados a trabalhar com obras e autores novos, não abordados em classe. Percebia-se, no resultado, um grau maior de autonomia e de competência dos alunos.

Nesse sentido, recorro à entrevista do professor José Hélder Pinheiro Alves da Universidade Federal de Campina Grande à revista *Diálogo das Letras* em 2013, que declara, ao ser questionado sobre o problema do padrão convencional do ensino de Literatura que recai no modelo escolar já mencionado acima: “Para mudar o quadro, voltamos ao que já foi dito: precisamos formar professores-leitores (fundamentados teórico e metodologicamente) para poderem atuar de modo diferenciado. Muitos têm boa vontade, mas se sentem com as mãos atadas, sem um embasamento necessário” (ALVES, 2013, p. s/p). Em seguida, responde a outra pergunta:

Entrevistadores: *Reconhecendo as contribuições que o senhor tem apresentado — seja por meio de publicação de livros, capítulos de livros, artigos científicos ou mesmo com a realização de palestras, conferências e oficinas — aos professores de Língua Portuguesa e à própria academia, o que deve ser considerado por quem estuda ou trabalha com leitura e literatura?*

Helder Pinheiro: Três questões me parecem fundamentais: primeira, que o professor seja um leitor, que revele familiaridade com o texto literário. Isto tende a envolver os alunos. Se ele não vivencia a leitura literária como algo visceral, determinante em sua vida, terá, provavelmente, poucas chances de instigar os jovens a se envolverem com as leituras. Segunda, é preciso buscar uma pedagogia mais dialógica. Fugir das aulas expositivas sobre literatura e propor sempre um encontro com o texto. Significa instigar o leitor a se pronunciar, a articular o que foi lido com sua vida, com sua experiência. Questionar quando o aluno fizer referências muito destoantes — mas sempre de modo a reconduzi-lo ao texto, não de censurá-lo. Esta mudança de postura parece-me fundamental. Por fim, estar atento ao fato de que literatura é uma arte e, como tal, não deveria ser reduzida ao pragmatismo da sala de aula. Isto significa estimular leituras que respondam ao horizonte de expectativa dos leitores, que estimulem a fantasia e a reflexão. (ALVES, 2013, p. 283, grifos do autor).

A constatação de que a maior parte dos discentes assumiu uma posição ativa no processo de aprendizagem foi determinante para eu prosseguir com as novas dinâmicas em classe e confiar aos alunos a

capacidade de pesquisa a partir das discussões feitas nas aulas. Testemunhar o desenvolvimento dos saberes literário e teórico deles foi possível pelo acompanhamento mais longo que tive com essas turmas e nas suas manifestações oral e escrita.

O reflexo que essas mudanças imprimiam na minha docência também pôde ser acompanhado nos trabalhos dos alunos mais duradouros: enquanto foram surgindo abordagens mais pessoais sobre as leituras das obras — e refiro-me aqui à autoria própria das leituras em oposição às prontas pesquisadas —, elas também foram ganhando mais consistência, elaboração e coerência em relação ao sentido do texto literário. Como estava lidando com a formação de futuros docentes, era estimulante para mim vê-los envolvidos no processo de desenvolvimento que foram apresentando.

Não há dúvidas de que há formas diferentes de se abordar uma obra literária e que elas podem ser superficiais, entediantes, repetitivas, mecânicas, e também estimulantes, contagiantes, reveladoras; o desafio que se colocou para mim foi o de como ensinar literatura de modo a fazê-lo para promover a experiência literária dos integrantes de um curso de Licenciatura em Letras e estimular, então, a aquisição do conhecimento especializado, estabelecendo um diálogo entre essas duas linhas, para que os futuros professores chegassem à sala de aula, de um lado, com um repertório mais amplo e integrado e, de outro, dispostos ao desafio inicial da discussão das obras e a construção coletiva do seu sentido e de sua significação na vida. Retomo Todorov justamente pela sua preocupação declarada com o encaminhamento do ensino da literatura para que esta assuma seu valor real na vida dos leitores não profissionais, ponderando os meios desse ensino e a finalidade dele:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento.

[...]

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse — sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 31-33).

Mesmo que a análise estrutural não seja mais uma regra na atualidade como era na França de Todorov, é fato que sua proposta de abrir a leitura da obra literária para a vida é um objetivo louvável. No entanto, para se conseguir isso, o professor terá de ser capacitado em vários aspectos, como os mencionados acima. A realidade com que lidei me pôs o desafio de transformar pessoas com uma formação bastante deficiente em profissionais que voltariam à sala de aula para ensinar. Sendo um curso de Licenciatura em Letras, não é surpreendente para nossa sociedade que uma das principais deficiências fosse justamente a leitura de Literatura. Meu caminho foi no sentido de fazer escolhas que revertessem ao máximo esse quadro.

Investir na leitura subjetiva dos discentes abriu perspectivas para o desenvolvimento deles como leitores, como verifiquei com os relatos de leitura, o diário ou as rodas de discussão. Foi constatado, assim, conforme já mencionado, que esses exercícios foram oportunidades de expressão dos alunos e uma prática de fortalecimento de suas capacidades leitoras, e que, por extensão, suas práticas analíticas ganharam estofamento. Dessa forma, a leitura subjetiva, que fica sob a sombra da desconfiança do ensino convencional, revelou o potencial de criatividade e de interpretação dos leitores quando eles estavam implicados na relação com o texto, demonstrando que esse

é um caminho fértil de aprimoramento e de formação, confirmando o que Rouxel escreve sobre suas reflexões sobre as autobiografias dos leitores:

A coletânea de autobiografia de leitores mostrou que a subjetividade é essencial para a leitura. A subjetividade dá sentido à leitura. “Não creio que um texto possa sofrer ofensa em razão de um leitora muito pessoal”, diz P. Dumayet. O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão de seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito. Essa ideia, presente há mais de trinta anos na teoria literária, parece ter permanecido sem muita incidência no ensino onde a subjetividade suscita desconfiança, o que explica a insegurança interpretativa dos alunos de ensino médio e superior, bem como dos professores em formação. (ROUXEL, 2013a, p. 82).

Considerações finais

Considerar a subjetividade dos discentes na leitura literária e promover atividades que relacionam leitura e escrita vai ao encontro do que um ramo da didática da literatura atual chama de “texto do leitor”, que reflete uma relação viva com o texto e demonstra “um investimento pessoal capaz, em sala de aula, de tornar-se o ponto de partida de um procedimento interpretativo”, conforme Rouxel (2013b, p. 197). Com as mudanças adotadas no ensino francês no sentido da maior implicação do leitor na leitura, a autora escreve:

Na via aberta por essa atividade [no caso, os diários de bordo], convém desenvolver uma *didática da implicação* do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura. Não se trata, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-lo sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. Se os professores não auxiliam nessa tomada de consciência, ela está arriscada a nunca ocorrer. (ROUXEL, 2013b, p. 206-207, grifos da autora).

Nesse sentido, entendo que as mudanças metodológicas mencionadas acima propiciaram o que a autora denominou por “advento dos leitores reais”, já que os discentes realizaram atividades que estimularam suas leituras subjetivas como via de acesso à obra e constataram que assim são capazes de interagir com esta ao mesmo tempo em que podem expressar suas experiências de leitura.

Lidando com a formação de professores na Licenciatura em Letras, era inegável que, de um lado, os alunos apresentavam deficiências escolares decorrentes da inexperiência com o texto literário como leitores reais e, de outro, que eu precisava reformular a prática de ensino de literatura em sala de aula, reposicionando-me diante do aproveitamento da minha própria formação acadêmica. As mudanças efetuadas cooperaram na promoção desses alunos como leitores de obras literárias mais experientes e autônomas, ao mesmo tempo que se abriu um novo horizonte para nossas atuações profissionais.

Referências

- ALVES, J. H. P. O texto literário e o ensino de Línguas e Literaturas: uma entrevista com o professor Helder Pinheiro. [Entrevista concedida a] Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Maria Gorete Paulo Torres e Ananias Agostinho da Silva. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 2, n. 2, p. 280–286, set./dez. 2013. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/1287>. Acesso em: 9 nov. 2021.
- JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. *Literatura e sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 24, p. 114-124, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.voi24p114-124>. Acesso em: 9 nov. 2021.

- ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: DALVI, N. L.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a.
- ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZILBERMAN, R. Ensino médio, vestibular e literatura: o ensino secundário no Brasil. In: ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibplex, 2012. *E-book*. (Série Literatura em Foco).

O fenômeno *Anne de Green Gables* e a formação do leitor estético: análise da obra *Anne de Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery

Tatiane Rodrigues Lopes dos Santos¹

Introdução

Pelos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2020), pôde-se observar que os índices de leitura no país diminuíram, posto que, em 2019, o percentual estimado de leitores foi de 52%, em comparação ao de 56% em 2015. Quando os entrevistados foram questionados sobre o último livro lido ou que estavam lendo, com exceção da Bíblia em primeiro lugar, citaram obras, em sua maioria estrangeiras, como *Diário de um banana* (2007), de Jeff Kinney; *Harry Potter* (2000), de J. K. Rowling; *As crônicas de gelo e fogo* (2010), de George R.R. Martin; *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green; *50 tons de cinza* (2012), de E. L. James; *After* (2015), de Anna Todd, entre outros.

Percebe-se, pelos dados da pesquisa, que os livros mais lidos pelos brasileiros estão, muitas vezes, associados à publicidade e/ou ao *marketing* editorial, bem como a adaptações de obras para cinema e televisão, e/ou a produções de séries. Entre os títulos citados neste texto, todos foram adaptados para o cinema ou para a televisão. Com o avanço dos serviços de *streaming*, plataformas que contemplam catálogos variados de filmes e séries, incluindo produções originais mediante assinatura mensal, modificou-se a forma pela qual o leitor se relaciona com as produções culturais e, em especial, com a literatura. Produtoras ou serviços de *streaming* têm buscado cada vez mais adaptar obras literárias para o universo televisivo e/ou cinematográfico, visto que contam com um público previamente consolidado – os leitores desses livros.

Essas adaptações, por sua vez, têm impactado expressivamente o setor editorial, já que muitos telespectadores buscam as obras após assistirem às séries e aos filmes, caso ainda não as tenham lido. Se o universo dos serviços de *streaming* cresce com as adaptações de livros,

1. Graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês (FCL Assis/Unesp) e Mestranda na área de Literatura e Vida Social (FCL Assis/Unesp).

o mesmo acontece com o mercado editorial. Assim que novas adaptações são anunciadas, as editoras brasileiras se empenham em publicar a obra que inspirou a série ou o filme, fomentando o consumo. Obras publicadas há alguns anos ganham novas edições, muitas com as capas dos posters das adaptações, ou chegam ao Brasil pela primeira vez. Este é o caso de *Anne de Green Gables* (2020), primeiro livro de uma série de seis sobre a personagem Anne Shirley, de Lucy Maud Montgomery, publicado originalmente em 1908. A obra chegou ao Brasil em 1939, com o título de *Anne Shirley*, pela Companhia Editora Nacional, como o 65º romance da Coleção Biblioteca das Moças, mas não alcançou grande sucesso e foi deixada de lado pela editora, mesmo após o relançamento da obra em duas partes em 1956.

Em 2009, uma nova edição foi lançada pela editora Martins Fontes com o nome *Anne de Green Gables* e com tradução de Maria do Carmo Zanini e Renée Eve Levié, que entrou para os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 2013. A editora, contudo, não manifestou interesse em publicar os demais livros da série *Anne Shirley* e, em 2015, foi anunciada uma nova edição de *Anne de Green Gables*, com este mesmo título, pela Editora Pedrazul, com tradução de Tully Ehlers. Mesmo sendo um cânone da literatura canadense, *Anne de Green Gables* não chamou atenção dos leitores brasileiros. Entretanto, esse quadro mudou significativamente com o lançamento da série *Anne with an E* (2017), produzida pela emissora CBC em parceria com o popular serviço de *streaming* intitulado Netflix.

Com o lançamento e sucesso da série televisiva no Brasil, os livros voltaram ao mercado livreiro e deram início a uma corrida editorial para a produção das melhores edições da obra de Montgomery. A edição original em inglês, intitulada *Anne of Green Gables* (1908), entrou em domínio público em 1983 nos Estados Unidos, o que fez com que diversas editoras brasileiras apostassem no romance e criassem as mais variadas edições e paratextos para chamar a atenção do público jovem. A maioria dessas edições contém informações sobre a série *Anne with an E* (2017) nas capas e contracapas, e paratextos que remetem à essa produção televisiva.

Cabe mencionar que, por mais que a obra de Lucy Maud Montgomery tenha sido adaptada para o cinema três vezes – em 1919, 1934 e 1940 – e para a televisão em formato de filmes, séries e animes japoneses mais de vinte vezes, apenas a adaptação de 2017, intitulada *Anne with an E* (2017), pela CBC (emissora canadense) e Netflix

(distribuidora em nível mundial), obteve sucesso. A série alcançou grande público na plataforma de *streaming*, recebeu inúmeras críticas positivas e ganhou onze prêmios, incluindo a categoria “Melhor série de drama” na premiação canadense *Canadian Screen Awards*. Ainda que a série tenha sido descontinuada por motivos ainda incertos em 2019, abaixo-assinados e campanhas pedindo pela sua continuidade atingiram mais de um milhão e meio de assinaturas em todo o mundo², consagrando-a, bem como a obra de Montgomery, como um fenômeno mundial da última década, ao qual nos referiremos neste texto como o *fenômeno Anne de Green Gables*, evidenciando a vitalidade da obra (JAUSS, 1994).

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), uma leitura da obra *Anne de Green Gables*, em sua edição de 2020, de Lucy Maud Montgomery, analisando se ela tem potencialidade para cativar e formar um leitor crítico ou estético. Acredita-se que a obra *Anne de Green Gables* (2020) possui função social, conforme acepção de Hans Robert Jauss (1994), pois permite ao leitor, muitas vezes habituado a uma produção cultural em massa, que visa ao escapismo, ampliar seus horizontes de expectativa (ISER, 1999), inclusive sobre a produção literária juvenil. Para a consecução deste objetivo, busca-se refletir sobre quais elementos presentes na estrutura de apelo da obra tornam-na atraente para o jovem leitor. Justifica-se a opção por esse aporte teórico, pois tem-se em vista que a obra juvenil, pela dialogia e pelo atraente projeto gráfico editorial, evidencia a procura pela recepção e adesão de um leitor.

Justifica-se a eleição da obra *Anne de Green Gables* (2020) para análise devido ao valor estético e à exploração de um rico imaginário em sua narrativa. Além disso, a escolha deveu-se ao fenômeno mundial causado principalmente pela série televisiva disponibilizada em serviço de *streaming* e pelos diversos paratextos das novas edições. Optou-se, ainda, em selecionar como objeto de estudo uma das obras que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), pois elas estão disponíveis nas salas de leitura e/ou bibliotecas

2. H.G. Renew Anne with an E for season 4!!. *Change.org*, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.change.org/p/netflix-cbc-disney-and-awae-fans-renew-anne-with-an-e-for-season-4>. Acesso em: 10 nov. 2021.

da rede pública como forma de democratizar o acesso a obras de literatura (MACIEL, 2008).

A narrativa sob efeito do encantamento

Lucy Maud Montgomery nasceu em novembro de 1874, em *New London, Prince Edward Island*, no Canadá. De 1893 a 1894, estudou na *Prince of Wales College*, formando-se no Magistério com distinção após completar o curso na metade do tempo previsto, em apenas um ano. Em 1905, escreveu seu primeiro e mais famoso romance: *Anne de Green Gables*. Na época, enviou o manuscrito para diversos editores, que o rejeitaram. Lucy guardou-o e, somente dois anos depois, releu-o e decidiu tentar publicá-lo novamente. A obra foi aceita pela *Page Company*, de Boston, Massachusetts, e publicada em 1908, sob o pseudônimo de L. M. Montgomery. Bestseller imediato, o livro marcou o início da carreira de sucesso de Montgomery como romancista. Ao todo, ela publicou 20 romances, mais de 500 contos, um livro de poesia e uma autobiografia. Ela faleceu em abril de 1942, em Toronto, Canadá³.

Anne de Green Gables (2020) conta a história de uma garota chamada Anne Shirley, que é adotada por engano por um casal de irmãos, Matthew e Marilla Cuthbert, que procuravam um menino para ajudar nos trabalhos da fazenda. Por mais que pretendessem enviar a menina de volta ao orfanato ou entregá-la a outra família, ambos se encantam por Anne e sua imaginação, e acabam por criá-la como se fosse sua filha. De acordo com Rubio (1975), os Cuthberts aceitam Anne em *Green Gables*, pois percebem que ela pode fornecer a eles as dimensões psicológicas, emocionais e imaginativas que faltam em suas próprias vidas. Matthew é descrito como o homem “mais tímido que já existiu no povoado”, uma pessoa que “odiava ter de ficar entre estranhos ou ir a qualquer lugar em que precisasse conversar” (MONTGOMERY, 2020, p. 09). Já Marilla é descrita como uma mulher “pouco experiente e muito rígida”, que se recusava a sentar-se próxima à janela durante o dia, pois estava sempre “desconfiada dos raios de sol, que lhe pareciam demasiadamente dançantes e

3. GRUPO AUTÊNTICA. Lucy Maud Montgomery. *Grupo Autêntica*, [s.l.], 20[-]. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/lucy-maud-montgomery/1747>. Acesso em: 30 out. 2021.

irresponsáveis, em um mundo que deveria ser levado bem mais a sério” (MONTGOMERY, 2020, p. 10).

As características psicológicas dos irmãos se contrastam com as características de Anne, uma personagem imaginativa, extrovertida e com uma percepção única e interessante do mundo. O contato com Anne faz com que os dois irmãos ganhem novas dimensões psicológicas, imaginativas e emocionais. Assim, Matthew torna-se menos tímido e passa a interagir em sociedade, e Marilla, menos rígida e desconfiada. Nesse sentido, em consonância com Rubio (1975, p. 32):

She [Anne] presents herself as an interesting and impulsive child, one the Cuthberts need because she can furnish them with the psychological, emotional, and imaginative dimensions which are lacking in their own lives. And she does the same for us, the readers.

Rubio (1975) acrescenta que Matthew é produto de uma sociedade repressiva, pois não apenas tem medo de expressar suas opiniões como também tem medo de tê-las. Além disso, ele é incapaz de articular o que está pensando ou sentindo, e tem receio de interagir em sociedade, sobretudo com mulheres. Entretanto, ao conviver com Anne, Matthew passa a atuar em sociedade e a atender eventos sociais, principalmente para prestigiar Anne, como é o caso do recital, em que ele pede “bis” durante a apresentação.

Quando Matthew e Marilla discutem a permanência da menina em Green Gables, a iniciativa de ficar com Anne, para a surpresa da irmã, parte dele: “Marilla Cuthbert, [...] alguma vez imaginou que um dia adotaria uma menina órfã? Isso é realmente impressionante; mas não tão impressionante quanto pensar que a ideia partiu de Matthew. Logo ele, que sempre pareceu ter ‘pavor de meninas’” (MONTGOMERY, 2020, p. 55). Antes de morrer, Matthew consegue articular seu amor por Anne por meio de palavras, evidenciando o desenvolvimento e a evolução da personagem no decorrer da narrativa.

Matthew configura-se como uma personagem cativante, a simplicidade de suas palavras é, segundo Rubio (1975), o que as torna emocionantes e, portanto, significativas para Anne e para o jovem leitor: “[...] prefiro você a uma dúzia de rapazes. Preste atenção nisso, Anne: uma dúzia de rapazes. Bem... ah, suponho que não foi um rapaz que ganhou a bolsa Avery, foi? Não, foi uma garota... [...] a minha garota, de quem tenho tanto orgulho!” (MONTGOMERY, 2020,

p. 302). Nota-se que a estadia de Anne em Avonlea transforma o seu entorno social, além de a si própria. Desse modo, as experiências da personagem em Avonlea, na Ilha do Príncipe Eduardo, interior do Canadá, são também lugares de formação, atravessando o leitor e formando-o também.

O romance faz alusão às normas sociais dos séculos XIX e XX. Anne, diferente das crianças da literatura da época, é uma menina realista (RUBIO, 1975). Ela gosta de falar muito, é impulsiva e sincera, e parece não se importar com as convenções sociais, o que, a princípio, causa desconfiança entre a comunidade de Avonlea, visto que era comum acreditar que uma criança deveria ser vista, mas nunca ouvida (BAJOR-CICILIATI, 2009). Todavia, a protagonista não consegue evitar a reflexão crítica e sua consequente expressão.

Anne comenta sobre as normas de educação com Matthew, após ele tê-la assegurado de que não se importava com sua “tagarelice”: “Sabe, é um grande alívio poder falar quando a gente quer, sem ter de escutar que crianças devem ser vistas, e não ouvidas. Já disseram isso para mim um milhão de vezes” (MONTGOMERY, 2020, p. 21). Montgomery, assim como Mark Twain, cria uma jovem personagem realista e passível de erros, mas aberta a mudanças. Por sua vez, a narrativa também promove no jovem leitor reflexões críticas sobre a sociedade em que vive e sobre as relações humanas que nela se estabelecem. Destarte, desperta nesse leitor o desejo de obtenção de um entorno social mais justo e igualitário, evidenciando a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995).

Conforme Rubio (1975), tanto Montgomery quanto Twain cresceram expostos a uma distinta variedade de “*Sunday School Literature*”, um gênero de escrita dos séculos XVIII e XIX que pretendia registrar a história de crianças que morreram muito cedo, provavelmente depois de muito sofrimento. Essa similaridade entre as obras de Montgomery e Twain revela a dialogia entre elas e a subversão em suas narrativas à produção literária de seu tempo. Assim, criam protagonistas inteligentes, rebeldes, fortes e destemidos, que almejam outra realidade para si e para o grupo ao qual pertencem. Nas obras desses autores, a tensão central deriva da diferença na percepção do adulto e da criança.

No entanto, Montgomery dá ênfase à natureza imaginativa da criança enquanto Twain enfoca sua inocência (RUBIO, 1975, p. 29-30). Na literatura da época, a presença da criança muitas vezes era

um pretexto para uma história com mensagem moral (BAJOR-CICILIANI, 2009), mas Montgomery e Twain criticam e satirizam o moralismo típico do contexto sociorreligioso em que viveram. Essa sátira pode ser evidenciada no seguinte trecho: “Marilla gostava tanto de mencionar a moral de tudo quanto a Duquesa de *Alice no País das Maravilhas*, e estava firmemente convencida de que um princípio moral tinha de ser acrescentado a cada comentário que fosse feito para uma criança que estivesse sendo educada” (MONTGOMERY, 2020, p. 65). Nota-se, ainda, a dialogia com a obra de Lewis Carroll. Contudo, Anne difere da protagonista Alice, de Carroll, pois não possui uma irmã nem um lar no qual pode ler e se entediar com livros sem ilustrações. Seu passado como órfã a obrigou a trabalhar em diversas casas como babá e empregada, sem ter tempo algum disponível para si mesma.

Faz-se importante especular, a esse ponto, quais aspectos são responsáveis pelo sucesso inicial e contínuo de *Anne de Green Gables* (2020). Rubio (1975) levanta três hipóteses para as inúmeras respostas favoráveis à obra: I) por mais que as obras de Montgomery sejam comparadas às de Mark Twain, a obra canadense combina elementos realistas e românticos; II) traz um tratamento único à imaginação; e III) apresenta uma perspectiva interessante de como lidar com as necessidades psicológicas, tanto de crianças quanto adultos. De acordo com Rubio (1975, p. 32), “*Anne of Green Gables* is best considered as an example of literary realism, despite the fact that it contains such elements as haunted woods which are typical of romance”.

Como discutido anteriormente, Anne representa um tipo realista de criança, ainda assim ela utiliza discursos clichês, floreados e super dramáticos, que servem para caracterizar a personagem e produzir efeito de humor na narrativa (RUBIO, 1975). É importante mencionar que os elementos românticos trabalhados na obra existem apenas por meio da imaginação de Anne, o que é satirizado pelas demais personagens. Dessa forma, a personagem tem de lidar com um mundo realista enquanto cria um mundo sobreposto, pautado na imaginação:

One of the realities which children can build up is a world of imaginative romance and dreams, and we must keep in mind that most of the highflown romance in *Anne* exists because *Anne* creates it in her mind. Her imagination takes over early in the book, and it is primarily from her point-of-view that we see much of Avonlea. (RUBIO, 1975, p. 32)

De fato, a imaginação de Anne é um ponto central da narrativa de Montgomery, pois determina a identidade da personagem e evidencia uma visão de mundo mais profunda que a das demais personagens. Logo no início da obra, Anne pergunta à Marilla: “[...] a senhora nunca imagina as coisas diferentes do que elas realmente são?” e, quando a resposta é negativa, Anne continua: “Oh! Oh, senhorita... oh, Marilla, não sabe o que está perdendo!” (MONTGOMERY, 2020, p. 62). Em concordância com Rubio (1975), ter imaginação significa explorar completamente a condição de ser humano; determinar a sua própria identidade; chegar a termos consigo mesmo; possuir uma visão mais aprofundada do mundo. Ainda que a imaginação seja vista como algo demonizado no século XIX, como a personagem Marilla menciona, Anne usa sua percepção para (re)criar uma realidade que não lhe parece satisfatória, e, por causa disso, cria uma grande metáfora do mundano, evidenciando uma perspectiva totalmente inovadora de como lidar com os conflitos e com as necessidades do homem. Trata-se, para Sveinbjörnsdóttir (2016), de um mecanismo de defesa. Gray (2014) acrescenta que a imaginação de Anne é fonte de sobrevivência, motivação e poder, pois atua “[...] as a means to mentally create safe heavens and luminous spaces” (GREY, 2014, p. 169).

Ademais, Rubio (1975, p. 34) aponta que “Anne’s stay in Avonlea is a fascinating study of how one’s imaginative perception of the world can in effect metamorphosize the actual structure of the world”. Nessa perspectiva, o mundo pautado pela imaginação de Anne é capaz de alterar a realidade de seu próprio mundo e metamorfosear Green Gables, bem como as pessoas ao seu redor. A metamorfose de Green Gables, pela percepção de Anne, pode ser notada em seu ato de renomear os locais da fazenda e nomear coisas destes locais. A “Avenida”, um trecho de estrada coberto por um arco formado de macieiras, passa a ser intitulada “Caminho Branco do Encantamento”. O “lago de Berry”, um lago da propriedade do senhor Berry, é renomeado “Lago das Águas Brilhantes”. E mesmo um simples gerânio e uma cerejeira ganham nomes próprios, “Bonny” e “Rainha da Neve”. Quando Marilla questiona o sentido de dar nome a um gerânio, Anne responde:

Oh, gosto que as coisas tenham nome próprio, mesmo que sejam apenas gerânios. Faz com que elas fiquem mais parecidas com pessoas. Quem sabe se não fere seus sentimentos ser chamado só

de gerânio e nada mais? A senhora não gostaria de ser chamada só de mulher o tempo todo, gostaria? (MONTGOMERY, 2020, p. 42)

De acordo com Rubio (1975, p. 34), “The names she chooses show us the particular quality of her perception of reality”. Nesse sentido, o ato de nomear e renomear locais e coisas em *Green Gables* faz com que uma simples fazenda se metamorfoseie em um reino de contos de fadas, talvez um dos aspectos mais satisfatórios do romance (RUBIO, 1975, p. 34). É interessante que, logo no primeiro capítulo do romance, a senhora Rachel Lynde descreva *Green Gables* como uma área irregular, contendo uma residência grande e afastada dos vizinhos, “[...] quase invisível para quem estivesse na estrada principal” (MONTGOMERY, 2020, p. 09). Rachel adiciona que, em sua opinião, “[...] viver naquele local afastado não era, de maneira alguma, viver [...] isso é apenas ficar, essa é a verdade” (MONTGOMERY, 2020, p. 10).

Contudo, com a chegada de Anne, *Green Gables* deixa de ser invisível e ganha destaque, tanto na vida de Anne, impactando em sua construção como sujeito, quanto na comunidade de Avonlea. Anne vive intensamente e completamente em Avonlea, e faz com que as vidas de Marilla e Matthew, e até mesmo de Rachel Lynde – que, como Marilla, se torna menos rígida diante das experiências de Anne –, também sejam vividas em toda a sua profundidade. *Green Gables*, portanto, passa por um processo de transformação, e se no começo a fazenda era vista como um local em que os Cuthbert apenas “ficavam”, pode-se dizer que, no fim, ela se transformou em um local no qual todos os seus moradores “viveram” plenamente.

Assim, ao mesmo tempo em que a literatura apresenta quem éramos (na infância, como é o caso de Anne), ela modifica quem podemos ser (na vida adulta, como é o caso de Marilla e Matthew Cuthbert, o casal de irmãos que adota Anne). Segundo Antonio Candido (1995, p. 248), “[A]s produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo”. Já para Fábio Lucas (1970), a obra literária deve estar associada como forma de conhecimento e aprofundada ao mundo real. A prática de leitura, com qualidade, tem efeito formador sobre a psicologia individual e sobre a organização social, pois leva a desejos de mudança e renovação (LUCAS, 1970). Quando o leitor lê/ouve uma história, vai relacionar com sua posição hierárquica (social),

interpretar de acordo com sua visão de mundo (intelectual), de acordo com os valores circulantes no meio de que se imbuí (ideológica), com a educação e com o espaço social que está inserida (linguística), e referenciar as leituras que fez (literário) (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Ainda pensando sobre os aspectos responsáveis pelo sucesso de *Anne de Green Gables* (2020), Gammel (2010) acrescenta que parte da genialidade da obra está em sua narrativa sinestésica, em especial no uso da natureza para extrair sensações e memórias do público leitor. A natureza construída no decorrer da narrativa é evidenciada pelo olhar da personagem principal, buscando despertar experiências de leitor por meio de suas percepções visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas, como se pode observar pela seguinte cena:

A “Avenida”, como era chamada pelos habitantes de Newbridge, era um trecho da estrada, com quatrocentos a quinhentos metros de comprimento, completamente coberto por um arco formado de macieiras enormes, que se estendiam amplamente no ar e que foram plantadas, muitos anos atrás, por um velho fazendeiro excêntrico. Acima da cabeça dos dois, havia galhos cheios de flores brancas e perfumadas. Abaixo dos ramos, o ar estava tomado por uma penumbra arroxeadada, e, à frente, bem mais adiante, era possível vislumbrar o céu pintado pelo pôr do sol, brilhando como o vitral de uma grande janela na extremidade da nave de uma catedral. (MONTGOMERY, 2020, p. 23)

Conforme Gammel (2010), a criação de uma narrativa sinestésica que remeta à apreciação da natureza durante a infância causa uma relação empática e interpessoal entre leitor-obra. Justamente, este é o principal motivo pelo qual *Anne de Green Gables* (2020) alcança leitores infantis, juvenis e adultos:

At the intersection of ecology, aesthetics, body theory, and gender, this multi-sensory focus dismantles the primacy of the visual to incorporate other bodily experiences such as aural, haptic, olfactory, and taste perceptions to emphasize synesthetic experiences. Not only does this perspective allow us to explore hitherto unresearched parts of *Anne of Green Gables* and its sequels, it also points to Montgomery’s most subversive expressions, showing her wrestling with encoding pleasure within a crossover novel aimed at both child and adult readers. (GAMMEL, 2010, p. 243)

Essa narrativa sinestésica, bem como a esteticidade da linguagem utilizada na obra, podem ser evidenciadas na seguinte cena:

Anne ficou calada até entrarem na alameda de Green Gables. Um vento suave veio recebê-las, trazendo com ele o perfume forte das samambaias jovens molhadas pelo orvalho. Lá em cima, em meio às sombras, uma luz radiante na cozinha de Green Gables passava entre as árvores. Subitamente, Anne se aproximou de Marilla e escorregou sua mão na palma da mão calejada da mulher mais velha. (MONTGOMERY, 2020, p. 82)

Nesse excerto, as percepções visuais do leitor são estimuladas pela visão da “luz radiante na cozinha de Green Gables”, as percepções olfativas pelo “perfume forte das samambaias jovens molhadas pelo orvalho”, e as percepções táteis pelo “vento suave” e pela “palma da mão calejada” de Marilla (MONTGOMERY, 2020, p. 82).

Trata-se de uma prosa poética característica do romantismo escocês e inglês (GAMMEL, 2010), com elementos sinestésicos e multisensoriais que fazem reconhecer a comunicabilidade do texto com o seu leitor. Além disso, a obra é permeada de figuras de linguagem, tais como: ironia, metáfora, prosopopeia e hipérbole. Pelo enfoque de Montgomery dado à natureza, é comum encontrar elementos naturais personificados, com sentimentos próprios, como se pode notar logo no início da obra: “É bastante provável que o riacho estivesse ciente de que a senhora Rachel estaria sentada perto da janela” (MONTGOMERY, 2020, p. 07).

Cabe destacar, também, que certos elementos da natureza refletem sentimentos e conflitos emocionais das personagens. Na cena em que Marilla cogita entregar Anne à senhora Peter Blewett, pois não pretendia ficar com a menina, ambas são convidadas a entrar na sala de visitas para que fizessem o acordo. A cena, então, ganha contornos sombrios: “[...] onde [sala de visitas], elas sentiram um frio horrível, como se o ar tivesse se esforçado tanto para atravessar aquelas persianas verde hermeticamente fechadas que tinha perdido todas as partículas de calor que algum dia havia possuído” (MONTGOMERY, 2020, p. 51).

Nota-se que o exterior reflete o interior; no caso, os sentimentos de Anne que estava claramente desconfortável e assustada com a ideia de ser adotada por outras pessoas que não os Cuthberts. Percebe-se, mais uma vez, o uso da prosopopeia, atribuindo ao “vento”

a ação de se “esforçar”. É possível explorar essas figuras de linguagem no âmbito escolar, visto que o texto literário dotado de esteticidade desautomatiza as concepções do jovem sobre o uso da língua, e pode levá-los à reflexão crítica sobre as relações que se estabelecem entre obras e pessoas em sociedade. Acredita-se que esses elementos, presentes na estrutura de apelo da obra, tornam-na atraente para o jovem leitor.

Parte-se do pressuposto de que a narrativa em *Anne de Green Gables* (2020), pelas potências de negação e silenciamentos, apresenta lacunas/vazios que suscitam interação com seu público visado, assegurando, assim, a comunicabilidade que, por sua vez, é favorável à recepção. Durante a leitura, o jovem projeta-se no leitor implícito (ISER, 1996, 1999), instaurado no próprio texto e, na busca por interpretação – concretude –, revê seus conceitos prévios, preenche os vazios do texto, produz hipóteses e as testa, inclusive revendo-as e reelaborando-as, atingindo assim a ampliação de seus horizontes de expectativa, ou seja, emancipando-se.

O leitor, ao realizar a tarefa de preenchimento dos vazios do texto, por meio da imaginação, realiza o ato de concretização que implica, de acordo com Wolfgang Iser (1996), uma interação na qual ele “recebe” o sentido do texto ao constituí-lo. Trata-se de um processo comunicativo que ocorre por meio da atualização da leitura. O texto possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito. A comunicação ocorre quando o leitor empírico se projeta nesse leitor implícito e, na busca do sentido, procura resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam. Tal experiência com o texto é a realização de um efeito estético efetuado pelo leitor, o qual, segundo Iser (1999), torna a leitura prazerosa.

Anne de Green Gables (2020), de Lucy Maud Montgomery, deixa diversos vazios a serem preenchidos pelo leitor, principalmente relacionados à vida de Anne antes de chegar a Avonlea e aos traumas que ela vivenciou em lares temporários e no orfanato, bem como ao uso de sua imaginação e percepção da natureza como formas de escape de uma realidade indesejável, como mecanismo de defesa:

a senhora Hammond, que morava lá no alto, perto do rio, disse que podia ficar comigo, já que eu era jeitosa com crianças. Aí, fui morar com ela, numa clareira cheia de tocos de árvores. Era um lugar

muito solitário. Tenho certeza de que nunca teria conseguido morar lá se não tivesse tanta imaginação. (MONTGOMERY, 2020, p. 47)

Como se pode notar pelo excerto, a narrativa estabelece comunicabilidade com o leitor. Ressalta-se, nesse sentido, a importância de um professor mediador que auxilie o aluno-leitor no processo comunicativo de resgatar e reconstruir a coerência interrompida pelos vazios, realizando-se o efeito estético (ISER, 1999).

Além disso, a obra dialoga com *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, e com as obras de Mark Twain, em especial *As aventuras de Huckleberry Finn*, conforme discutido neste texto. A explicitação dessa dialogia entre textos, se feita por um professor mediador, pode contribuir para que a leitura se torne mais interessante e saborosa para o leitor, pois permite que ele perceba, conforme Eco (2003 p. 212), a “[...] piscadela do texto”; ou seja, a citação intertextual presente no jogo ficcional. Por isso, reitera-se a importância de uma mediação que conduza o leitor a perceber as trilhas intertextuais da narrativa selecionada, pois somente alguns leitores possuem um repertório, ou uma *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009), que lhes permita fruir a obra em um nível mais profundo, ou seja, percebendo a referência no próprio texto a um outro anterior. Desse modo, é possível fomentar a formação de um leitor estético ou crítico.

Neste texto, é importante ressaltar que se entende por leitor estético, em consonância com Carlos Magno Gomes (2008 apud OLIVEIRA, 2020, p. 15), como aquele que se preocupa com o “como” um texto foi construído, por isto o ato de ler para esse leitor torna-se um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega. Assim, “a leitura estética constitui-se em uma proposta interdisciplinar para o ensino de literatura” (OLIVEIRA, 2020, p. 15). Para Gomes (2008 apud OLIVEIRA, 2020), embora essa proposta seja elitista, pois nem todos possuem uma *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009), ela se apresenta como uma experiência enriquecedora da leitura literária.

Justamente, a obra de Montgomery (2020), como se revelou na análise que ora se apresenta, pode, na mediação, contribuir para a formação de um leitor estético, garantindo que essa metodologia seja mais democrática e conduzindo o leitor a perceber a dialogia entre textos. Inclusive, é possível utilizar a série *Anne with an E* (2017) nessa mediação da obra, visto que a popularidade da série, e consequentemente da obra literária, fazem parte de um fenômeno mundial.

Devido à brevidade deste texto, a série televisiva e suas relações com o leitor contemporâneo não serão discutidas.

Considerações finais

Pelo exposto, percebe-se que a obra *Anne de Green Gables* (2020), de Lucy Maud Montgomery, pelas temáticas trabalhadas, seu caráter dialógico e a esteticidade de sua linguagem, tem potencialidades para cativar e formar um leitor crítico ou estético. Além disso, sua leitura exerce função social, conforme Jauss (1994), pois permite ao leitor, muitas vezes habituado a uma produção cultural em massa, que visa ao escapismo, ampliar seus horizontes de expectativa (ISER, 1999), inclusive sobre a produção literária juvenil. Na mediação da obra de Montgomery, pode-se, ainda, explorar o *fenômeno Anne de Green Gables*, visando à formação do leitor pelo viés comparativo entre a narrativa e sua adaptação.

Em síntese, a obra *Anne de Green Gables* (2020), de Lucy Maud Montgomery, tem potencialidades para cativar o jovem leitor, fomentar e ampliar seu imaginário, bem como despertar seu senso crítico, pelo romper de seus conceitos prévios sobre leitura, relações humanas em sociedade e literatura. Com a mediação de um professor que explore a dialogia entre textos e a comunicabilidade do texto, é possível facultar ao leitor conhecer sobre a literatura juvenil e significá-la, bem como a si mesmo e a seu entorno social. É possível, ainda, utilizar o *fenômeno Anne de Green Gables* na mediação em sala de aula, de forma a garantir o interesse do jovem leitor.

As temáticas de busca de identidade, autodescoberta, pertencimento e imaginação retratadas na narrativa permitem que o leitor amplie seu horizonte de expectativas (ISER, 1999) quanto à literatura, à linguagem e a sua própria subjetividade, estimulando seu gosto pela leitura, em especial de obras estéticas e que têm potencial emancipatório.

Referências

- AGUIAR, V. T de; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAJOR-CICILIATI, A. Apresentação, introdução à edição brasileira da obra juvenil canadense *Anne of Green Gables* de Lucy Maud Montgomery, In: MONTGOMERY, L. M. *Anne de Green Gables*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3.ed., revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63.
- ECO, U. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.
- FERREIRA, E. A. G. R. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*. 2009. 456 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94050>.
- GAMMEL, I. Embodied Landscape Aesthetics in Anne of Green Gables. *The Lion and the Unicorn*, Londres, v. 34, n. 2, p. 228-247, 2010.
- GOMES, C. M. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, J. F. dos; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). *Literatura & Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- GRAY, P. “Bloom in the Moonshine”: Imagination as Liberation in Anne of Green Gables. *Children’s Literature*, Baltimore, v. 42, n. 1, p. 169-196, 2014.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. Vol. 1.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MACIEL, F. I. P. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (Orgs.). *Literatura infantil: política e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 7-20.
- MONTGOMERY, L. M. *Anne de Green Gables*. Tradução de Márcia Soares Guimarães. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- OLIVEIRA, C. M. de. *Literatura no ensino médio: a recepção da obra Minha vida de menina, de Helena Morley*. 2020. 160 f. Dissertação

(Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

RUBIO, M. Satire, Realism, and Imagination in Anne of Green Gables. *Canadian Children's Literature*, Canadá, v. 1.3, p. 27-36, 1975.

LUCAS, F. *O caráter social da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

SVEINBJÖRNSDÓTTIR, S. H. *From unwanted to essential: imagination, nature and female connection in LM Montgomery's Anne of Green Gables*. 2016. 25 fl. Tese (Doutorado) – School of Humanities, Department of English, University of Iceland, Islândia, 2016.

O livro interativo para a infância e a reconfiguração do papel do leitor

Mayla Luiza de Almeida (UNIFESSPA)¹
Patrícia Aparecida Beraldo Romano (UNIFESSPA)²

Recursos interativos da tecnologia não digital: o livro ilustrado contemporâneo

O livro ilustrado contemporâneo, enquanto produto artístico, cultural e mercadológico para as infâncias, apresenta-se como um objeto complexo, pensado e criado a partir de altos padrões de qualidade estética e literária. Afastando-se da ideia, de uma vez por todas, dos preconceitos em torno de livros de literatura infantil serem livros simples no sentido de inferior devido ao público ao qual se destina ser um público de menor idade.

Sendo assim, os livros contemporâneos destinados às crianças não se restringem às infâncias e nem à idade dos leitores, considerando a qualidade literária estética já mencionada e a exigência de um público leitor inteligente e com competência leitora para compreender a mensagem do texto sob os múltiplos olhares do verbal e do não verbal.

No campo do não verbal cabe destacar a abordagem multimodal do livro ilustrado produzido e comercializado na atualidade, que engloba múltiplas linguagens agregando novos sentidos à obra. A materialidade do livro em questão não passa despercebida pois não é apenas mero enfeite e exige que o leitor interaja com ela. Nesse caso, a materialidade apresenta-se como estratégia de construção de sentido, isso pode ocorrer por meio da interação de alguns recursos que

1. Graduada em pedagogia pela universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), mestranda em letras (UNIFESSPA).
2. Graduada em Letras/Língua Portuguesa (UNICAMP), Mestra em Teoria e História Literária (UNICAMP) e Doutora em Letras (Universidade Presbiteriana Mackenzie). É docente na UNIFESSPA/campus Marabá, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ) na mesma instituição e membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens (USP).

funcionam como se fossem mediadores de leitura, como, por exemplo, a hipertextualidade e a ludicidade.

A relação estabelecida entre leitor e livro ilustrado interativo é desencadeada por diferentes elementos do verbal, do visual e da composição do projeto gráfico que contribuem para a construção de sentidos e propiciam ludicidade ao leitor. Cheilan (2009) sugere que todo livro promove interação com o leitor a partir do momento em que ele manuseia esse objeto e entra em contato com sua materialidade.

No entanto, a atenção deste trabalho está voltada especificamente para os livros em suporte impresso, cuja intenção é promover interação dinâmica através da participação ativa do leitor. Considerando que se trata de livros para crianças, a interação pretendida deve permitir que elas participem ativamente da criação da história conferindo autonomia para as escolhas dos caminhos a serem percorridos na narrativa tendo em vista a importância da ludicidade nesta tarefa.

Nessa perspectiva, o livro ilustrado interativo requer que o leitor reaja às propostas feitas pelo narrador e escolha a sequência da história a ser lida. Seu enredo possui a imprevisibilidade como a principal característica que instiga a curiosidade e o desafio de concluir e recomeçar a leitura com novas possibilidades. A proposta principal do livro com tais características é propiciar uma leitura tão divertida e significativa quanto uma brincadeira pode ser. Por esse motivo que a construção da narrativa utiliza recursos de hipertextualidade para conferir liberdade de “brincar” com o texto pulando de uma página a outra de forma flexível e não linear.

A hipertextualidade presente no enredo permite ao leitor participar ativamente como um coautor, uma vez que as personagens e o número de sequências possíveis para o desenvolvimento da narrativa e de possíveis finais já estão pré-determinados no designer e na materialidade do livro, cabe ao leitor escolher qual desfecho lhe agrada mais.

Essa participação ativa do leitor pode ser efetivada por meio da materialidade do livro ou da própria sequência narrativa com recursos de hipertextualidade. Desse modo, o foco deste trabalho é analisar as estratégias de interatividade sob a perspectiva do leitor como sujeito ativo que confere sentido ao texto e também à sua materialidade presentes nos livros *Branca de Neve e as sete versões*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta e na obra *Este livro comeu o*

meu cão! De Richard Byrne. Para tanto, nos serviremos das contribuições teóricas de Hunt (2010), Chartier (1998), Lajolo e Zilberman (2017), Ramos (2018) e (2011), Linden (2011), Góes (2003), Wandelli (2004) e Medeiros (2011).

De acordo com Frederico (2016), o livro interativo expande as possibilidades de leitura ao acrescentar a interatividade nas narrativas verbo-visuais dos livros ilustrados e acrescenta que “interatividade não é uma modalidade, mas a característica que qualquer texto, impresso ou digital, tem de estabelecer numa relação entre o mundo representado e o mundo real, que inclui o leitor” (FREDERICO, 2016, p. 102).

Dessa forma, é perfeitamente possível o leitor ter em mãos um livro “analógico” impresso e altamente interativo por conter combinações multimodais/multissemióticas que exigem uma leitura ampliada que possibilite a construção de sentido ainda que numa sequência narrativa não linear. Assim, o papel do leitor diante dos novos desafios propostos por livros interativos vai além da decodificação da mensagem e requer sensibilidade, curiosidade e competência leitora não apenas para ler, mas também consumir, manusear, apalpar e desvendar esse objeto.

Segundo Lajolo e Zilberman (2017), as obras voltadas para o público infantojuvenil contemporâneo devem levar em consideração o perfil desse leitor que é totalmente imerso na cultura digital e dos entretenimentos eletrônicos altamente interativos, as autoras o definem como “um leitor inteligente, capaz de interagir com obras criativas e inovadoras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.104).

Nesse sentido, ao nos referirmos ao leitor infantojuvenil da contemporaneidade, devemos ter em mente a familiaridade que ele possui com a internet, jogos e ferramentas digitais de leitura. O ciberespaço conecta-o a um cotidiano dinâmico de comunicação através de várias mídias e é neste cenário que a literatura infantil é compelida a, cada vez mais, conferir aspectos nas obras com os quais o leitor está familiarizado. Assim, o livro impresso é desafiado a se manter competitivo no gosto dos leitores e no mercado editorial.

Para esse fim, os recursos de interação “analógica” ou não digital utilizados pelos livros para esse público em questão têm explorado bastante os aspectos que tornam a recepção da obra um acontecimento significativo, dinâmico e lúdico. Contudo esses aspectos não são originais no sentido de nunca terem sido usados, mas sim pela maneira inovadora como têm sido explorados atualmente nos livros.

Sabendo de todos esses recursos visuais, táteis e não verbais que estão presentes de forma frequente e massiva nos livros voltados para as infâncias, podemos afirmar que a materialidade desse objeto é um dos fatores que atraem os leitores a escolherem uma obra ao invés de outra. Uma edição diferente do mesmo livro que contenha mudanças na capa, no tipo de papel, no tipo de fonte e de ilustração pode influenciar na escolha do leitor.

De acordo com Chartier (1998), o suporte material do livro possui grande relevância para a construção de sentido e interpretação da leitura, e está intimamente ligado à interação que o leitor terá com o livro enquanto objeto de manuseio. Esse objeto exerce influência sobre o leitor, que por sua vez, confere sentido ao texto e também à sua materialidade.

[...] os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que devem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro”. (CHARTIER, 1998, p. 8)

Essa atribuição de sentido direciona não somente o olhar do leitor e sua experiência de leitura, mas também sua postura diante do objeto. Um elo pode ser estabelecido entre leitor e obra devido às características táteis, olfativas e visuais do livro escolhido para ser desfrutado, uma edição mais bela à sua sensibilidade, uma capa intrigante, cores enérgicas ou calmantes, ilustrações que despertam os sonhos lúcidos, folhas com cheiro de novo, folhas que despertam memórias olfativas tornam o livro objeto de desejo, de consumo, de memória, de significados e de afeto.

Manguel (2001) contribui para esse pensamento afirmando que:

[...] o ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar [...]. (MANGUEL, 2001, p. 141)

Diante disso, podemos entender que os elementos do não verbal que compõem a materialidade do livro estão intimamente ligados à atribuição de sentido conferido pelo leitor. Isto porque estes elementos funcionam como complementos que dão suporte à leitura e à interpretação do texto. Todos conferem aspectos visuais de legibilidade e estética ao livro, as informações do não verbal presentes no livro englobam tudo o que o texto verbal deixa fora, isso inclui a ilustração, o projeto gráfico, a diagramação, a tipografia, a escolha do tipo de papel, as cores, o formato do livro e da página.

Na literatura infantil, a linguagem não verbal apresenta-se tão importante quanto a verbal e até se adapta como auto-suficiente de modo que, em alguns casos, a imagem é um texto com uma mensagem própria, conforme aponta Zilberman (2005, p. 156): “nesses casos, substitui a linguagem verbal, o texto, mas não os elementos próprios à literatura, como a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista”.

Nos livros para o público infantil, a função exercida pelas imagens está longe de ser um mero enfeite para o texto, ao contrário, tem se revelado como mediadora da interpretação e significação do texto para o leitor e, como dito anteriormente, autossuficiente e com mensagem própria que necessita ser lida e compreendida.

Com intuito de clarificar as ideias aqui apresentadas, utilizaremos o conceito de imagem atribuído por Ramos (2011). Nele a ilustração, juntamente com o projeto gráfico, confere qualidade artística que torna a mensagem interessante, agradável, legível, complementar e até mesmo explicativa. Sendo assim, quando discorreremos sobre a relação entre texto e imagem, estamos nos referindo a todos os elementos não verbais que conferem significado e conduzem o leitor ao caminho dos detalhes da narrativa do texto verbal.

Corroborando com essa ideia, Belmiro e Almeida (2019) afirmam que:

Adotar uma abordagem multimodal da literatura infantil é levar em consideração que a produção de sentido pelos participantes de uma cultura não se restringe aos domínios do verbal – na modalidade oral e escrita –, mas aproveita uma infinidade de recursos disponíveis para os processos de representação e de significação. (BELMIRO, ALMEIDA, 2019, p. 104)

Os estudiosos da multimodalidade, cujo nome que mais se destaca é Gunther Kress, se voltam para investigar a relevância dos aspectos não verbais da comunicação e da linguagem. Em tempos de experiências literárias multimodais, a hegemonia do texto sobre a imagem e os demais aspectos da materialidade do livro têm perdido sua soberania para construção de sentido.

Para Kress (2010), os diferentes *modos* se articulam no processo de produção e recepção dos textos e contribuem para a produção de sentido e podem ser compreendidos como um recurso material utilizado para interagir com o mundo, como por exemplo os sons, a imagem, os discursos, as cores, os gestos etc. Ainda segundo o autor, por meio da multimodalidade e da semiótica social, ocorre a produção de sentido gerada na dinâmica social e nas interações dos sujeitos envolvidos na comunicação (KRESS, 2010, p. 54).

Servindo-nos dessas concepções, o livro ilustrado contemporâneo tem seu significado ampliado na medida em que engloba múltiplas linguagens que interagem entre si. Vemos, pois, que as ilustrações têm evoluído e ganhado cada vez mais atenção juntamente com outros aspectos visuais como a diagramação e a tipografia e os elementos paratextuais em conjunto com o design gráfico, exigindo assim um leitor curioso e mais participativo.

A respeito dessa nova postura de leitura, frente à dinâmica de linguagens multimodal do livro ilustrado, Sophie Van Der Linden esclarece que:

O livro ilustrado gera então novas maneiras de ler, decerto mais próximas da leitura interativa multimídia. O leitor opera constantes vaivéns entre as diferentes mensagens, faz escolhas, estabelece aproximações, antecipa, busca e constrói, ele próprio, o sentido.

Embora as convenções de leitura fiquem misturadas desse modo, deve-se reconhecer que novas possibilidades são também exploradas, e os criadores jogam com elas. A narrativa é dinamizada por esses efeitos visuais que permitem uma simetria ou polifonia, a qual põe simultaneamente em cena diversas vozes narrativas graças às variações espaciais e tipográficas. (LINDEN, 2011, p. 15)

Segundo a autora, o leitor tem um lugar privilegiado na escolha do ponto de vista da narrativa. Mesmo sendo mediado pela imagem e pelo texto, é ele quem decidirá qual o melhor ponto de vista: se o da imagem ou o do texto. A autora segue com a ideia de que quando

há contradição entre a imagem e o texto cabe ao leitor restabelecer a “verdade” (LINDEN, 2011).

Isso acontece porque, segundo a autora, nem sempre as imagens irão se relacionar de forma colaborativa com o texto, às vezes essa relação não será de colaboração e sim de divergência. No entanto, espera-se que as imagens aliadas ao texto consigam ampliar o universo de significação do livro.

Segundo Luís Camargo (1998), o livro ilustrado possui uma relação semântica estabelecida com o texto a qual o autor denomina de “coerência intersemiótica pelo fato de articular dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual” (CAMARGO, 1998, p. 73).

Assim, os efeitos de sentido de um texto podem ser ampliados pela materialidade da obra ao influenciar as formas de manuseio, ritmo de leitura e sedução do leitor. Pensar o livro ilustrado pela perspectiva da multimodalidade é reconhecer o papel fundamental da materialidade na apreensão de múltiplos significados do texto literário.

O livro ilustrado contemporâneo, com recursos interativos, conforme discutido no capítulo anterior, permite ao leitor-receptor e co-autor algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos da narrativa. Considerando que a interatividade está ligada à comunicação de uma mensagem, podemos inferir que a dimensão interativa do livro não digital permite um diálogo entre o autor, a materialidade e o leitor.

De acordo com Silva (2004), a interatividade exige a participação daquele que deixa o lugar da recepção para experimentar a co-criação, isto porque segundo o autor a interatividade em toda sua complexidade supõe pelo menos três princípios. São eles:

- O emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.
- Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor e emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam.
- O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações. (SILVA, 2004, p. 7)

Portanto, por meio da interação, o leitor se coloca tanto na posição de receptor da mensagem quanto de coautor graças aos recursos oferecidos pela dimensão multimodal do livro ilustrado contemporâneo. Uma das possibilidades para essa interatividade ocorrer é a multisequencialidade do texto e a não linearidade características do hipertexto.

Santaella (2004) explica que o hipertexto, ao quebrar a hierarquia de uma sequência linear do texto, proporciona liberdade ao leitor de fazer (re) descobertas no livro à medida em que flexibiliza e oferece mais de uma opção para o caminho que ele, leitor, percorrerá para obter a informação segundo seu próprio interesse ou à medida que sua cognição permitir. Segundo a autora:

Em vez de um fluxo linear de texto como é próprio da linguagem verbal impressa, no livro particularmente, o hipertexto quebra essa linearidade em unidades ou módulos de informação, consistindo de partes ou fragmentos de textos. Nós e nexos associativos são os tijolos básicos de sua construção. Os nós são as unidades básicas de informação em um hipertexto. (SANTAELLA, 2004, p. 50.)

Nessa perspectiva, o hipertexto é essencialmente um sistema interativo que permite uma comunicação complexa, pois democratiza as informações e uma multiplicidade de recorrências entendidas como diálogo e participação. De acordo com Wandelli (2003), a hipertextualidade propõe um desvio na leitura do enredo que impulsiona o leitor a fazer pausas e constantes movimentos de vai e vem. O trajeto da leitura pode ser recuado ou desviado dependendo da escolha do leitor. A esse respeito a autora esclarece que:

Hipertexto ou hiperficção é, esse desaguadouro interdisciplinar da crescente insubordinação contra a linearidade, que impõe uma hierarquia ao pensamento, estranha a fluidez e desorganização de nossa consciência e da própria natureza, como mostra a teoria do caos e a oralidade. Na verdade, o hipertexto redefine o livro de um modo que incorpora tanto a forma linear quanto a não-linear. [...] recursos paratextuais e *links* (sinais, marcas, palavras que explicam a ligação entre pontos distantes) encorajam o leitor a se mover de um intertítulo a outro de forma não sequencial, a fazer suas próprias conexões, incorporar seus próprios *links* e as produzir seus próprios percursos. (WANDELLI, 2003, p. 34)

Assim, podemos perceber que toda essa dinâmica da escrita labiríntica nos textos literários para crianças provoca uma leitura não somente das palavras, mas também de toda relação entre o verbal, o não verbal e o conhecimento de mundo do leitor. No campo do simbólico, a hipertextualidade estabelece mediação na leitura dos elementos que permite multiplicar a significação da mensagem da obra, uma vez que ao fugir da lógica linear do texto a hipertextualidade direciona o olhar do leitor para além das palavras e consequentemente favorece uma experiência estético/literária única e significativa.

Estratégias de interatividade presentes nas obras *Branca de Neve e as sete versões*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, e na obra *Este livro comeu o meu cão!*, de Richard Byrne

Os livros analisados neste trabalho são dois exemplos de histórias interativas para crianças em suporte impresso. Em *Este livro comeu o meu cão!*, de Richard Byrne, a materialidade é a responsável pela interação enquanto que em *Branca de Neve e as sete versões*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, a hipertextualidade é a chave mestra para possibilitar a interação entre leitor e obra.

As duas obras têm em comum a originalidade de trazer o elemento surpresa como estratégia lúdica eficiente para o leitor que ainda não possui habilidades de leitura e se cansa ao ler um livro inteiro. A encadernação de ambos os livros é outro ponto em comum, conforme as informações técnicas contidas no próprio livro, o formato brochura e as folhas que foram utilizadas são do tipo papel *couché gloss*, tipo esse de folha que proporciona conforto no manuseio do livro, sendo também um excelente convite ao leitor para passar tempo com este objeto de toque macio.

Logo ao abri-los, o leitor verá ilustrações que ocupam pelo menos uma folha inteira seguida de um texto que traz a quantidade certa de informações para introduzir o leitor na história. O projeto gráfico de ambos traz um *layout* de página com cores marcantes nos detalhes, mas com fundo branco/acinzentado semelhantes a um papel de carta. A fonte utilizada remete a um texto cômico que, no leitor, pode gerar a impressão de familiaridade com a escrita, pois parece ser feito à mão como se o autor realmente estivesse conversando com o leitor através de uma carta.

Ainda sobre a diagramação, percebemos que os elementos visuais da página ficaram bem-dispostos para não causar poluição visual ou deixar o leitor sem as informações importantes. Ao avançarmos em cada uma das obras ficou evidente a importância da organização visual da página para o suspense da história, isto porque a cada virar de página recebemos uma informação importante para o desfecho, mas sem tirar o suspense que causa curiosidade ao leitor.

No que se refere à formatação e organização do sequenciamento do enredo ocorre o distanciamento das duas narrativas. Em *Branca de Neve e as sete versões*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, as páginas retangulares de papel macio ao toque possuem uma caixa de diálogo no canto superior da folha com instruções do autor para o leitor fazer escolhas de qual continuação quer dar à narrativa. O recurso de hipertextualidade é utilizado como estratégia para facilitar a passagem das páginas não-lineares, fazendo o leitor tomar decisões que modificarão os rumos da narrativa e da sequência da história. Assim, devido à liberdade que o leitor tem de transitar pelas páginas operando um vai e vem é possível chamá-lo de coautor, pois ele poderá escolher um novo final.

Branca de Neve e as sete versões é um reconto divertido da versão tradicional da história de Branca de Neve e os sete anões. Os acontecimentos iniciais do reconto são semelhantes aos do conto tradicional, porém em certo momento o leitor é levado a fazer escolhas dentro dele. A orientação dada ao leitor encontra-se no canto da página dentro do espelho que fica ilustrado fora da narrativa como um paratexto. O espelho contém opções de prosseguimento da história escrita em primeira pessoa e ocorre um diálogo com o leitor para que este siga para a página sugerida se quiser que aconteça algo ou se quiser escolher outros acontecimentos é compelido a seguir para outra página ou voltar nas escolhas já realizadas.

Essa orientação não deixa o leitor confuso e nem passa despercebida graças à astúcia do projeto gráfico do livro que deixa o comando claro e sugestivo, seguido da ilustração que se encarrega de evidenciar os detalhes que foram narrados. Além disso, as cores contrastantes proporcionam curiosidade de descoberta das possibilidades oferecidas pelo narrador ao leitor participante e também coautor.

Já em *Este livro comeu o meu cão!*, de Richard Byrne, toda materialidade do livro aponta para uma estratégia lúdica de interação com o leitor. O texto narra a história de Bella, a dona de um cãozinho muito

fofo que desaparece na dobra do livro enquanto sua dona passeava com ele. Bella é a personagem que vai dialogar com o leitor pedindo a ele ajuda para encontrar seu cão e será ela quem dará pistas ao leitor do que ele deve fazer para que seu animalzinho volte para ela.

O livro é disponibilizado ao público em capa dura. A dobra é o elemento desencadeador dos acontecimentos da narrativa. Toda ilustração com cores vivas e traços que imitam desenhos feitos com giz de cera e causam familiaridade com desenhos feitos à mão por uma criança. A ilustração é projetada para causar uma ilusão ótica que convida o leitor a experimentar a obra. O texto caracteriza-se por uma estrutura simples como se fosse um diálogo entre Bella e o leitor que é constantemente surpreendido ao virar a próxima página para descobrir que o livro está comendo todos os personagens da história.

A margem do livro que compõe a divisão central é responsável por separar a página dupla em dois espaços iguais e é utilizada como um elemento de ludicidade e interação pois apresenta parte importante na narrativa. Ao final dela, uma carta é enviada ao leitor com instruções de como ele pode alterar os acontecimentos do livro e ajudar a encontrar o cãozinho perdido e os demais que desaparecem também.

Assim, nesta obra a dimensão sensorial desencadeada pela materialidade rompe com a lógica da racionalidade e do papel de passividade do leitor, pois o caráter multimodal do texto revela as potencialidades significantes da materialidade na criação de sentidos que desvendam que a tecnologia utilizada na fabricação de um livro ilustrado impresso, que se propõe interativo, demanda uma mudança tanto na postura do leitor quanto no formato de leitura tradicional da obra.

Considerações finais

Face ao exposto pela leitura empreendida, a narrativa visual da materialidade do livro ilustrado contemporâneo com recursos interativos altera a experiência do leitor curioso a fim de descobrir novos sentidos do texto verbal. A manipulação dos aspectos lúdicos e da hipertextualidade, ao mesmo tempo em que proporcionam interação, também dimensionam o olhar crítico e novas construções mentais.

Além da interação, os elementos da materialidade do livro proporcionam a ludicidade como estratégia de incentivo à leitura ao

exigirem percepção e atenção a todas as linguagens presentes em cada página. Assim, o leitor explora não somente a linguagem dos códigos, mas decifra a linguagem não verbal através dos aspectos multimodais presentes no conjunto de toda a obra. A leitura das diferentes linguagens presentes nos textos literários para o público infantil explora não somente a materialidade como também desperta a imaginação e o encantamento em cada redescoberta da história e amplia a perspectiva do imaginário e da própria criticidade do leitor.

Concluimos que o livro com recursos interativos voltados para as infâncias direciona não somente o olhar do leitor e sua experiência de leitura, mas também sua postura diante do objeto livro. Um elo pode ser estabelecido entre leitor e obra devido ao aspecto lúdico presente nas tramas linguísticas e até labirínticas que convidam o leitor para protagonizar os rumos da narrativa.

Sendo assim, o leitor deixa de ser apenas o receptor de uma mensagem e passa a ser colaborador que participa da criação da história, quase um coautor, envolvendo-se interativamente com os significados das múltiplas possibilidades de leituras presentes no verbal e no não verbal.

Referências

- BELMIRO, C. A.; ANDRADE, T. O Livro ilustrado, suas múltiplas linguagens e a formação do leitor literário. In: CARVALHO, D. B. A.; VERALDI, F.; SÁ, P. F. F. de (Org.). *Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?* Rio de Janeiro (RJ): Bonecker, 2019.
- CAMARGO, L. H. de. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 1998. 203f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269689>>. Acesso em: 24 jul. 2018
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo - SP: Ática, 1998.
- CHEILAN, L. *Pages, volets et rabats*. *Hors cadre[s]*, 2009, n. 4, p.18-21.
- FREDERICO, A. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: uma nova*

- / outra história. Curitiba: Universitária Champagnat-PUCPress, 2017.
- LINDEN, S. V. D. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Edição do Kindle. ed. [S.l.]: Autêntica Editora, 2018. Não paginado.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 4, n. 12, p. 93-109, jul. 2004. ISSN 1981-416X. disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6956>>. Acesso em: 27 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v4i12.6956>.
- WANDELLI, R. *Leituras do hipertexto: viagem ao dicionário kazar*. Florianópolis: Ed da UFSC, 2003.
- ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Livro ilustrado, acervos e escola: a leitura de imagens como um direito do (pequeno) leitor

Andreia Aparecida Suli da Costa (UNESP)¹

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (UNESP)²

Para abrir a conversa: algumas palavras iniciais

Na atualidade, imagens perpassam os cotidianos desde a mais tenra infância. Ao alcance dos olhos, nas ruas, ou nas pontas dos dedos, muitos são os estímulos visuais a que estão sujeitos aqueles que circulam na sociedade letrada contemporânea. Na literatura para a infância, não poderia ser diferente; nos anos recentes, assistimos a uma profusão de obras literárias nas quais textos e imagens se entrelaçam na construção das narrativas, por vezes plurissignificativas e polissêmicas, que dialogam com outros textos e/ou diferentes mídias.

Graças aos programas do livro, tais como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático/Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNLD/PNAIC) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário), para citar apenas os mais recentes, livros ilustrados têm chegado às mãos das crianças das escolas públicas do país. Todavia, oportunizar o acesso às obras é suficiente para garantir às crianças uma leitura que adentre as diferentes camadas e intertextos ou a relação complementar entre palavra e imagem?

Assim, neste trabalho, a partir da obra *Direitos do pequeno leitor* (2018), escrito por Patrícia Auerbach e ilustrado por Odilon Moraes, disponível nos acervos Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD literário) de 2018, convidamos a pensar sobre o direito à literatura para as infâncias e os acervos escolares obtidos por diferentes políticas públicas do livro. Em seguida, trazemos uma breve análise da obra citada, refletindo sobre o livro ilustrado infantil contemporâneo e a imprescindível relação entre palavras e imagens que

1. Doutoranda em Letras (UNESP), mestra em Letras (UNESP), é docente na rede municipal de Cerqueira César/SP.
2. Doutora em Letras (UNESP), docente na Faculdade de Ciências e Letras de Assis / UNESP.

estes preveem. Por fim, delineado este quadro, ponderamos sobre a mediação de leitura do livro ilustrado no espaço escolar, em que se pese a leitura das ilustrações e texto verbal de maneira complementar e integrada, bem como considerem a materialidade e o projeto gráfico-editorial como um direito do (pequeno) leitor.

O direito à literatura para a infância: políticas públicas e acervos escolares

Começamos pensando na literatura como um direito, e, nesse caso, impossível não evocar as proposições de Antonio Candido do texto “O direito à literatura” (2004): “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Assim compreendida, a literatura como necessidade universal é, portanto, um direito de todas as pessoas, em qualquer sociedade, independentemente da idade. Logo, tal como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), concebendo a criança como sujeito de direitos, cabe a ela também, por conseguinte, o direito à literatura, em especial, aquela preferencialmente direcionada às infâncias.

Se aqui mencionamos uma literatura *preferencialmente* destinada às crianças é porque tal ramificação tem se estabelecido nos últimos anos, ganhando cada vez mais espaço no mercado editorial e adquirindo características peculiares. Assim, já assinalava Edmir Perroti, em meados da década de 1980, ao vislumbrar “o surgimento de uma nova tendência discursiva nas manifestações literárias dirigidas a grupos infantis e juvenis no país” (PERROTI, 1986, p. 11).

Tal tendência assinala uma mudança conceitual, provocada pelas crescentes discussões acerca da literatura infantil, sobretudo a partir da década de 1970 (COELHO, 2000), que levou a repensar a literatura para a infância, até então instaurada no seio moralizante e pedagogizante, utilizada para fins escolares. Paulatinamente, passou a alcançar o patamar do discurso estético, acompanhada da fruição, da imaginação e da leitura por prazer. Segundo Gregorin Filho, “[...] hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce

apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador [...]” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 29, 30).

O avanço da literatura para a infância não somente acelerou a produção de livros do segmento como também propiciou inovações estéticas “[...] ampliando as possibilidades de criação e viabilizando materialmente a inventividade de escritores e ilustradores” (FARIAS; FERNANDES, 2019, p. 28). Do chamado *boom* da literatura infantil, nos anos 1970, até os dias atuais, graças à combinação de diferentes fatores, desde a melhoria das técnicas de impressão até mudanças sociais nos modos de conceber a infância, os livros preferencialmente para este público têm se tornado um forte nicho do mercado editorial brasileiro contemporâneo, especialmente por estarem ligados aos programas governamentais de fomento à leitura.

Com efeito, conforme apontam Ceccatini e Aguiar (2019), a partir dos dados levantados pelos autores da Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro (Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livros), em 2007, era de 3.491 o número de produção de títulos de literatura infantil, sendo o número de exemplares 14.753.213; já em 2014, o número de títulos da mesma categoria aumentou para 7.802, elevando-se também o número de exemplares para 37.259.612.

Os autores atribuem o expressivo aumento do número de títulos e exemplares produzidos, dentre outros fatores, ao auge das políticas públicas do livro, em especial o Programa Biblioteca da Escola – PNBE. Criado em 1997, este programa objetivou “[...] garantir o acesso a obras de literatura infantil e juvenil a alunos da escola pública que, de outro modo, não poderiam tê-lo” (CADEMARTORI, 2012, p. 9). Retomamos, portanto, a ideia da literatura como direito, mencionada no início deste tópico, e ressaltamos a importância das políticas públicas para garantia do acesso ao livro, principalmente à parcela das crianças (e suas famílias) a quem este bem cultural ainda se constitui um objeto inacessível.

Paiva (2012) sinaliza que, embora desde sua criação em 1930, o Ministério da Educação e Cultura – MEC tenha proporcionado ações de fomento à leitura, foi apenas nos anos 1980 que a formação de leitores adentrou a pauta das políticas públicas. Marcadas pela instabilidade e alternância de prioridades a critério das diferentes administrações, a mesma autora esclarece que tais ações se ocupavam mais

com a constituição de bibliotecas escolares do que com incentivo à leitura e formação de leitores.

Ceccantini e Aguiar (2019), reiterando as afirmações de Paiva (2012), destacam quatro iniciativas importantes para compreender o quadro histórico das políticas públicas de acesso ao livro no país: o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984-1987), criado pela Fundação de Assistência a Estudante (FAE); o Proler, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do MEC (1992 até o presente); o Pró-leitura na Formação do Professor, parceria entre o MEC e o governo francês (1992-1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994-1997).

Com relação ao PNBE, é salutar destacar, como o faz Cordeiro (2018), que este foi um importante programa de Estado, que atendeu escolas de todo o país, tendo continuidade independentemente das mudanças de governo, até 2014, quando foi suspenso e, em 2017, extinto. O PNBE encerrou consigo um programa de grandes dimensões que atendeu a diferentes segmentos educacionais, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, passando ainda pela formação continuada de professores, por diferentes acervos e materiais, tais como livros, periódicos, CDs e DVDs.

Assim, o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, incorpora ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, a obrigação de “[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica [...]” (BRASIL, 2017).

Ainda que de maneira sucinta, cabe destacar algumas alterações relevantes nos procedimentos de escolha das obras pelo PNLD literário em comparação ao PNBE. Uma primeira observação foi quanto à avaliação pedagógica dos livros literários, dantes realizada por instituições públicas de ensino superior, e que passou a ficar a cargo de equipes compostas por “professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica” (BRASIL, 2017), selecionados por meio de chamamento público.

Outro ponto diz respeito à opção de escolhas das obras literárias pelas escolas (e seus professores) que passaram a ter autonomia para decidir dentre aquelas selecionadas. Entretanto, conforme apontam Freitas et al (2020) na pesquisa *Da Seleção ao Ato de ler: Os livros do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) 2018 Literário Nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, realizada por

bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PIBIC), que investigou o processo de escolha das obras em 80 das 88 escolas da rede municipal que ofertam o Ensino Fundamental I na cidade de João Pessoa, na Paraíba, a maioria dos professores desconhece os critérios de avaliação e as obras ou ainda não tiveram tempo hábil para leitura dos manuais e análise destas como preconizava o Programa. Sabemos que se trata de dados locais que podem ou não refletir a situação das diversas realidades das escolas brasileiras, porém, são indicativos de possíveis dificuldades nesse processo de escolha.

Por fim, para submeter as obras ao Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2018), as editoras tiveram que atentar-se e/ou adequar-se às regras de características físicas do livro detalhadas no documento. Apenas a título de exemplo, observemos os seguintes trechos extraídos dos Editais de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias do PNBE (2014) e PNL D literário (2018), respectivamente:

O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos de leitores; distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos e pertinência das informações complementares. [...] (BRASIL, 2014, p. 21)

Formatos Admitidos:

- b. 205 mm × 275 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm)
- c. 270 mm × 270 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm)
- d. 135 mm × 205 mm (com desvio de até mais ou até menos 2 mm)

Papel

Capa:

- a. Papel cartão tríplice ou SBS (Sódio Branqueador) branco de gramatura entre 240 a 364 g/m² nominais - ABNT NBR NM ISO 536; [...]

Acabamento:

a. Capa: revestido na frente, laminação brilho ou envernizado com verniz UV. (BRASIL, 2018, p. 26, 27)

Sendo os programas do livro, como vimos, movimentadores da produção de obras preferencialmente destinadas ao público infantil, já que o governo acaba por ser o maior comprador destes exemplares, ao compararmos os trechos dos dois Editais, levanta-se uma preocupação com relação à materialidade das obras entregues às escolas e, por conseguinte, aos processos de construção de sentidos de leitura por elas proporcionados. Conforme sinaliza Silva:

O fato de ser o principal comprador de livros infantis concede ao governo o poder de ditar regras no campo editorial, tais como os temas abordados, o estilo dos catálogos, a concepção de criança e de professor, a possibilidade de acrescentar ou não elementos paradidáticos em textos literários e, nos últimos anos, com o edital do PNLD Literário, somaram-se a todas essas prerrogativas, limitações na edição dos exemplares, como definições prévias de formato e tipos de papéis a serem empregados. (SILVA, 2020, p. 9)

É o que ocorre, por exemplo, na obra *Direitos do pequeno leitor*, objeto de análise deste trabalho, pertencente ao acervo PNLD literário de 2018, do segmento Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na edição produzida pela Companhia das Letrinhas, em 2017, temos um livro no formato quadrado, 20 x 20 cm, com orelhas quase da mesma dimensão da capa e quarta capa que exibem ilustrações alusivas às cenas da obra. Na edição distribuída nas escolas pelo PNLD literário, produzida pelo selo Editora Bonifácio, do mesmo Grupo Companhia das Letras, ao contrário, não há orelhas; o formato foi modificado (ampliado para 27 x 27 cm) e a gramatura do papel também alterada. Além disso, nesta última versão, foram incluídos paratextos direcionados aos leitores, no início e no final do livro, direcionado para a leitura dos elementos constitutivos da obra e percepção das relações estabelecidas entre as ilustrações e o texto verbal escrito.

Farias e Fernandes (2019) também alertam para o fato de ainda haver livros produzidos exclusivamente para atender aos editais de compras públicas e que “esse *modus operandi* interfere em toda a cadeia, criando um movimento próprio para a criação, a publicação e a circulação de livros para crianças em todo o país” (2019, p. 20).

Embora ainda não haja muitas discussões a esse respeito, tendo

em vista ser recente a mudança operada nessa política pública específica, vale a pena considerar o possível impacto que esta relação comercial, de proporções significativas, possa lançar sobre a qualidade estética das obras que serão entregues às crianças das escolas públicas de todo o país. Afinal, é preciso garantir o direito à literatura para a infância, sobretudo sem desmerecer a qualidade estética das obras.

O livro ilustrado *Direitos do Pequeno Leitor*: breve análise

A edição do livro *Direitos do Pequeno Leitor* (2018) aqui analisada, impressa pela Editora Bonifácio, do grupo Companhia das Letras, para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário) de 2018, como dissemos, apresenta-se em formato quadrado medindo 27 x 27 cm, o que, no abrir das páginas duplas, descortinam imagens sangradas bastante amplas, que parecem envolver o leitor no ambiente traçado pelo plano visual (LINDEN, 2018, p. 74).

A capa traz o título em moldura bege no plano destaque sobre um fundo vermelho que remete à textura de uma trama de tecido. As letras – também na cor vermelha – com tamanhos diferenciados nas palavras “Diretos” e “Leitor”, e ainda com a substituição da letra I, nesta última, pelo desenho de uma chave, convidam a adentrar o espaço-livro, abrindo as portas das páginas que revelam e declaram, aos poucos, quais seriam esses direitos.

Vale mencionar que a mesma ilustração da chave presente no título é retomada nos elementos paratextuais, como na dedicatória e na biografia dos autores, na qual vemos um quadro de chaves e uma delas está ausente. Tal proposição do plano visual instiga o leitor atento a perscrutar com seu olhar as imagens em busca de outros elementos que possam vir a confirmar ou refutar suas hipóteses. A chave, que abre as portas da imaginação e de muitas histórias a cada virar de páginas duplas, em certo momento, surge nas mãos de um dos personagens pelo texto narrado apenas pelo plano imagético.

Aliás, nessa obra, será por meio das imagens que o leitor irá adentrar o espaço das narrativas, (re)visitando personagens e histórias diferentes e comuns às infâncias. Enquanto o texto verbal escrito sinaliza para um direito do pequeno leitor, o plano imagético evoca relações intertextuais plurissignificativas ampliando os sentidos de leitura. Um movimento sincronizado, como se as imagens, nesse

caso, narrassem em primeiro plano os possíveis desmembramentos trazidos pelo direito ali proclamado.

Em diálogo explícito com *Os direitos imprescritíveis do leitor*, apresentados por Daniel Pennac na obra *Como um romance* (1993), tanto a escritora Patrícia Auerbach, quanto o ilustrador Odilon Moraes, declaram em seu próprio texto biográfico, ao final do livro, a influência de Pennac na obra em questão. Patrícia afirma que, tendo contato com os direitos elencados por Pennac, sentiu necessidade de trazê-los também para o universo infantil; Odilon, por sua vez, como ilustrador, acrescenta ao rol mais um direito: o de se demorar nas imagens.

Ao trazer os dez direitos imprescritíveis do leitor, Daniel Pennac enfatiza que, embora seja necessário garantir o direito à literatura, é preciso também conceder certas liberdades ao leitor:

- 1) O direito de não ler.
 - 2) O direito de pular páginas.
 - 3) O direito de não terminar um livro.
 - 4) O direito de reler.
 - 5) O direito de ler qualquer coisa.
 - 6) O direito ao bovarismo.
 - 7) O direito de ler em qualquer lugar.
 - 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
 - 9) O direito de ler em voz alta.
 - 10) O direito de calar.
- (PENNAC, 1993, p.139)

Para as crianças, Patrícia Auerbach e Odilon Moraes revisitam o universo infantil e proclamam cinco conjuntos de direitos do pequeno leitor que envolvem desde o ato de ler até a construção subjetiva do imaginário, presentes na leitura lúdica da criança. Ela fica autorizada, por exemplo, a “escolher quando e como quer ler” e “inventar tudo outra vez” (AUERBACH, 2018, não paginado).

No trecho “Todo pequeno leitor tem o direito de brincar com as palavras,/ fazer amigos incríveis/ e levar a turma toda para passear” (AUERBACH, 2018, não paginado), o plano visual apresenta inicialmente apenas a imagem de uma menina de ponta-cabeça, em

um fundo branco; no virar da página dupla ainda a encontramos de cabeça para baixo, apoiando as mãos no chão, como em uma brincadeira, porém em um ambiente gramado, de céu esverdeado, acompanhada dos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, também na mesma posição corporal como que imitando-a, com exceção do personagem Visconde de Sabugosa, que segura o livro aberto para a menina ler. Virando a página mais uma vez, lemos o trecho “E levar a turma toda para passear”, a cena retrata a menina já em pé, de perfil, segurando o livro aberto na altura do rosto, aparentemente lendo-o, acompanhada em fila dos mesmos personagens, no ambiente que parece ser o quintal de uma propriedade rural.

É possível notar um jogo polissêmico delineado pela relação estabelecida entre palavras e imagens, característica do livro ilustrado, definido por Sophie Van der Linden como “[...] obras em que a imagem é especialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (LINDEN, 2018, p. 24). Isto é, se nos detivéssemos apenas no texto escrito possivelmente os sentidos de leitura seriam estreitos e/ou lacunares. Somente é possível depreender e ampliar os sentidos da obra pela observação atenta do plano imagético articulado ao plano verbal escrito.

Nesse caso, podemos dizer que palavras e imagens exercem relações de complementaridade, e que o iconotexto apela para a subjetividade da personagem (a menina), indicando que as aventuras explicitadas pelas ilustrações acontecem no plano da imaginação, como, de fato, costuma acontecer com os leitores em suas experiências de leitura literária (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Eis a importância de se demorar nas imagens, como ressalta o ilustrador Odilon Moraes em seu texto biográfico: uma leitura superficial das imagens dificilmente poderá desvendar a contento os sentidos da obra. Em outras palavras, para ler o livro ilustrado, adentrando as diferentes camadas do texto, verbal e imagético, é necessário debruçar-se, sem pressa. É preciso dispor de tempo para educar o olhar. Convidar a enxergar outras nuances. Abrir outras portas de leitura. Para isso, tanto o leitor quanto o mediador precisam conhecer a(s) chave(s). É o que discutiremos a seguir.

Para ler o livro ilustrado na escola: trouxeste a chave?

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

A epígrafe que abre esta seção, extraída do poema “Procura da Poesia”, de Carlos Drummond de Andrade (2008), nos remete às diferentes possibilidades de leitura e da necessidade de possuímos uma *chave* que nos permite adentrar as camadas do texto, quer o verbal, quer o imagético. Embora nosso cotidiano seja permeado de imagens, na leitura do livro ilustrado, talvez pela ausência de uma educação do olhar, corremos o risco de não nos atentarmos para as características, nuances e dimensão estética das ilustrações.

Como vimos na obra *Direitos do pequeno leitor* (AUERBACH, 2018), as palavras e as imagens convergem para a construção de sentidos de leitura. Se observados isoladamente, texto verbal e imagético, sozinhos, podem não alcançar todas as camadas de leitura que a combinação dos dois podem suscitar. Esse tipo de leitura favorece a formação do leitor crítico, como apontam Ferreira e Ceccantini (2021, p. 455), “[...] pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhe compreender o texto verbal e não verbal em interação, além de seu suporte.”

Enquanto o texto verbal proclama os direitos do pequeno leitor, o plano visual percorre os caminhos pelos quais esses mesmos direitos os podem levar. E mais, as ilustrações não apenas retratam os direitos, mas os ampliam; não os reproduzem, todavia com eles dialogam. Estabelecem lacunas entre texto verbal e imagens que serão preenchidas pelo leitor em suas leituras.

Concordamos com Salisbury e Styles (2013) quando afirmam que dar sentidos às lacunas é um trabalho difícil. É preciso compreender a tensão criada entre o que as palavras dizem e o que as imagens mostram, estabelecendo relações necessárias para a construção de sentidos de leitura. Especialmente aos pequenos leitores, ainda em formação, nos parece que esse trabalho necessita ser explicitado.

Torna-se, portanto, essencial a figura do mediador de leitura, dados os contornos do nosso trabalho, aqui compreendido como o professor.

No entanto, como sinaliza Paiva (2012), a constituição dos acervos escolares, por meio de diferentes políticas públicas do livro, não foi acompanhada de investimentos em ações de formação dos mediadores de leitura. Instaure-se, portanto, um importante hiato na formação de leitores literários já que, repertoriar as bibliotecas não garante a apropriação dos acervos, tampouco a qualidade das mediações de leitura. Principalmente, se pensarmos na dimensão estética e aprofundamento das relações entre texto verbal, imagens e a materialidade do livro.

Analisando as impressões de leitura de livros de imagens de um grupo de professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Zanchetta Junior constatou que “[...] os leitores-professores direcionam a prática de leitura para conteúdos curriculares e menos para as obras literárias em si” (ZANCHETTA JUNIOR, 2017, p. 164). Ou seja, prevaleceram, em suas leituras, abordagens temáticas, comportamentais e de cunho escolar em detrimento da análise dos aspectos estéticos e constitutivos da narrativa por imagens.

Para Ramos (2014, p. 63), “[...] independente da idade, o leitor precisa aprender a ver elementos como linhas, formas, seres representados e ousar atribuir sentidos ao modo como se apresentam”. Em outras palavras, é preciso educar o olhar para a leitura de imagens a fim de adentrar as diferentes camadas de leitura possíveis na relação entre texto verbal e imagético, no caso do livro ilustrado. Ora, se o próprio professor, na condição de mediador de leitura, não possuir a *chave* que lhe permita abrir as portas da leitura polissêmica e plurissignificativa, como poderá auxiliar seus alunos? Nesse sentido, a mesma autora ainda complementa que “[...] para ajudar o outro a ver, eu preciso também aprender a ver” (Ibidem).

Outra questão importante, nesse caso, é a disposição de tempo para uma leitura que se proponha a apreciar as imagens. Uma leitura corrida, que não se atente aos detalhes, certamente não poderá adentrar outras camadas do texto. De acordo com Rezende (2013), a falta de espaço-tempo na escola para a leitura literária é um problema da ordem curricular e da cultura escolar, e que também parece refletir a velocidade do ritmo de vida contemporâneo. Cabe, portanto, ao professor, enquanto agente de letramento, dispor de tempo,

organizado em seu planejamento, para uma leitura que se demore nas imagens e promova um aprofundamento nas camadas de leitura e a percepção de possíveis relações dialógicas presentes na obra.

Evidencia-se, portanto, a importância de ações formativas que visem a atender aos mediadores de leitura nas escolas públicas do país, principalmente os professores, descortinando as relações entre palavra e imagem e contribuindo para revelar aspectos estéticos e constitutivos da obra literária. Tais ações parecem ser necessárias para que os livros que chegam às escolas saiam efetivamente das caixas e contribuam para a formação de leitores literários. Afinal, os (pequenos) leitores têm esse direito.

Para fechar essa conversa: algumas palavras finais

Não há dúvidas de que, também no âmbito da infância, a literatura seja direito inalienável, como bem afirmou Candido (2004). A fim de se fazer cumprir o direito ao acesso às obras literárias preferencialmente destinadas ao público infantil, nas últimas décadas, diferentes políticas públicas do livro foram pensadas e executadas na esfera da educação pública.

No entanto, se a constituição de acervos escolares é política já estabelecida, o mesmo não se pode dizer das políticas de formação de mediadores de leitura. Há, de fato, um hiato entre o acesso às obras e o uso destas, bem como não há ações em larga escala que visem repertoriar e formar os professores das escolas públicas, importantes mediadores do livro, a (re)conhecerem a dimensão estética das obras, as diferentes nuances que perpassam as relações entre palavras, imagens e materialidade no livro ilustrado infantil contemporâneo.

Além disso, como vimos, mudanças recentes em uma das principais políticas públicas do livro no país, o PNBE, colocaram em xeque aspectos importantes relacionados à materialidade das obras. Considerando que o projeto gráfico-editorial faz parte da dimensão estética do livro ilustrado, imposições de tamanho, papel e capas, como as que se encontram no Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material do PNLD literário (2018) podem destituir a obra de elementos imprescindíveis para a constituição de sentidos de leitura. Inevitavelmente, nesse caso, o tripé formado pela relação entre

palavra, imagem e materialidade sofrem abalos que podem refletir nas possibilidades de leitura do livro.

O livro *Direitos do pequeno leitor* (AUERBACH, 2018), nosso objeto de análise neste texto, apresenta mudanças em seu projeto gráfico-editorial original por tratar-se de obra selecionada para o PNLD literário (2018) e compor os acervos das escolas públicas que por ele optaram. Dentre as alterações, destacam-se a perda das orelhas ricamente ilustradas por Odilon Moraes, o aumento do tamanho, papéis e brilho na capa. Ainda assim, temos um livro ilustrado que explora as relações entre palavras e imagens, permitindo ao leitor ampliar seus horizontes de leitura por meio de diferentes intertextos com histórias e personagens comuns às infâncias.

Por outro lado, para que essas relações sejam percebidas é necessário dispor de tempo para apreciar as imagens, como ressalta o ilustrador Odilon Moraes no texto biográfico da obra em questão. Além disso, é preciso educar o olhar para perceber cores, traços, formas, nuances e outras características do plano visual. Reafirmamos, portanto, a importância de se estabelecerem ações formativas aos mediadores de leitura, especialmente os professores, para que livros de qualidade estética e literária, como o que aqui brevemente analisamos, não fiquem apenas nos acervos, mas cheguem, com qualidade, às mãos dos (pequenos) leitores.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. *A rosa do povo*. 41ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- AUERBACH, P. *Direitos do pequeno leitor*. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 jul. 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BRASIL. Decreto 9.099, de 17 jul. 2017. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em 20 out. 2021.

- BRASIL. *Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional biblioteca da escola PNBE*. Brasília: DF, 2018. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>> .Acesso em 21 out. 2021.
- BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD literário*. Brasília: DF, 2018. Disponível em:< <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em 19 out. 2021.
- CADEMARTORI, L. Prefácio: somente distribuir não basta. In: PAIVA, A. (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 9-11.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p.169-191.
- CECCANTINI, J. L. AGUIAR, V. T. de. Literatura juvenil sob coerções. In: PINHEIRO, M. P.; TOLENTINO, J. M. A. (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019. p.31- 50.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORDEIRO, M. B. da S. *Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014)*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- FARIAS, F. R.; FERNANDES, C. A. Apontamentos sobre livros para crianças no Brasil: criação, edição e circulação. In: PINHEIRO, M. P.; TOLENTINO, J. M. A. (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019. p.17-30.
- FERREIRA, E. A. G. R.; CECCANTINI, J. L. Literatura e artes plásticas no livro ilustrado contemporâneo: a formação do leitor em tela. In: CUNHA, M. Z. da; MENNA, L. (Orgs.). *Narrativas e enigmas da arte: fios, memória, frestas e arredores da ficção*. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. p. 454-480.
- FREITAS, A. M. P. de. PEREIRA, I. N. da C.; SEGABINAZI, D. M. *Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – o PNLD literário*

2018. Revista X, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i7.74935>>. Acesso em 21 out. 2021.
- GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- LINDEN, S. van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: SESI, 2018.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PAIVA, A. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, A. (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 13-33.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERROTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Icone, 1986.
- RAMOS, F. B. *A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares*. In: BRASIL, Ministério da Educação. PNBE na escola: literatura fora da caixa. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2014. p.49-64.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.
- SALSBURY, M.; STYLES, M. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.
- SILVA, V. S. S. *Edição de livros infantis: um campo predominantemente heterônimo*. Anais do 43º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 2020. Disponível em:< https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/lista_area_DT6-PE.htm>. Acesso em 24 out. 2021.

Leitura de clássicos

Pela porta dos fundos: um estudo sobre a ambivalência na obra infantil de J.M.G. Le Clézio e Jacques Prévert

Lia A. Miranda de Lima (UFMG)¹

Introdução

Este artigo propõe o estudo da obra de escritores consagrados pela crítica literária, pelo mercado editorial e pela academia, a partir de sua produção direcionada a crianças. Parte-se do exame de textos de dois autores de expressão francesa: Jacques Prévert (1900-1977), poeta, cancionista e roteirista, e Jean-Marie Gustave Le Clézio (1940-), contista, romancista e ensaísta. De maneira mais específica, comentam-se os livros ilustrados *L'opéra de la lune* [*A ópera da lua*] (1953), de Prévert, e *Voyage au pays des arbres* [*Viagem ao país das árvores*]² de Le Clézio (1978), inseridos na produção literária mais ampla de ambos os autores. Postula-se que esses textos integram-se organicamente à obra de cada um dos autores, condensando elementos pivotais de sua poética.

Levanta-se a questão referente à escassez de estudos dedicados a essas obras literárias, que não devem ser consideradas obras menores, mas que resistem à crítica literária e congregam procedimentos estilísticos recorrentes em Prévert e Le Clézio. Ademais, oferecem às crianças um primeiro contato com o cânone, aproximando-as de autores que lerão na idade adulta, desmistificando um suposto hermetismo inerente ao valor literário e contribuindo para as possibilidades emancipatórias que a literatura proporciona. Mobiliza-se a noção de *ambivalência*, conforme apresentado por Zohar Shavit (1986), para tratar das zonas de contato entre a literatura infantil e a não infantil. Sustenta-se, com Lajolo e Zilberman (2007), a importância de considerar a literatura infantil, em geral tida como periférica, para a compreensão da poética de cada autor e da formação do sistema literário como um todo.

1. Graduada em Comunicação Social (UFMG) e Letras – Tradução Francês (UnB), Mestre em Estudos da Tradução (POSTRAD/UnB) e em Literatura (PósLIT/UnB). É professora adjunta de língua e literatura francesa da UFMG.
2. A partir daqui, as obras serão mencionadas pelos seus títulos em português.

O interesse em estudar os textos de Prévert e Le Clézio para crianças vem, em primeiro lugar, do fato de que eles são pouco estudados, tanto na França como no Brasil. Encontram-se inúmeros trabalhos sobre *Palavras* (1945), de Prévert, ou sobre *Deserto* (1980), *Estrela errante* (1992), *Peixe dourado* (1997), *O africano* (2004), e mesmo *Mundo e outras histórias* (1978)³, de Le Clézio — esta última considerada uma coletânea de contos juvenis —, mas apenas menções, sem maiores comentários⁴, aos títulos das duas obras com as quais trabalhamos aqui: *Viagem ao país das árvores* (1978), única obra de Le Clézio publicada exclusivamente em edição infantil, com ilustrações; e *A ópera da Lua* (1953), uma das seis⁵ obras publicadas como infantis na vida de Jacques Prévert. Nenhuma das duas tem tradução no Brasil.

Em segundo lugar, importa ressaltar que a razão pela qual essas obras aparecem apenas tangencialmente nas teses, livros e artigos sobre seus autores não parece se apoiar tanto no juízo literário, mas no caráter menor de seu público. Em outras palavras: *Viagem ao país*

3. Títulos originais, na ordem: *Paroles, Désert, Étoile errante, Poisson d'Or, l'Africain, Mondo et autres histoires*. Destes, apenas *Peixe dourado* (Companhia das Letras, 2001. Trad. Maria Helena Rodrigues de Souza) e *O Africano* (Cosac Naify, 2008. Trad. Leonardo Fróes) têm tradução no Brasil.
4. Os títulos *L'opéra de la lune* e *Voyage au pays des arbres* foram buscados nos portais de pesquisa em literatura francesa cairn.info e fabula.org, além de na revista *Meta*, dedicada aos estudos da tradução. Quanto a Le Clézio, pesquisa adicional foi realizada no site da Associação de Leitores de JMG Le Clézio (<https://www.associationleclezio.com>). Foram localizadas apenas duas ocorrências que fazem menção a *Voyage au pays des arbres*: as chamadas para contribuições ao colóquio *Le Clézio, aux lisières de l'enfance*, realizado na Universidade de Artois, em Arras (2007), e à edição n. 10 de *Les Cahiers J.-M. G. Le Clézio*, de outubro de 2015, intitulada *Habiter la Terre* e dedicada à ecocrítica. Quanto a *L'Opéra de la lune*, a única ocorrência concerne uma entrevista concedida pela ilustradora do livro, Jacqueline Duhême, em evento na Universidade de Artois em 2007.
5. Os demais são *Contes pour enfants pas sages* (1947); *Le Petit Lion*, com fotografias de Ylla (1947); *Des bêtes*, com fotografias de Ylla (1950); *Lettre des îles Baladar*, com ilustrações de André François (1952); *Guignol*, com pinturas de Elsa Henriquez (1952). Tem tradução no Brasil *Contos para crianças impossíveis* (Cosac Naify, 2007. Il. Fernando Vilela. Trad. Alexandre Barbosa de Souza) e *Cartas das ilhas andarilhas* (Editora 34, 2008. Il. André François. Trad. Lara Christina de Malimpensa). Depois da morte de Prévert, diversos excertos de seus textos foram republicados em forma de livros ilustrados destinados ao público infantil.

das árvores e *A ópera da Lua* instigam a análise porque são textos que, em seu tecido interno, por meio de um trabalho formal, estilístico com a linguagem, condensam as contradições da vida humana que são o cerne da literatura, seja ela infantil ou não.

Os textos infantis de Prévert e Le Clézio reúnem elementos centrais da poética de cada um e ajudam a compreender a totalidade de sua obra. Em *Viagem ao país das árvores*, aparecem motivos recorrentes em toda a escrita de Le Clézio: a fuga, a comunhão com a natureza, a centralidade da criança como personagem, a fisicalidade da linguagem, ou seja, a concretude na descrição de sons, imagens, aromas, sensações táteis. Em *A ópera da Lua*, estão presentes matéria e procedimentos estilísticos frequentes em Jacques Prévert: a criação coletiva da obra de arte (ou seja, uma escrita em parceria, no caso, com a ilustradora Jacqueline Duhême e a musicista Christiane Verger); a agregação do som e da imagem, numa composição literária multimodal; a exaltação do natural e o seu contraponto, a condenação das máquinas; a presença do macabro e de elementos do surrealismo.

Metodologia

A pesquisa se apoia na análise textual crítica de cada uma das obras para avaliar seu valor literário e sua integração orgânica no conjunto da obra de Le Clézio e Jacques Prévert. Fundamentamo-nos na visão sistêmica da literatura, conforme Antonio Candido (2000), e na Teoria dos Polissistemas de Itamar Even-Zohar, acrescida das formulações de Zohar Shavit (1986) para o estudo da literatura infantil, notadamente a noção de ambivalência. Para a análise de *A ópera da Lua*, serão somados comentários acerca da integração do texto verbal ao conjunto som-imagem que compõe o álbum ilustrado por Jacqueline Duhême, que traz encartada uma partitura composta por Christiane Verger para *Chanson dans la lune* (“Canção na Lua”). Postulamos que esses livros não constituem obras à parte, encomendas editoriais para crianças, ou receitas pedagógicas que estariam à margem da produção literária “séria”, por assim dizer, de Le Clézio e Prévert. Ao contrário, seu estudo é produtivo para a compreensão do conjunto de seu legado literário.

A escrita infantil de Le Clézio e Jacques Prévert aparece-nos como uma demanda estética dos próprios autores, parte da sua construção

enquanto escritores. A presença da criança como personagem, como memória e também como leitor é inerente à sua poética e à sua ética: a primazia do pequeno, do excluído, de alguém ainda não corrompido pelos vícios da sociedade industrial-mecanicista, e as imagens de uma certa “pureza”, no sentido de uma vocação de fusão com a matéria, de uma ligação mais imediata do homem com o natural, com o que os homens nasceram para ser. O traço humanístico da obra de Prévert e de Le Clézio passa, portanto, pela valorização da infância como momento privilegiado de comunhão com a vida e com a linguagem. Não é de surpreender que essa ética desemboque na valorização da criança também enquanto leitora.

Embora postulemos que *Viagem ao país das árvores* e *A ópera da Lua* suportam a crítica literária pela própria configuração de seu tecido linguístico, não pretendemos uma abordagem que ignore o destinatário e que pretenda que não existam particularidades no texto para crianças. Propomos, antes, considerá-las em sua complexidade, potencializada pela coabitação de modelos literários diversos.

Para tanto, mobiliza-se a noção de *ambivalência*, conforme formulada por Zohar Shavit (1986), para tratar dos textos infantis de autores que escrevem para dois públicos. Mais especificamente, de autores reconhecidos pela crítica e pela academia, e que constituem um cânone escolar. No tópico seguinte, definimos a *ambivalência* para, em seguida, apresentarmos elementos dos dois livros que confirmam sua integração à produção literária de Le Clézio e Prévert como um todo e testemunham da fluidez de modelos literários que constituem sua ambivalência e sua literariedade.

A noção de ambivalência

Algumas categorias têm sido apresentadas em estudos recentes para lidar com textos que congregam modelos literários estabelecidos no sistema infantil e no não infantil. Quer dizer, textos em que a oposição binária entre infantil e adulto não se aplica, por se inserirem em mais de uma oposição dentro do sistema. Algumas noções que aparecem na literatura são textos de *estatuto difuso* (*diffuse status*) (SHAVIT, 1986), textos de *público duplo* (*dual audience*) (OITTINEN, 2000), e literatura *crossover* (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2012; BECKETT, 2012). Não nos aprofundaremos nas nuances de cada uma dessas

categorias, mas apresentaremos somente aquela que consideramos a mais operacional para o nosso objeto e para o nosso objetivo, que é integrar o exame da produção infantil à produção não infantil de grandes escritores: a *ambivalência*.

Essa noção é apresentada por Zohar Shavit (1986) a partir de um estreitamento do conceito homônimo apresentado por Yuri Lotman em *The Dynamic Model of Semiotic Systems* (1977). Lotman interessava-se pelas transformações históricas no estatuto de um determinado texto, de forma a compreender os processos de mudança e renovação dos sistemas literários. Shavit adapta essa noção em busca de uma ferramenta teórica para lidar com textos que congregam modelos literários dos dois sistemas, definidos pelos leitores dos textos, o infantil e o não infantil, num mesmo momento histórico. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sincrônica.

Shavit enxerga a ambivalência — ou seja, a tensão do destinatário — na própria *estrutura* dos textos. Seguindo Itamar Even-Zohar, ela fala em *modelos* literários que são familiares ou estranhos ao sistema adulto ou infantil. Os textos ambivalentes adotam modelos que são, ao mesmo tempo, alheios aos dois sistemas: “[...] é exatamente seu desacordo com cada um dos sistemas, e o fato de que eles não poderiam ser aceitos de maneira exclusiva por nenhum deles, que torna possível sua aceitação simultânea por ambos os sistemas”⁶ (SHAVIT, 1986, p. 67).

Diferentemente de outras categorias, como a de literatura *crossover* ou de público duplo, a noção de ambivalência se apoia na ideia de *exclusão* (não de inclusão): o texto não é, *a priori*, para todos os públicos. Ele é, *a priori*, para público nenhum. Em outros termos: para Shavit, a ambivalência implica, *a priori*, a exclusão de uma obra tanto do sistema adulto quanto do infantil, para sua inclusão, *a posteriori*, em ambos os sistemas (LIMA, 2019). Significa que a obra primeiro é rejeitada — tanto pelo polo adulto, por possuir características que a remetem ao universo infantil, quanto pelo polo infantil, por não se enquadrar nos modelos estabelecidos de literatura para crianças —, e só posteriormente passa a ser aceita nos dois sistemas.

6. “[...] it is exactly their disagreement with each of the systems, and the fact that they could not be exclusively accepted by either, that makes possible their simultaneous acceptance by both systems”. Todas as traduções são nossas.

A ambivalência pareceu-nos o espaço teórico mais produtivo para abarcar a complexidade de obras infantis de autores que escrevem para dois públicos, sem o apagamento da tensão que constitui a condição de duplo pertencimento. *Viagem ao país das árvores* e *A ópera da Lua* podem parecer infantis demais para serem examinadas a fundo pelos estudos acadêmicos sobre Prévert e Le Clézio e talvez estranhas demais para chamarem a atenção da pesquisa sobre literatura infantil — à exceção, é claro dos pesquisadores que se dedicam a essa escrita para dois públicos, como Sandra Beckett. Vejamos agora como os modelos literários são tensionados no tecido textual das obras.

Le Clézio: *Viagem ao país das árvores*

Viagem ao país das árvores (1978) é o único livro de Le Clézio que foi publicado primeiro e somente como livro para crianças (BECKETT, 2001). Suas outras obras que podem ser consideradas infantojuvenis, como a coletânea de contos *Mundo e outras histórias* e o romance *Pawana* (1992), permanecem, editorialmente, numa zona turva. Publicadas originalmente em edições para adultos, foram posteriormente republicadas com ilustrações ou em excertos, como é o caso de contos de *Mundo* publicados separadamente, a exemplo de *Lullaby*, editado pela Folio Junior em 1980, com ilustrações de Georges Lemoine.

Viagem ao país das árvores fala de um garotinho que queria muito viajar, conhecer outros lugares, mas que não tinha condições para isso. Então, ele vai ao país das árvores, onde consegue falar com as árvores, dançar com elas, conhecer a personalidade de cada uma. Para ilustrar a análise, reproduzimos o *incipit*:

Era uma vez um menino que se aborrecia. Bem que ele tinha vontade de viajar, ir pro céu, ou pro mar, ou ainda pro outro lado do horizonte. Mas pra viajar, é preciso ter os recursos. Esse menino não tinha barco, nem carro, nem trem, nem nada do gênero. Então ele era obrigado a ficar no mesmo lugar, e se aborrecia um pouquinho. Mas, um dia, ele pensou que talvez não fosse necessário ter asas ou nadadeiras pra viajar. E foi assim que ele teve a ideia de ir ao país das árvores.⁷ (LE CLÉZIO, 1978, p. 5).

7. “Il y avait une fois un petit garçon qui s'ennuyait. Il avait bien envie de voyager, de partir vers le ciel, ou bien dans la mer, ou encore de l'autre côté de l'horizon.

O relato apoia-se na ambiguidade entre os eventos fantásticos, extraordinários — o despertar de um bosque que se comunica com uma criança, mas que se cala na presença dos adultos —, e o fruto da imaginação. A fluidez entre o real e o imaginado, entre o trivial e o fantástico, está bastante assimilada à tradição da literatura para crianças, embora não seja exclusiva a ela.

Outro elemento familiar ao repertório cultural infantil é a fórmula “era uma vez”. Curiosamente, essa fórmula aparece em outras narrativas de Le Clézio, como, por exemplo, no seu primeiro romance, *O processo verbal*: “Era uma vezinha, durante a seca, um cara que estava sentado diante de uma janela aberta”⁸ (LE CLÉZIO, 1963, p. 15).

No *incipit* de *Viagem ao país das árvores*, nota-se uma escrita objetiva, de sintaxe predominantemente paratática, com prevalência de relações de coordenação entre as orações, bem como um léxico restrito, inclusive com várias repetições (no trecho acima, *viajar*, *aborrecer-se*). O narrador acompanha o leitor passo a passo, sem criar enigmas ou obstruir intencionalmente a compreensão.

Há outros elementos familiares ao universo literário infantil, como a centralidade da personificação: “As árvores são assim, falam o tempo inteiro. Dormem um pouco, depois acordam e começam a papaguear. Contam umas às outras histórias de árvores, histórias sem pé nem cabeça que não são para os homens”⁹ (LE CLÉZIO, 1963, p. 22). Finalmente, ressalta-se a referência às histórias de dormir e às cantigas de ninar, com um desenlace em que o garoto adormece, abrigado pela segurança das árvores:

Depois a Lua some do outro lado da floresta e as árvores param de dançar. Elas estão bem cansadas. O menino também está cansado, mas está contente. As árvores voltam cada um para o seu lugar na

Mais pour voyager, il faut avoir les moyens. Ce petit garçon n'avait pas de bateau, ni d'auto, ni de train, ni rien de ce genre. Alors il était obligé de rester sur place et il s'ennuyait un petit peu. Mais un jour, il s'est dit que ce n'était peut-être pas nécessaire d'avoir des ailes ou des nageoires pour voyager. C'est comme ça qu'il a eu l'idée d'aller au pays des arbres.”

8. “Il y avait une petite fois, pendant la canicule, un type qui était assis devant une fenêtre ouverte.”
9. “Les arbres sont comme ça, ils parlent tout le temps. Ils dorment un peu, puis ils se réveillent et ils commencent à jaser. Ils se racontent des histoires d'arbres, des histoires sans queue ni tête qui ne sont pas pour les hommes.”

floresta. Dobram um pouco seus galhos, e os carvalhos gritam de um lado a outro da floresta, assobiando muito alto:

— É hora de dormir!¹⁰ (LE CLÉZIO, 1963, p. 34).

Até aqui, expusemos elementos textuais que identificam *Viagem ao país das árvores* com modelos consolidados na literatura infantil. Em que sentido, então, o texto se integra à obra de Le Clézio como um todo?

Em primeiro lugar, a figura do garoto que quer viajar, mas não pode, remete às memórias do escritor, relatadas em seu discurso de recebimento do prêmio Nobel (LE CLÉZIO, 2008) e bastante presente em sua literatura. A infância confinada em um apartamento em Nice durante a Segunda Guerra aparece ainda no romance *O Africano*. O confinamento como motor da vocação literária é motivo também em *Onitsha* (1991), na figura do garoto que passa semanas na cabine de um navio com destino à Nigéria e começa a escrever um conto ilustrado, que ele chama de “Uma longa viagem”. Assim como a leitura e a escrita eram o meio de viagem para o narrador de *O Africano* e para o garoto Fintan em *Onitsha*, em *Viagem ao país das árvores*, a floresta aparece como refúgio e possibilidade de transporte para outras realidades. Ressalta-se, aliás, que a viagem é um tema universal aos relatos ficcionais de Le Clézio.

Outro elemento essencial da poética lecleziana que aparece neste livro refere-se à procura de uma linguagem que permita uma fusão com a matéria natural, de uma linguagem que esteja o mais próximo possível da coisa representada. Essa busca, patente, por exemplo, em *O êxtase material* (*L'extase matériel*, 1967), configura-se aqui por meio dos nomes das árvores, que mimetizam o som do vento em suas copas: o carvalho se chama *Hudhudhudhud*, a bétula se chama *Phuiiii Wooo Woooit Tihuit*, o bordo se chama *Whoot*. A busca pelo contato direto com a matéria, sem o intermédio das palavras, é a trajetória do menino que viaja ao país das árvores e ali descobre uma linguagem viva, primordial, feita de sons, música e cores. Aqui, realiza-se o “êxtase material” por meio de uma linguagem concreta e material.

10. “Puis la lune disparaît de l'autre côté de la forêt et les arbres cessent de danser. Ils sont bien fatigués. Le petit garçon aussi est bien fatigué, mais il est content. Les arbres retournent chacun à leur place dans la forêt. Ils replient un peu leurs branches, et les chênes crient d'un bout à l'autre de la forêt, en sifflant très fort : — C'est l'heure de dormir!”

Ressalta-se que a linguagem das árvores, descoberta pela criança, é oculta aos homens grandes:

Tem gente que diz que as árvores são cegas, e surdas, e mudas. Mas não é verdade. Não existe nada mais tagarela que uma árvore, quando está domesticada. E também elas têm olhos em todo lugar, em todas as folhas. Mas isso ninguém sabe. Como as árvores são um pouco tímidas, elas normalmente ficam com os olhos fechados quando há um homem nas redondezas. O menino, aquele que queria viajar para o país das árvores, tinha aprendido pouco a pouco a fazê-las abrir os olhos.¹¹ (LE CLÉZIO, 1978, p. 15-16).

O paralelo entre a natureza e uma linguagem primitiva, capaz de estabelecer um diálogo direto com os elementos da natureza, é questão onipresente na obra de Le Clézio. Neste livro para crianças, ela surge concentrada, sintética, limpa de enredos secundários.

A ópera da Lua

Em *A ópera da Lua*, de Jacques Prévert, mais uma vez, temos a história de um garoto solitário — no caso, é explicitado que se trata de um garoto órfão, vivendo em um abrigo — que escapa de sua condição de confinamento e solidão por meio da viagem onírica. Michel Morin viaja para a Lua todas as noites.

Enquanto obra, o livro de Jacques Prévert é mais profundamente integrado à ilustração que o de Le Clézio, tendo sido composto em parceria com a ilustradora. Inclusive, Prévert relata ter alterado o texto em alguns momentos, inspirado pelas criações de Jacqueline Duhême (COITIT-GODFREY, 2018). O texto tornou-se também uma peça musical, bastante encenada nas escolas francesas, o que confirma a atividade interartes com a qual Prévert sempre esteve envolvido. Recordamos que ele foi cancionista e roteirista de cinema, autor,

11. *“Il y a des gens qui disent que les arbres sont aveugles, et sourds, et muets. Mais ce n’est pas vrai. Il n’y a rien de plus bavard qu’un arbre, quand il est apprivoisé. Et aussi ils ont des yeux partout, sur toutes les feuilles. Mais ça personne ne le sait. Comme les arbres sont un peu timides, ils gardent généralement leurs yeux fermés quand il y a un homme dans les environs. Le petit garçon lui, qui voulait voyager au pays des arbres, avait appris petit à petit à faire ouvrir les yeux.”*

por exemplo, do roteiro do célebre *Les enfants du paradis* (direção de Marcel Carné, 1945).

A *ópera da Lua*, assim como *Viagem ao país das árvores*, começa com o marcador típico dos contos de fada, o “era uma vez”. Aqui, o modelo infantil aparece mais tensionado que em *Le Clézio*, pela presença mais explícita de elementos como o abandono, a violência, a guerra, a morte, como se vê desde o *incipit*: “Era uma vez um menino que não era alegre. Não havia muito Sol ali onde ele morava”¹² (PRÉVERT, 1953, s. n.).

A combinação entre o “era uma vez”, que convida o leitor/ouvinte a sonhar com uma outra realidade, e o elemento negativo “um garotinho que não era alegre” e “não havia muito Sol” não chega a romper com a tradição dos contos de fada, que alimentou a formação da literatura infantil ocidental. As crianças estão familiarizadas com “era uma vez um lenhador muito pobre” e outras condições adversas retratadas no gênero. No entanto, condicionadas pelos modelos recorrentes em seu repertório cultural, esperam uma virada na história em direção ao final feliz.

A virada vem, mas ela se dá apenas no espaço do sonho: “Era uma outra vez um garotinho que sorria frequentemente, de noite, enquanto dormia. Era outra vez, mas era o mesmo garotinho”¹³ (PRÉVERT, 1953, s. n.). A Lua aparece como o domínio de Michel Morin, um espaço onde a realidade terrestre/terrena é subvertida em proveito da liberdade, da vida e da alegria. O mundo lunar ressalta seu oposto, uma terra de violência e destruição.

Michel Morin não tem interlocutores na terra. Ele é rodeado por “pessoas” (Prévert usa o genérico “*les gens*”), que constituem, em bloco, um personagem difuso que vê o garoto como um maluco e um objeto de distração. Embora histórias de abandono e de abuso venham sendo incorporadas pela literatura infantil contemporânea, o trato literário que Prévert dá à relação de Michel Morin com aqueles que o cercam é de uma potência espantosa, por ser configurada em imagens concretas:

12. “*Il était une fois un petit garçon qui n'était pas gai. Il n'y avait pas beaucoup de soleil là où il habitait.*”
13. “*Il y avait une autre fois un petit garçon qui souriait très souvent, la nuit, en dormant. C'était une autre fois mais c'était le même petit garçon.*”

E as pessoas cantavam, às vezes ao mesmo tempo que o garoto. Isso os divertia, e animava um pouco a vida.

Mas Michel Morin não reconhecia mais sua canção. Era como se, em vez de cantar uma ária, eles recitassem uma lição.

É claro, faziam o melhor que podiam, mas rangia um pouco, como se batessem uma maionese com nada além de cascas de ovos.

Não vale a pena me acompanhar, dizia Michel Morin. Me deixem dormir sem canção de ninar, me deixem voltar para a Lua.¹⁴ (PRÉVERT, 1953, s. n.).

A aspereza das cascas de ovos batidas, a recusa de Michel Morin a escutar a cantiga de ninar e o pedido de voltar para a Lua desenham uma ira contida na delicadeza da criança. Impactante também é o diagnóstico de loucura que fazem do garoto, e a solução proposta: — “Definitivamente, dizia aquela gente, esse menino é um desmiolado, sempre no mundo da Lua, é um cabeça oca, é preciso lhe botar juízo, *the meter chumbo na cabeça!*”¹⁵ (PRÉVERT, 1953, n. p.).

Aqui, Prévert joga com expressões populares, como faz frequentemente em sua poesia, ativando sua polissemia. O verbo *déménager*, em francês, tem como significado imediato “mudar-se”. Em sentido figurado, quer dizer “enlouquecer”. *Meubler* é um verbo que pertence ao mesmo campo semântico do anterior, aquele da instalação em uma nova residência. Combinado ao complemento *l’esprit*, significa instruir-se. Finalmente, as expressões com *plomb* (chumbo) e *cervelle* ou *tête* (cérebro, cabeça) referem-se ao bom senso e à ponderação. A ilustração dialoga com o texto, retratando um garoto em ascensão, com o travesseiro sob a cabeça, e uma outra figura humana que desce, de ponta cabeça. Um observador atento notará o uniforme de soldado nesta última e a referência literal ao “chumbo na cabeça”. Os comentários das pessoas fazem Michel Morin acordar e propor a

14. “*Et les gens chantaient parfois en même temps que lui, ça les amusait et leur changeait un peu la vie. Mais Michel Morin ne reconnaissait plus as chanson. On aurait dit qu’au lieu de chanter un air, les gens récitaient une leçon. Bien sûr, ils faisaient de leur mieux mas ça grinçait un peu, comme s’ils tournaient une mayonnese avec rien d’autre que des coquilles d’oeufs. C’est pas la peine de m’accompagner leur disait Michel Morin. Laissez-moi m’endormir sans berceuse, laissez-moi retourner sur la lune.*”
15. “— *Décidément disaient les gens, cet enfant est un écervelé, toujours dans la lune, il déménage, il faudrait lui meubler l’esprit, lui mettre du plomb dans la tête!*”

seguinte adivinha: “O que é mais pesado, um quilo de chumbo na cabeça ou um quilo de penas debaixo da cabeça, no travesseiro, quando a gente sonha?”¹⁶ (PRÉVERT, 1953, s. n.).

Além de um espaço de refúgio contra a desumanização da existência, a ida à Lua configura a possibilidade de reencontro de Michel Morin com seu pai e sua mãe, que lá são eternamente crianças, como em uma Terra do Nunca. O relato do desaparecimento dos pais é igualmente cru:

Papai era um filho da Lua e Mamãe, uma filhinha do Sol. Um dia dançavam juntos e caíram na terra, ao lado de um regato azul, que ria e cantava igual a eles. E eles riram e cantaram com ele, de tão felizes.

E ele dançou com eles. Mas um dia veio a Miséria, e o regato azul partiu.

Papai e Mamãe o perderam de vista e se perderam os dois com ele.

Caíram na Miséria e me deixaram cair também. Foi vocês que me disseram.¹⁷(PRÉVERT, 1953, s. n.).

O comentário final, “Foi vocês que me disseram”, reforça a insensibilidade dos que se ocupam dele. É um garoto que ninguém escuta de fato, embora muitos se reúnam em torno dele para ouvir suas histórias. Ouvem, mas não compreendem.

Michel Morin conta que na Lua há uma ópera, muito mais bonita que a ópera de Paris, e que representa um ideal de igualdade e simetria, de solidariedade e comunidade, de liberdade e criatividade. O povo da Lua trabalha para embelezar a Lua, e, em seguida, contempla-la, uma aspiração à vocação artística de todo homem. Lá não há dinheiro, nem guerras.

A ópera da Lua condensa elementos recorrentes na poética de Prévert, que podem ser notados exemplarmente em *Palavras*, mas

16. “*Qu’est-ce que pèse plus lourd un kilo de plomb dans la tête ou un kilo de plumes sous la tête dans l’oreiller quand on rêve?*”

17. “*Papa était un enfant de la lune et Maman une petite fille du soleil. Un jour qu’ils dansaient ensemble ils sont tombés sur la terre à côté du ruisseau bleu qui riait et chantait comme eux. Et ils ont chanté avec lui tellement ils étaient heureux. Et il a dansé avec eux. Mais un jour Misère est venue et le ruisseau bleu est parti. Papa et Maman l’on perdu de vue et se sont perdus tous les deux avec lui. Ils sont tombés dans la Misère et ils m’ont laissé tomber aussi. C’est vous qui me l’avez dit.*”

também ao longo de toda a sua produção literária. Prévert via a linguagem como um meio de transformação da realidade. Assim, deslocava bordões de seu contexto, recuperando seus sentidos literais para questionar sua verdade absoluta. Neste livro, além das já mencionadas expressões referentes ao chumbo da cabeça, aparece uma referência ao ditado *Tout ce qui brille n'est pas or* (“Nem tudo o que reluz é ouro”):

Quanto mais ela reflete, mais ela brilha, essa luz tão alegre e tão linda.

— Claro, tudo o que reluz é ouro.

Não, nada é de ouro e tudo brilha simplesmente.¹⁸ (PRÉVERT, 1953, s. n.).

O potencial revolucionário da linguagem é ativado igualmente pelo humor, a sátira e a ironia. A brincadeira com os carneiros brancos das ondas (em francês, “*des moutons... sur les vagues*”) recupera a designação homônima da espuma das ondas em francês. Prévert fala também do “*croissant branco da Lua*” que “*toma seu banho todas as manhãs no café negro da noite*”¹⁹ (PRÉVERT, 1953, s. n.).

Transparecem, ademais, elementos de sua relação com o surrealismo: a violência, o absurdo, o patético, o sonho. Para recordar alguns episódios da literatura de Prévert, em *A ópera das girafas*²⁰, dois antigos colaboradores do sistema colonial passeiam pela praça da Muette, em Paris, quando veem passar um casal de girafas. Em *Palavras*, no poema “A pesca à baleia”, o animal levanta-se da mesa onde seria devorado e mata seu pescador. Em *A ópera da Lua*, a substância surrealista permeia o sonho de Michel Morin: “E vi sobre o mar carneiros que dançavam e cantavam sobre as ondas, vestindo tutus de lã branca”²¹ (PRÉVERT, 1953, s. n.).

A presença do surrealismo dá força à expressão do ambientalismo de Prévert, patente, por exemplo, em *Contos para crianças impossíveis*,

18. “*Plus elle réfléchit plus elle brille, cette lumière si gaie et si belle. - Bien sûr, tout ce qui brille est d'or. Non rien n'est d'or et tou brille simplement*”.

19. “*Et le blanc croissant de la lune [...] prend son bain tous les matins dans le café noir de la nuit...*”

20. Publicado em *Contes pour les enfants pas sages* (1947).

21. “*Et j'ai vu sur la mer des moutons qui dansaient et chantaient sur les vagues em blanc tutu de laine.*”

onde ele ataca com acidez a exploração e a matança de animais, e em *Árvores* (*Arbres*, 1976). Seu conservacionismo é anticolonialista e pacifista: a rejeição às “máquinas de matar” motiva a fuga para a Lua.

Outro elemento distintivo da poética de Prévert que se manifesta em *A ópera da Lua* é sua vocação interartística, mencionada mais acima. O poeta compõe uma *mise en scène* teatral por meio dos diálogos e trabalha lado a lado com a artista Jacqueline Duhême e com a musicista Christiane Verger. Há, encartada no livro, uma partitura para um trecho do texto, intitulada *Ópera na Lua* (“*Ópera dans la lune*”).

Finalmente, marca a escrita de Prévert o gosto pela linguagem simples e cotidiana. Para um autor preocupado com a comunicabilidade, o que para ele é uma escolha política, não surpreendente seu interesse por compor narrativas poéticas para crianças. Acrescenta-se que Prévert é um dos poetas mais presentes dos currículos escolares franceses, que dá nome a quase 500 estabelecimentos de ensino público na França²².

Considerações finais

O exame de *Viagem ao país das árvores*, de J. M. G. Le Clézio, e *A ópera da Lua*, de Jacques Prévert, revela a tensão entre modelos literários infantis e não infantis que caracterizam a ambivalência de público das obras. A concisão e a desafetação exigidas pelo texto infantil, em vez de enfraquecer a expressão literária, potencializam a força transformadora da linguagem. Em Le Clézio, a escrita contemplativa e a descrição o mais concreta possível das sensações situa a criança no centro da comunhão humana com os seres vivos. Em Prévert, a delicadeza que recobre sua ira produz um texto semelhante às cápsulas de algumas plantas que recebem o nome de não-me-toques e que explodem ao menor contato.

Retomando a hipótese exposta na introdução, conclui-se que ambos os textos reúnem características centrais da obra literária de seus autores. Sua integração aos estudos acadêmicos sobre Le Clézio e Jacques Prévert é produtiva, tanto para uma melhor compreensão do

22. Informação colhida na edição do jornal *Le Parisien* de 10 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.leparisien.fr/week-end/jacques-prevert-inventaire-inedit-10-03-2017-6748002.php>>. Acesso em: nov. 2021.

conjunto da literatura infantil como para uma percepção mais totalizante do sistema literário.

A reivindicação do valor literário de obras direcionadas às crianças não constitui, aqui, um protesto algo patético em busca de um espaço dentro dos limites centrais do sistema; de um assento, ainda que ao fundo, no anfiteatro dos objetos dignos de atenção científica. Perdem os estudos literários ao negligenciar parte da literatura, organicamente integrada ao seu conjunto, às vezes por preconceito, às vezes por falta de ferramentas adequadas à análise, que considerem as especificidades, as restrições e as potencialidades inerentes a cada leitorado. Nesse sentido, a noção de ambivalência, bem como o exame de obras que se encontram no limiar de público, cooperam para o avanço da compreensão sobre as diversas formas que a literariedade pode adquirir, sobre a formação e sobre as transformações dos sistemas literários.

Referências

- BECKETT, S. L. *Livres pour tous: le flou des frontières entre fiction pour enfants et fiction pour adultes*. Tangence, Québec, n. 67, 2001, p. 9-22. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/tce/2001-n67-tce606/009612ar/>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- BECKETT, S. L. (Org.). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York: Routledge, 2012.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2000. v. 1.
- COITIT-GODFREY, J. *Prévert-Duhême: une complicité créatrice*. NVL *La Revue*, 31 de janeiro, 2018.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. *Crosswriting as a criterion for Canonicity: the Case of Erich Kästner*. In: BECKETT, S. (Org.). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. Nova Iorque: Routledge, 2012.
- LE CLÉZIO, J. M. G. *Le procès-verbal*. Paris: Folio, Gallimard, 1963.
- LE CLÉZIO, J. M. G. *Voyage au pays des arbres*. Ilustrações de Henri Galeron. Paris: Gallimard Jeunesse, 1978. (Coleção Folio Cadet).
- LE CLÉZIO, J. M. G. *Dans la forêt des paradoxes. The Nobel Prize*, 2008. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2008/>

- clezio/25795-jean-marie-gustave-le-clezio-conference-nobel/. Acesso em: 1 nov. 2021.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: História e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LOTMAN, Y. *The Dynamic Model of Semiotic Systems*. *Semiotica*, n. 21, p. 193-210, 1977.
- OITTINEN, R. *Translating for children*. Nova Iorque: Garland Publishing, 2000.
- PRÉVERT, J. *L'opéra de la lune*. Ilustrações de Jacqueline Duhême. Música de Christiane Verger. Lausanne: Clairefontaine, 1953.
- SHAVIT, Z. *Poetics of children's literature*. Atenas e Londres: The University of Georgia Press, 1986.
- LIMA, L. A. M. de. Entrevista com Zohar Shavit. *Belas Infiéis*, Brasília, v. 8, n. 3, p. 257-276, 2019.

Juvenil ou jovem adulto? A adolescência contemporânea em *Enfim, capivaras*, de Luisa Geisler, e *Conectadas*, de Clara Alves

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)¹

Severino Rodrigues (IFPE/UFPB)²

Introdução

A literatura juvenil brasileira tem conquistado cada vez mais espaço nas livrarias e nos estudos literários. Estes têm procurado analisar não só as tendências temáticas, mas também as inovações e reconfigurações que os livros literários para o público jovem apresentam. Nesse ínterim, têm surgido indagações acerca da produção atual que vem recebendo a designação de *young adult* (YA) ou, em português, Jovem Adulto. Pensando sobre essas obras em contraponto da literatura, tradicionalmente considerada *juvenil*, elas representam algo novo ou apenas uma outra face da mesma moeda? (SEGABINAZI; RODRIGUES, 2021).

Embora ainda não haja um consenso no tocante a essa questão, apesar de alguns estudiosos da área apontarem para uma nova rubrica com configurações próprias em território brasileiro, a presença de títulos *young adult* em prêmios literários atesta a qualidade artística, estética e literária dessas obras, posto que, essas premiações constroem “[...] um conjunto de valores estéticos e culturais sistematizado pela crítica e pela teoria literária” (TURCHI, 2016, p. 84).

É o caso do Selo Cátedra 10, outorgado pela Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio, a partir de 2016. Nessa premiação, a diversidade de obras chama atenção, principalmente pela presença de títulos que extrapolam o específico *juvenil*, sendo designadas pelos próprios autores, pelas editoras ou pelos leitores, como *young adult* ou Jovem Adulto. São títulos que, muitas vezes, por alguns usos da linguagem

1. Doutora em Letras (UFPB), docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), membro do GT ANPOLL Literatura e Ensino e, atualmente, líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente”. E-mail: dani.segabinazi@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5344-775X>
2. Doutorando em Letras (UFPB), Professor EBTT de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e autor de Literatura Juvenil. E-mail: serodrigues.o8@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3690-7961>

ou pela presença de temas fraturantes, não encontram lugar na escola, chegando a ser censurados, como ocorreu com o livro *Enfim, capivaras*, da escritora gaúcha Luisa Geisler em 2019. No entanto, como afirmado anteriormente, “não se pode duvidar, dessa forma, que obras premiadas, após o crivo da crítica especializada, sejam de qualidade” (DUARTE; SEGABINAZI; SANTOS, 2018, p. 40).

Diante desse cenário, o presente trabalho objetiva analisar as representações da adolescência e investigar as características, temáticas e linguagens exploradas em duas obras premiadas pelo Selo Cátedra 10: o já citado *Enfim, capivaras*, de Luisa Geisler, e *Conectadas*, de Clara Alves. Para subsidiar as discussões acerca do conceito de adolescência, partimos de Calligaris (2000) e Le Breton (2017), refletindo esse período da vida como uma moratória, ou seja, período de suspensão de direitos que, na sociedade contemporânea, tem se alargado cada vez. Sobre a literatura para a juventude, partimos principalmente dos trabalhos recentes de Carneiro e Farias (2020) e Ceccantini (2021), que se debruçam sobre a expressão *young adult*, Navas e Ramos (2019), Navas (2018), Lajolo e Zilberman (2017) e Colomer (2017).

Adolescência, adolescências

O psicanalista Contardo Calligaris, no livro *Adolescência* (2000), discorre sobre as especificidades desse período da vida e sobre os efeitos da visão — muitas vezes idealizada — que temos dessa palavra sobre o comportamento dos adolescentes, mas não somente deles. Para o autor, a estética da adolescência atravessaria, na sociedade moderna, todas as idades. Mas, *a priori*, na busca de elementos de definição sobre o que seria a adolescência, Calligaris (2000) aponta para um momento de moratória, quando, embora fisicamente preparado, o adolescente ainda não teria o respaldo social nem autonomia necessária, a partir do ponto de vista adulto, para desempenhar e pôr em prática o comportamento e os ideais que foram ensinados ao longo dos 12 anos da infância:

Ao longo de mais ou menos 12 anos, as crianças, por assim dizer, se integram em nossa cultura e, entre outras coisas, elas aprendem que há dois campos nos quais importa se destacar para chegar à felicidade e ao reconhecimento pela comunidade: as relações

amorosas/sexuais e o poder (ou melhor, a potência) no campo produtivo, financeiro e social. Em outras palavras, elas aprendem que há duas qualidades subjetivas que são cruciais para se fazer valer em nossa tribo: é necessário ser desejável e invejável. (CALLIGARIS, 2000, p. 15)

Nesse sentido, embora tenham consciência do que se espera deles no convívio social, os adolescentes, por assim dizer, têm seu papel subjugado pelo crivo do olhar adulto que ainda não autoriza a validade da sua força e/ou potencial. Essa moratória, ou suspensão temporária de direitos, é objeto de frustração pelos adolescentes e, ao mesmo tempo, objeto de desejo dos adultos, que veem, nessa idade, um ideal de sonho e satisfação, devido à ausência, em tese, das responsabilidades e obrigações inerentes à vida adulta. Além disso, prolongam para esse período da vida, uma visão que antes estava atrelada à concepção da infância moderna. Sendo assim, a adolescência moderna, por essa perspectiva, seria consequência direta das mudanças que se operaram na modernidade, principalmente nos últimos 70 anos. E as consequências desse período de moratória também recaem sobre o comportamento imediato dos adolescentes que tendem a se unir em grupos buscando o reconhecimento e a valorização por outros jovens já que não encontraram isso no mundo adulto. Talvez nesses grupos, portanto, seriam vistos como desejáveis e invejáveis à medida em que os outros membros também estão buscando os mesmos reconhecimento e valorização. A adolescência, então, se concretiza e se encontra nesse lugar de negação de possibilidades.

Ademais, Calligares (2000), para definir um adolescente, aponta seis características: a) aquele que assimilou os valores sociais compartilhados pela sociedade em que vive (as necessidades amorosas e sexuais e o anseio de sucesso financeiro e social); b) que o corpo alcançou a maturidade sexual (as mudanças fisiológicas da puberdade); c) aquele a quem foi imposta uma moratória e, como o autor escreve, esse “tempo de suspensão é a adolescência” (p. 16); d) que, diante dessa moratória, comporta-se de modo reativo e rebelde (como reação a essa imposição); e) aquele que carrega o peso de ser feliz visto (justamente por se encontrar num período da vida idealizado por todos); f) e que não tem clareza de “quando e como vai poder sair da adolescência” (p. 21).

As contradições e indefinições vividas nesse período da vida vão de encontro à idealização da adolescência, constituindo, nas palavras

do psicanalista, um paradoxo em que o adolescente é colocado, justamente por aqueles que já foram adolescentes e parecem que se esqueceram completamente de como foram, num estado de frustração e de cobrança de felicidade, que seria impossível para o jovem compreender em plenitude como também para vivenciar.

David Le Breton, professor de Sociologia e Antropologia e autor do livro *Uma breve história da adolescência* (2017, p. 19), reflete sobre a adolescência como “uma questão que atravessa o tempo e o espaço das sociedades humanas” e não apenas como um mero acontecimento muitas vezes ligado a faixas etárias ou noções difusas como um período de transição. Por isso, defende que, além de ter se tornado uma questão social, “a adolescência é antes de tudo um sentimento” (LE BRETON, p. 21).

Para isso, recorda o significado original da palavra, que vem do latim *adolescens* e que significa “crescer”, e reforça a ideia de moratória a que a adolescência é imposta, sobretudo, devido à longa escolarização obrigatória que retarda a autonomia financeira e social do adolescente. Dessa forma, ao pensar no mundo contemporâneo, de famílias nucleares, de uma sociedade de indivíduos cujos membros estão cada vez mais individualizados e na ausência tanto de ritos de iniciação quanto de balizas sólidas de passagem para a maturidade, o pesquisador observa que a adolescência acabou se tornando um período extenso, iniciado cada vez mais cedo (pré-adolescência) e prolongado constantemente (pós-adolescência ou adultescência). Por isso, ele escreve: “tornar-se homem ou mulher não é mais ritualizado, mas se dá por um percurso pessoal. A adolescência é antes de tudo um sentimento” (LE BRETON, 2017, p. 21).

Diante dessa condição afetiva da adolescência, Le Breton (2017) discute acerca das adolescências líquidas. O autor tanto faz uso de expressões como “minimulheres”, “mini-homens” quanto de “adultescentes” para demonstrar como o encolhimento da infância e o alargamento da juventude vêm resultando em comportamentos diferentes, discrepantes e até mesmo perigosos entre aqueles que buscam se colocar — ou se enquadrar nesse período da vida — em grupos sociais diversos. Assim, ele escreve:

Esse período vai das transformações da puberdade à entrada na vida, ele traduz uma lenta transformação do sentimento de identidade através das experimentações do jovem. Essa reorganização

simbólica e afetiva induz um período de turbulência difícil de viver pelo jovem e pelos seus pais. Suscita um debate intenso com os outros na procura sem fim de novos limites, de um ajuste ao mundo. O jovem se procura, o caminho está aberto, mas uma indecisão reina, numerosas possibilidades se abrem diante de seus olhos. (LE BRETON, 2017, p. 87)

Desse modo, o jovem se encontra, ao mesmo tempo, diante de uma gama de possibilidades que a vida parece lhe oferecer, mas sem a efetiva consciência e o verdadeiro poder de escolha dos caminhos que almeja concretamente percorrer. Mais uma vez, os limites e as relações estabelecidas com os pais — ou com os representantes dessas figuras no âmbito familiar em que vive — se sobressaem e se revelam como dificuldades que o adolescente precisa transpor tanto externa quanto internamente para trilhar com autonomia a sua vida.

Le Breton (2017) ainda ressalta que a adolescência se constitui como uma passagem difícil, visto que a liberdade almejada, que o aproxima da vida adulta, por outro lado, parece não ser buscada em toda plenitude, o que acarretaria num desvencilhar integral dos laços estabelecidos com o núcleo familiar mais imediato. Essa ambivalência seria própria desse período da vida, embora que, no seu cerne, esteja a preocupação com a construção da própria identidade do jovem. Por isso, defende que: “a adolescência é o tempo progressivo do amadurecimento, da construção dos alicerces de um sentimento de identidade mais elaborado” (LE BRETON, 2017, p. 87).

Tempo tão rico e complexo atravessado por tantos discursos é fonte inspiradora de obras literárias que procuram dialogar diretamente com os adolescentes, refletindo tanto seus conflitos quanto às diversas identidades que sobressaem nesse período da vida. Desse modo, “a literatura preferencialmente destinada aos jovens” (RAMOS; NAVAS, 2019, n. p.) acaba refletindo e recriando artística e esteticamente a adolescência em suas múltiplas possibilidades. Portanto, é fundamental voltar para as obras contemporâneas, em especial a de autores brasileiros, a fim de investigar as novas manifestações literárias endereçadas à adolescência e/ou à juventude.

Literatura juvenil e/ou *young adult*: adolescência nas (entre)linhas

As pesquisadoras Regina Peixoto Carneiro e Cássia Farias, em artigo intitulado “Juvenil ou jovem? Construções de sentido da literatura brasileira atual para jovens” (2020), analisam os discursos sobre a produção literária para jovens leitores, em especial aqueles que se apropriam da expressão *young adult*, oriunda de língua inglesa, para se referir às obras publicadas mais recentemente para esse leitor adolescente e/ou jovem adulto. As autoras enfatizam uma recusa à utilização dos termos “infantojuvenil” e “juvenil” pelos autores, editoras e leitores para livros brasileiros endereçados ao público jovem adulto e procuram discutir as construções de sentido não só a partir desses discursos, mas também por meio da leitura de algumas obras.

Inicialmente, elas destacam que o que seria a literatura *young adult* também conhecida como YA: “[...] esse subsistema literário se consolidou em meados do século XX. [...] Pode-se entender, então, baseado no público-alvo e nas condições de produção, que a literatura YA é o nome dado nos países de língua inglesa para literatura juvenil” (CARNEIRO; FARIAS, 2020, p. 216). No entanto, elas verificam, por meio da análise de entrevistas de autores e de descrições em páginas de editoras, que a questão é muito mais complexa, visto que essa relação juvenil/*young adult* não ocorre de forma tranquila e unânime

As pesquisadoras mostram como muitos autores preferem o termo YA, pois compreendem como realizações artísticas distintas, levando em conta, sobretudo, questões de linguagem e temáticas, que seriam tidas como mais “maduras”. Ademais, os livros brasileiros assim designados são, em geral, escritos por autores mais novos que compartilham de modo próximo com o leitor-alvo experiências e expectativas. Por isso, as autoras argumentam que:

A preferência pelos termos jovem e YA parece indicar uma intenção de se distanciar desse imaginário negativo e de uma literatura percebida como mais imatura, por ser feita para um público mais novo. Quando se analisa o que é dito sobre a literatura (infanto)juvenil e jovem(adulta), porém, nota-se que ambas são entendidas como literaturas focadas em representar as diversas facetas da realidade de seus leitores, com seriedade e profundidade – ou seja, o que diferencia elas não são as temáticas escolhidas, mas sim o que se

entende como as vivências e necessidades do público-alvo, que se percebe como sendo diferente. (CARNEIRO; FARIAS, 2020, p. 222)

Nesse sentido, essa recusa parece apenas reforçar o preconceito que ainda permeia em nossa sociedade sobre a literatura voltada para os jovens. Talvez a adesão a um termo diferente tivesse, na verdade, uma busca de validação e valorização de uma produção que procura se aproximar de modo mais direto com os leitores contemporâneos, colocando-os em pauta e no papel.

Pensando ainda nos leitores dessa nova produção brasileira, por assim dizer, e retomando um pouco do que já foi discutido anteriormente sobre a moratória da adolescência, Calligaris (2000) e Le Breton (2017), e sua conseqüente extensão para a pós-adolescência, essas obras se voltam para um público com vontade de se encontrar nas linhas e nas entrelinhas. Se levarmos em consideração “[...] a idade desses novos autores, se aproximando de suas vivências – não em termos biográficos, mas na natureza dos temas dos temas abordados. As questões representadas podem ser entendidas, então, como questões da juventude” (CARNEIRO; FARIAS, 2020, p. 226). Essas nuances também podem ser compreendidas ao analisarmos o perfil de autores que escrevem YA que são, em sua maioria, jovens, constituindo um grupo bastante distinto, se considerarmos a literatura juvenil “tradicional” que foi/é escrita por um conjunto de escritores mais velhos.

Essa questão parece dialogar com as reflexões que o professor João Luís Ceccantini tece no capítulo “Por onde andar a literatura infantil e juvenil brasileira?” (2021), publicado no livro *Retratos da Leitura no Brasil 5*, que apresenta os dados e análises mais recentes sobre o perfil leitor brasileiro. A edição mais recente da pesquisa trouxe uma novidade: uma investigação sobre os leitores de literatura em nosso país. Assim, o pesquisador escreve:

Diante desse quadro em que se destaca, segundo uma perspectiva macro, o papel importante que a literatura desempenha no universo do leitor brasileiro, a diversidade e a minúcia dos dados coletados pela pesquisa convidam a que procuremos compreender melhor – num patamar também qualitativo – como se configura esse leitor, que títulos lê, quais são os autores desses livros, quais são as obras de literatura por ele lidas e que integram seu imaginário. (CECCANTINI, 2021, p. 108-109)

Ao realizar um mapeamento, a fim de verificar as obras e autores citados, Ceccantini (2021) procurou estabelecer uma organização dos dados em segmentos e ainda uma distinção entre literatura nacional e estrangeira. Desse modo, foram analisadas as rubricas: literatura infantil, *literatura juvenil*, *young adult*, *HQ* e *poesia*. É importante ressaltar essa separação feita pelo autor da literatura juvenil e *young adult*, que é entendida por ele como necessária para entender a questão da formação de leitores em nosso país.

Os dados coletados revelaram, no tocante à pergunta sobre o último livro lido ou que está lendo, que: 5,4% de literatura juvenil brasileira; 14,75 de literatura juvenil estrangeira; 2,7% de *young adult* brasileira; 14,0% de *young adult* estrangeira. Apesar do segmento YA brasileiro apresentar um número pequeno, ele chama atenção justamente por constituir um segmento novo, mas que em tão pouco tempo, talvez uma década ou menos, já alcançou o equivalente em leitores a quase 50% do número de leitores literatura juvenil brasileira. Esses dados parecem comprovar o que escreve Lajolo e Zilberman:

Concebendo a literatura enquanto um sistema por meio do qual obras, autores e públicos interagem a partir de condições sociais que diferentes momentos históricos proporcionam, o novo contexto cultural do país afeta a literatura infantil e juvenil (apenas ela?) desde seu modo de produção até sua forma de circulação, multiplicando as (outras) linguagens com as quais precisam dialogar. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 14)

Sendo assim, é relevante se debruçar sobre a literatura contemporânea para a juventude justamente para entender não só a adesão dos novos leitores, mas também as especificidades dessa nova produção denominada de *young adult*. Por isso, a seguir, nós voltamos para a análise de duas obras publicadas pelo selo Seguinte, apresentando como “o selo jovem da Companhia das Letras”, e que recentemente foram premiadas com o Selo Seleção, outorgados pelo Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio. São elas: *Enfim, capivaras*, de Luisa Geisler, e *Conectadas*, de Clara Alves.

Juventudes em *Conectadas*, de Clara Alves, e *Enfim, capivaras*, de Luisa Geisler

A obra *Conectadas* foi escrita pela autora Clara Alves, formada em jornalismo, tendo atuado como assistente editorial e editora freelancer, que iniciou sua inserção no mundo da escrita por meio de fanfics no *Orkut* e, depois, como escritora de contos e romances independentes. Atualmente se designa como escritora de YA e NA (*New Adult*). Já a obra *Enfim, capivaras*, foi escrita pela gaúcha Luisa Geisler, graduada em relações internacionais, vencedora duas vezes do Prêmio SESC de Literatura, além de finalista do Prêmio Jabuti. Esta obra representa sua primeira incursão na literatura jovem adulta ou, como ela própria apresenta no seu perfil do Instagram, “YA com capivaras”. Em comum, *a priori*, entre esses dois livros, há o fato de serem publicados por selo responsável pelas publicações endereçadas ao jovem adulto da Companhia das Letras e o já mencionado Selo Seleção, indicativo de “Qualidade em LIJ”, como descrito no próprio site do certame outorgado pela Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio em janeiro de 2020.

Conectadas narra a história de Raíssa e Ayla, duas adolescentes que se conhecem num jogo *online*, e vão descobrindo, principalmente Ayla, a própria sexualidade. Ao passo em que acompanhamos os desafios e medos enquanto a dupla tenta se encontrar na Nevasca EXPO, uma feira de videogames, conhecemos também o contexto familiar e social em que ambas estão inseridas, que correspondem exatamente à moratória imposta ao período da adolescência (CALLIGARIS, 2000) e (LE BRETON, 2017).

Contada em capítulos alternados, os ímpares pela Raíssa e os pares por Ayla, a narrativa também apresenta a reprodução do que seria a troca de mensagens virtuais realizadas pelas garotas. Nesse sentido, a narração ocorre em dois tempos: o presente, por meio das vozes das personagens centrais; o passado, através das mensagens instantâneas trocadas através de aplicativos. No entanto, a amizade inicial das duas garotas não se originou de modo tão tranquilo assim.

Após sofrer com a exclusão machista em jogos *online*, Raíssa cria um perfil como se fosse um menino, a fim de evitar que episódios semelhantes se repitam com ela, e, ao mesmo tempo, poder ajudar outras jogadoras que participam desse universo *gamer*. Por isso, a personagem inicia seu prólogo, escrevendo: “tudo começou quando

eu tinha catorze anos. Foi nessa idade que aprendi uma lição importante, que mudaria minha vida para sempre: meninos são idiotas” (ALVES, 2019, n. p.). E, mais adiante, justificando a ação que tomara: “Nessa época, aprendi que esse universo podia te acolher como nenhum outro, mas também podia te massacrar um piscar de olhos” (ALVES, 2019, n. p.).

Foi numa situação do tipo que Raíssa conheceu Ayla, ajudando-a a completar uma missão que outros jogadores não se dispuseram a colaborar, e, a partir daí, a interação das duas se inicia. Mas, com Raíssa, como se fosse um menino, tomando de empréstimo o nome do seu melhor amigo, Leo. Só que a amizade, inicialmente, e a aproximação das duas foram se estreitando e ela não consegue mais contar a verdade para Ayla, iniciando “uma bola de neve” de mentiras, que acabaram por envolver até a atuação do próprio Leo em chamadas de vídeo e, posteriormente, em um encontro na própria Nevasca EXPO.

Mas, o que chama atenção logo nas primeiras páginas, é a união dos adolescentes que, no período, em tese, de ideal de felicidade, não conseguem se encontrar na turma (escola), construindo um subgrupo, o dos “esquisitos”, na palavra da narradora, ou melhor, dos excluídos.

Ele [Leo] era meu melhor amigo desde o fundamental, e nós dois éramos os esquisitos da turma. Ninguém enfiava nossa cabeça na privada nem prendia a gente no armário da escola, como acontece nos filmes americanos (nossa escola nem tinha armário), mas sempre acabávamos sobrando quando tinha trabalho em grupo. [...] Enquanto o resto dos meninos só queria falar de sexo [...], o Leo queria debater livros comigo. Ou ver filmes de terror. Ou jogar. [...] No meu caso, eu sentia que não me encaixava por outro motivo. Enquanto as outras meninas do fundamental conversavam sobre os garotos de quem gostava, eu secretamente ficava babando pela Priscila Pena [...] ou admirando as curvas da Lena Fernandes [...]. (ALVES, 2019, n. p.)

Leo é excluído por ser assexual e Raíssa por ser lésbica. Dois personagens que só mais contemporaneamente vêm aparecendo e, ainda em menor quantidade, na literatura voltada para a juventude. Além disso, são dois personagens que se sentem à margem do próprio ideal de juventude que lhes é contemporâneo. É interessante notar no trecho acima a alusão aos filmes americanos, mais especificamente às cenas de bullying, e que povoam o imaginário dos adolescentes, que consomem muitos produtos da indústria cultural norte-americana,

sejam filmes ou até mesmo a literatura *young adult*, bastante consumida no país atualmente, como comprova a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

Já Ayla tem a tensão familiar ainda mais acentuada, tendo consciência inclusive das contradições entre autonomia e dependência que regem à própria adolescência: “Era engraçado, às vezes, quando eu parava para pensar em como eu era submissa à minha mãe, apesar de ser independente até demais em todo o restante” (ALVES, 2019, n. p.). Por isso, o refúgio no mundo virtual como escapismo da adolescência dolorosa que vive:

Considerando toda a confusão em minha vida, os problemas financeiros e o relacionamento complicado dos meus pais, além do turbilhão complicados de sentimentos dentro de mim, entrar num jogo em que eu podia ser quem quisesse, num mundo de fantasia, sem nenhuma dessas questões para me atormentar, era um enorme alívio. Jogar me fazia tirar o peso do mundo das costas e me despia das minhas mentiras. (ALVES, 2019, n. p.)

O mundo virtual como alternativa — mesmo que provisória — para o mundo real. Sentimento compartilhado por Raíssa que, em dado momento, chega a escrever “um [universo paralelo] em que não tivesse medo de ser quem eu sou. Um em que o mundo me aceitasse” (ALVES, 2019, n. p.).

Enfim, capivaras conta a história de um grupo de amigos (Nessa, Léo, Zé Luís, Nick e Dênis-Binho) que saem em busca da suposta capivara de estimação do mais mentiroso da turma, Dênis-Binho. Enquanto tentam desmascarar — ou forçar o amigo a confessar a verdade — os personagens se embrenham numa aventura pelas ruas e pela vegetação de uma cidade do interior de Minas Gerais por cerca de 12 horas, ou mais, a depender da interpretação dada pelo leitor ao final em aberto do livro.

A narrativa é polifônica com as vozes dos personagens centrais se alternando ao longo dos doze capítulos em que a história é estruturada. Aliás, a abertura dos capítulos é feita de modo original, pois, em contagem regressiva, são apresentadas ao leitor informações acerca da vida dos personagens da trama. Como exemplo, podemos citar, o que seria a abertura do primeiro capítulo: “12 motivos pelos quais todos nós estamos indo à casa de Dênis” (GEISLER, 2019, p. 7). Depois, em página única, vem o nome do narrador escrito em caixa alta

e letras grandes: “VANESSA”. Em seguida, na mesma página, em letras menores e abaixo do nome do personagem, o tempo aproximado: “por volta das seis horas” (GEISLER, 2019, p. 10).

Dessa forma, o leitor vai acompanhando não só o desenrolar da aventura em que os adolescentes se metem, mas também tem uma dimensão do desenvolvimento temporal dos acontecimentos ao longo de uma noite de sexta-feira. Afinal, como citado ainda na lista de abertura do primeiro capítulo: “[...] se você mora na Chapada do Pytuna, precisa tomar a iniciativa e criar a aventura” (GEISLER, 2019, p. 8).

São justamente essas listas que permitem aprofundar um pouco a psicologia dos personagens adolescentes e os dilemas por eles enfrentados nesse período tão intenso e complexo da vida. Destacamos, por exemplo, o item 1 da apresentação da adolescente Nick, “10 camadas de personalidade que Nick precisa esconder”:

1. E, para poder ser Nick, Nick precisa esconder Nick. Ela acha quase irônico que seu apelido, vindo de “Nicole”, seja a mesma palavra para definir nome de usuário. “Nicknames”. Nick precisa ser um avatar de si mesma, com nome falso e tudo. E precisa esconder isso – todo esse “isso”. (GEISLER, 2019, p. 36)

Como a própria apresentação sugere, Nick possui uma personalidade de muitas camadas, porém ela *precisa esconder* isso, frase que se repete em todos os itens — ou camadas — elencados. Nick gosta de animes de violência e sangue, têm dúvidas quanto à sua sexualidade, embora se sinta identifique mais com uma “neutralidade”, tem relacionamento familiar tanto com o pai quanto com a mãe de muito conflito, sendo alvo de comentários depreciativos por parte dos dois. Por isso, adota um comportamento reativo.

Assim sendo, cada adolescente, ao mesmo tempo em que saem em busca de uma capivara que não se tem certeza se realmente existe, demonstram suas fragilidades e suas dificuldades em serem aceitos por outros grupos de jovens da mesma idade. Dessa forma, se assemelham às personagens centrais de *Conectadas*, que procuram nos jogos *online* um ponto de fuga e também de contato com outros adolescentes que passam pelas mesmas questões.

Assim, “constata-se, essas produções, a presença marcante de romances realistas em que, a partir de protagonistas jovens, se inserem não apenas os protagonistas, mas os leitores a que estas obras preferencialmente se destinam.” (NAVAS, 2018, p. 215). Por isso, lemos,

ainda em *Enfim, capivaras*, o seguinte desabafo da personagem Vanessa: “eu só me sinto desconfortável, como se usasse uma roupa que não fosse do meu tamanho, sabe? E aí quando tento o tamanho maior, ela parece larga demais. Nada encaixa. Nada serve. — Pauso. Contínuo: — Nada serve em mais de um sentido” (GEISLER, 2019, p. 10).

No tocante à linguagem, considerando a presença, sobretudo, de personagens narradores nas duas obras, é interessante destacar as escolhas estilísticas e autorais realizadas pelas duas autoras. Enquanto Clara Alves optou por seguir a norma padrão da língua portuguesa de forma predominante na obra, exceto na troca de mensagens eletrônicas em que a linguagem da internet se sobressai como recurso para dar verossimilhança às personagens, Luisa Geisler adotou um tom mais informal, com a presença das contrações *pro* e *pra* e a utilização de palavras a fim de acentuar o que típico de determinados grupos juvenis em situações reais de interação e intimidade.

A tentativa de materializar a voz do leitor jovem é uma das características da literatura atual para jovens. Além dela, há, em algumas narrativas, a elaboração de um trabalho poético com a linguagem, característica que, segundo Carneiro e Farias (2020), também seria uma influência do *young adult* estadunidense na nossa produção nacional. Esse aspecto é visto principalmente em *Enfim, capivaras*, como demonstra o fragmento abaixo, da descrição que Vanessa faz de Dênis-Binho:

Ele nos encara com intensidade, aquele olhar de coelho branco, de olhos vermelhos e pelo branquinho. Ele não é exatamente albino, mas tem os olhos vermelhos-escuros, uma variação de castanho, a pele bem clara e o cabelo loiro, num tom que seria claro demais até para um alemão da serra gaúcha. Mas o olhar dele era real. Uma bola de argila molhada quase da cor da terra daqui, esse castanho avermelhado. (GEISLER, 2019, p. 14)

Ademais, tanto um quanto a outra obra apresentam intertextos a outras linguagens. Em *Enfim, capivaras* as referências são, principalmente, literárias e aparecem na narração da personagem Vanessa, que, em meio às suas reflexões, estabelece conexões com a poesia de Gonçalves Dias e de Carlos Drummond de Andrade, os poemas “Canção do exílio” e “Morte do leiteiro” respectivamente, e o conto de fadas “Cachinhos Dourados”.

Em *Conectadas* encontramos menções à cultura *nerd* como os livros e os filmes da trilogia *O senhor dos anéis*, *As crônicas de Nárnia*, o longa-metragem de animação japonesa *Cinco centímetros por segundo*, a comédia americana *Uma babá quase perfeita*, além de, no final da história, trechos do romance *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen, dialogando com o reconciliação das personagens centrais após a farsa do perfil fake de Raíssa ter sido descoberto por Ayla. É preciso destacar ainda que *Conectadas* estabelece uma comunicação transmi-dia com o leitor, pois são apresentados, na troca de mensagens instantâneas das duas garotas ao final do livro, dois *links* de *playlists* na plataforma de *streaming* de música Spotify. Nesse quesito, percebemos que a literatura para jovens “[...] iniciou um novo caminho para adequar sua proposta literária e educativa aos leitores nascidos no seio dessas novas sociedades que a levaram a terrenos não conhecidos anteriormente” (COLOMER, 2017, p. 189).

Vale ressaltar, por fim, que, em ambos os livros, ao final, há uma seção *de entrevista com a autora* em que as duas respondem perguntas relacionadas ao processo criativo da história, dicas para quem quer ser escritor e também indicações literárias, destacam-se, entre elas, tanto clássicos quanto narrativas *young adult*, o que parece ser mais um indício das influências, sejam elas conscientes ou não, que permeiam as obras aqui analisadas.

Considerações finais

Neste trabalho, investigamos, a partir das discussões acerca da adolescência — ou das adolescências — existentes no campo da Psicologia e da Sociologia, duas obras literárias preferencialmente destinadas ao público jovem, observando como elas construíram a representação desse período da vida considerado como uma moratória. Nesse sentido, foi verificado tanto as estruturas narrativas quanto o tratamento dos temas abordados nos romances *Conectadas*, de Clara Alves, e *Enfim, capivaras*, de Luisa Geisler, além de refletir sobre os usos da linguagem e como esta buscava refletir ou dialogar com a própria adolescência.

É interessante destacar que a literatura produzida atualmente para a juventude — no caso desta pesquisa os livros considerados como *young adult* ou jovem adulto — buscam pontos de contato com

o leitor-alvo seja pela abordagem de situações e/ou vivências que fazem parte da vida do adolescente contemporâneo, seja por meio de uma linguagem que, além da representação de um linguajar mais próximo da realidade, dialogam com até com outros gêneros (listas) ou, ainda, extrapolando o romance tradicional com a inserção de elementos transmídia.

Por fim, vale ressaltar que, como estamos de um aparente fenômeno novo, são necessárias e urgentes pesquisas que se voltem para a literatura *young adult* produzida em solo brasileiro, a fim de traçar aproximações e distanciamentos com o que comumente é chamado de literatura juvenil, não só para a análise dessas narrativas, mas também verificando a recepção pelos jovens leitores.

Referências

- ALVES, C. *Conectadas*. São Paulo: Seguinte, 2019. (E-book).
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CARNEIRO, R.; FARIAS, C. Juvenil ou Jovem? Construções de sentido da literatura brasileira atual para jovens. *Revista Crioula*, [S. l.], n. 25, p. 215-229, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.170303. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/170303>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- CECCANTINI, J. L. Por onde andar a literatura infantil e juvenil brasileira? In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.
- DUARTE, C.; SEGABINAZI, D.; SANTOS, M. das G. Romance juvenil: panorama via Prêmio Jabuti (2007-2017). *Revista Letras Raras*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 34-54, dez. 2018.
- GEISLER, L. *Enfim, capivaras*. São Paulo: Seguinte, 2019.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.
- LE BRETON, D. *Uma breve história da adolescência*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.
- NAVAS, D. Literatura juvenil brasileira contemporânea: breve panorama. In: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIAN, V. *Literatura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC, 2018.

- RAMOS, A. M.; NAVAS, D. *Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico*. São Paulo: EDUC, 2019. (E-book).
- SEGABINAZI, D.; RODRIGUES, S. Literatura juvenil e/ou literatura *young adult*: duas faces da mesma moeda? *e-scrita*: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, [S. l.], Nilópolis, v. 12, n. 2, jul-dez, 2021.
- TURCHI, M. Narrativas juvenis: a inovação literária em busca do leitor. *FronteiraZ*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, [S. l.], n. 17, p. 81-92, dez. 2016.

A figuração das mulheres sábias nos contos de Hans Christian Andersen

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna (UNIP/GPPLCCJ-USP)¹

Introdução

Em diferentes representações do feminino, bruxas, feiticeiras, magas e fadas são uma constante no universo da fantasia, sendo inclusive esperadas em narrativas denominadas contos de fadas. Personagens como a rainha má, madrasta de Branca de Neve, ou a fada-madrinha de Cinderela, por exemplo, já fazem parte do imaginário de gerações.

Na obra de Hans Christian Andersen, repleta de magia, há, entretanto, um reduzido número de personagens femininas com poderes mágicos e sobrenaturais claramente denominadas como bruxas ou fadas. Os contos em que tais figuras se destacam são principalmente, na ordem de publicação, *O Isqueiro*, *A Polegarzinha*, *A Pequena Sereia*, *Os Cisnes Selvagens*, *O Jardim do Éden* e *A Rainha da Neve*, cujas *mulheres sábias*², sejam bruxas, feiticeiras, fadas e rainhas misteriosas; são figuradas como algozes, auxiliares ou condutoras dos caminhos dos protagonistas, marcando seu destino, nem sempre com um final feliz.

Quando falamos em *figura* e *figuração*, conceitos polissêmicos a se considerar, referenciamos o professor Carlos Reis (2018), para quem a figura é “[...] toda entidade ficcional ou ficcionalizada que desempenha funções na composição e na comunicação instaurada pelo relato ou que vive acontecimentos nele narrados. A manifestação mais

1. Doutora em Letras na área de Estudos Comparados, em Literatura Infantil e Juvenil (FFLCH-USP). Pós-doutorado na mesma área. Docente do Curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP) e do Curso de Pós-Lato-Sensu: Língua Portuguesa e Literatura no contexto escolar (UNIP interativa). Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação do Curso de Letras da FFLCH-USP. Membro do GP Produções literárias e culturais para crianças e jovens-3 (FFLCH/USP), na linha de pesquisa *Literaturas e outras formas de saber*.
2. Uso o termo “mulheres sábias” de forma metafórica para designar as personagens femininas misteriosas que percorrem a obra andersiana, eventualmente possuidoras de poderes mágicos e sobrenaturais, sejam elas fadas, bruxas, divindades ou apenas seres humanos.

evidente da entidade designada como figura é a personagem [...]” (REIS, 2018, p. 163).

Assim, mesmo havendo a possibilidade de o narrador também ser uma figura, focaremos este estudo nas personagens femininas com poderes mágicos ou sobrenaturais, denominadas ou não, assim como no processo de figuração desenvolvido por Andersen: “A figuração designa um processo ou um conjunto de processos discursivos e meta-ficcionais que individualizam figuras antromórficas localizadas em universos diegéticos específicos, com cujos integrantes aquelas figuras interagem enquanto personagens” (REIS, 2018, p. 164).

Quanto às figuras da *fada* e da *bruxa*, especificamente, segundo Nelly Novaes Coelho (2012), podem vulgarmente ser vistas como formas simbólicas da eterna dualidade da condição feminina:

(As fadas) Tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam em forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações limite. [...] podem ainda encarnar o Mal e se apresentarem como o avesso da imagem anterior, isto é, como bruxas. (COELHO, 2012, p. 78).

Criaram-se, portanto, estereótipos, sendo a fada retratada como um ser puro e belo; e a bruxa como uma velha de aparência tenebrosa. As origens e o percurso histórico da construção de figuras tão instigantes demandaria mais tempo; contudo, não é nosso foco e não nos estenderemos sobre esse assunto. Vale mencionar, entretanto, que há vários exemplos em que tal dicotomia não se mantém, havendo inclusive fadas más, como nos contos de fadas literários do século XVII, principalmente os escritos pelas *preciosas*, contemporâneas de Charles Perrault. Já em narrativas contemporâneas, o estereótipo da bruxa tem sido desconstruído, com o surgimento de personagens belas e bondosas e eventualmente super-heroínas, assim como fadas e bruxas essencialmente humanas, complexas e surpreendentes.

É importante ressaltar que tal dualidade da essência feminina também pode ser encontrada nas narrativas míticas, sendo que uma única deidade pode apresentar facetas múltiplas, remetendo, por exemplo, tanto à fertilidade quanto à morte, como Afrodite e Perséfone, da mitologia grega, ou Skadi e Freya, da mitologia nórdica. Segundo Freud:

Mesmo a Afrodite grega não abandonara inteiramente sua vinculação com o mundo dos mortos, embora há muito tempo houvesse entregado seu papel a outras figuras divinas, a Perséfone ou à triforme Artêmis-Hécate. As grandes deusas-mães dos povos orientais, contudo, parecem todas ter sido tanto criadoras quanto destruidoras - tantas deusas da vida e da fertilidade quanto deusas da morte. Assim, a substituição por um oposto desejado em nosso tema retorna a uma identidade primeva. (FREUD, 1996, p. 183).

Assim, a identidade primeva feminina, simbolicamente, conforme nos aponta Sigmund Freud, seria composta por esse duplo, entre a criação e a destruição, a fertilidade, a vida e a morte, o amor e a ira.

Como mencionado anteriormente, muitos contos de Andersen são repletos de magia e elementos sobrenaturais, mesmo que haja poucas bruxas ou fadas. Ao pesquisarmos os diferentes motivos presentes na obra do autor, junto ao Centro Hans Christian Andersen³, constatamos que, dentre seus 212 contos (entre contos diversos, contos de fadas e histórias ligeiras), 166 apresentam motivos religiosos diversos, sendo que o termo *fada* aparece em apenas seis contos, e *bruxa* ou *feiticeira* em onze. Poucas referências, principalmente se as compararmos com a frequência dos termos *magia* e *anjo*, que estão presentes em vinte e seis de seus contos; *deuses*, *deusas*, *espíritos* e *demônios*, em vinte e quatro, e *Deus*, em setenta e seis. Já a figura do Diabo aparece somente em sete contos.

Ou seja, a magia se realiza por meio de anjos, divindades, demônios ou por Deus, e não por fadas ou feiticeiras/bruxas. Vale acrescentar que os termos citados podem aparecer em um mesmo conto e não são excludentes. No conto *A Rainha da Neve*⁴, por exemplo, são citados o Diabo, Deus, anjos, feiticeiras, mulheres sábias e uma rainha/deusa.

Ao se analisar um conto andersiano, é importante considerar que o autor tem um estilo marcado pela estética romântica alemã e pelos

3. Disponível em: <https://andersen.sdu.dk/forskning/motiver/motiv.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.
4. O conto *A Rainha da Neve* não será o foco deste artigo, contudo fez parte de nosso projeto de pós-doutorado, havendo vários artigos a seu respeito. Sobre as relações com a mitologia, há MENNA, Lígia R. M. C. *Uma beleza congelante: a morte e sexualidade em A Rainha da Neve, de Hans Christian Andersen e suas refigurações*. Literartes, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 132-154. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163374>. Acessado em 20 de Out 2021

preceitos cristãos, acrescidos, por outro lado, de elementos da cultura popular, em um amálgama do folclore nórdico. Ou seja, o imaginário cristão entrelaça-se ao maravilhoso pagão, ambos embebidos, conforme aponta Nelly Novaes Coelho (1991), em um “húmus humanístico que energiza sua criação novelesca” (COELHO, 1991, p. 148).

Sobre a religiosidade, um aspecto crucial na obra de Andersen, vale esclarecer que seu cristianismo era algo enigmático, ou seja, tratava-se de uma religião do coração, da emoção ligada à natureza e à natureza dos homens, impulsionados em direção a Deus, e não a religião dos templos e de seus rituais. Em vários de seus contos, observamos que a felicidade só é alcançada no plano metafísico, após os protagonistas atravessarem um verdadeiro vale de lágrimas.

Quanto à cultura popular nórdica, podemos considerar que, em boa parte, são reminiscências das narrativas orais e das contações de histórias que o pequeno Andersen muito ouviu em sua infância, por intermédio de sua avó e de algumas idosas que conheceu no asilo em que ela trabalhava, entre outras pessoas, conforme nos relata em sua autobiografia *The true story of my life*:

(Por conversar muito), eu aparentava ser uma criança extraordinariamente sábia, o que não duraria muito; e elas (as mulheres sábias) recompensaram minha eloquência contando histórias em troca; e assim um mundo tão rico quanto o das Mil e uma noites me foi revelado. As histórias contadas por essas idosas, e as figuras insanas que vi ao meu redor no asilo, entretanto, me impressionaram tão fortemente que, quando escurecia, mal me atrevia a sair de casa. (ANDERSEN, 1847, p. 6, tradução minha).

Essas idosas parecem ter marcado Andersen não somente por suas histórias, mas também por sua aparência e comportamento, eventualmente vislumbrados em algumas composições femininas, como a notável Finlandesa, do conto *A Rainha da Neve*, e a Mãe dos Ventos, do conto *O Jardim do Éden*, que veremos a seguir.

Seguindo as considerações até aqui expostas, a partir da perspectiva dos estudos comparados, de forma crítica e analítica, este artigo tem por objetivo refletir sobre a figuração de mulheres sábias, hábeis na magia, com diferentes denominações, sejam bruxas, feiticeiras, ou fadas. Como recorte, escolhemos os contos *A Pequena Sereia* e *O Jardim do Éden*, os quais estabelecem diálogos tanto com elementos míticos gregos e nórdicos quanto com o imaginário judaico-cristão.

A figuração das personagens femininas em *A Pequena Sereia* e *O Jardim do Éden*

O conto *A Pequena Sereia* (*Den lille Havfrue*, 1837) marcou consideravelmente o futuro de Hans Christian Andersen como um dos maiores escritores para crianças de todos os tempos. Foi publicado originalmente em forma de fascículo para depois ser reunido em um pequeno volume, juntamente com outros oito contos, dentre eles os mais conhecidos *A roupa nova do imperador* e *A princesa e o grão de ervilha*, recontos de histórias populares, e *A Polegarzinha*, *As flores da pequena Ida* e a própria *A Pequena Sereia*, de sua autoria.

Na época, o autor não sabia se prosseguiria com esse gênero, que adorava escutar quando criança, pois tudo dependeria da acolhida do público, que sabemos ter sido muito satisfatória. Em *Notas para meus Contos de Fadas e histórias ligeiras*, no prefácio de 1862, Andersen afirma: “A acolhida que teve *A Pequena Sereia* encorajou-me a tentar escrever novos contos de minha autoria” (ANDERSEN, 2019, p. 19).

Parte do enredo do conto é conhecido, mas parece-nos que muito do que se fixou no imaginário de gerações foi a versão dos estúdios Disney. Vale dizer que o conto original de Andersen em muito se difere da animação. No conto, por exemplo, a sereiazinha nem sequer tem um nome e não consegue se casar com o príncipe, um final nada feliz para os moldes do amor romântico.

A Pequena Sereia era a filha mais nova do Rei do Mar, uma bela e alegre princesa que adorava ouvir histórias de sua avó sobre o “mundo lá de cima”, que só poderia conhecer quando fizesse quinze anos. Sua curiosidade e ansiedade eram enormes, mas ainda muito teria que esperar. Quando finalmente pôde subir à superfície, ficou bastante encantada com tudo que viu e acabou por conhecer um belo príncipe a quem resgatou de um terrível naufrágio.

Após esse episódio, passou a visitar a superfície constantemente, o que a levou a nutrir um grande amor pelos seres humanos, e não somente pelo príncipe. Seu maior desejo era ser um deles, pois julgava que o mundo terrestre era mais amplo em possibilidades, mais belo, com uma infinidade de lugares para descobrir.

Ao conversar com a avó, uma contadora de histórias e conselheira, a menina descobriu que os seres humanos viviam menos que as sereias e que suas almas eram imortais. Além do amor pelo príncipe, o desejo de ser humana, de ter uma alma imortal e de alcançar

a eternidade é o que motivará suas ações futuras. Sua avó afirma que nada poderia ser feito, a não ser que um homem se apaixonasse por ela:

— Por que também não temos uma alma imortal? — queixou-se a pequena sereia — Eu trocaria meus trezentos anos de vida por um só dia como ser humano, desde que isso me permitisse o acesso à eternidade dos céus! [...] Então é este o meu destino? Morrer, tornar-me espuma do mar, sem nunca mais escutar a música das ondas, ou admirar as flores e o brilho do sol? Que posso fazer para ter também uma alma imortal?

— Nada! — respondeu a avó. — Isso só viria a acontecer se um homem se apaixonasse por você, amando-a tanto, que você se tornaria para ele mais que a própria mãe e o próprio pai [...]. (ANDERSEN, 2019, p. 97).

Eis que a sereiazinha não se conforma, insatisfeita com sua vida, e, por ansiar ser quem não era, decide procurar a Bruxa do Mar e pedir-lhe ajuda. Essa personagem é figurada principalmente pelo ambiente em que vive (uma clareira lamacenta) e pelos animais que a cercam (sapos e cobras repugnantes):

Depois chegou a uma clareira lamacenta na floresta, onde *deslizavam grandes e gordas cobras d'água, mostrando a suas repulsivas barrigas amarelas*. No meio dessa clareira estava uma casa construída com ossos de homens naufragados, e lá estava a bruxa, deixando um sapo comer na boca dela tal como nós daríamos açúcar a um pequeno canário. Ela chamava às pavorosas cobras de pequenos pintinhos, e deixava-as esparramarem-se no seu grande peito esponjoso [...]. Gargalhou alto e assustadoramente [...]. (ANDERSEN, 2019, p. 99, grifos meus).

Segundo o *Dicionário de Símbolos* (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1982), serpentes, (como variante de cobras) e sapos são animais normalmente associados a feitiçarias e ações malignas, mas são símbolos polivalentes, que representam tanto adversidades para o homem como sua proteção. Em algumas culturas indígenas, por exemplo, cobras e sapos são muiraquitãs, amuletos da sorte. No Egito, os sapos eram considerados animais dos mortos e, mais tarde, símbolos da ressurreição pessoal.

Vale lembrarmos que a serpente aparece em diferentes mitologias e religiões do mundo. Além da serpente do Paraíso, que induziu

Adão e Eva a desobedecer a Deus, comendo o fruto proibido da Árvore do Conhecimento, podemos citar ainda como exemplo a serpente de Midgard, Jormungand, filho de Loki e da gigante Angurboda, irmão de Hela e do lobo Fenrir, representantes do lado mais sombrio na mitologia nórdica.

Como pudemos observar, Andersen figura a bruxa a partir de um estereótipo preestabelecido, ou seja, o de um ser horrendo e assustador. Ela se dispõe a ajudar a sereia e cobra seu preço: a linda voz da princesinha. Contudo, ela não a chamou, não a enganou, avisa-a sobre tudo que iria sofrer e de todos os riscos que corria. Mesmo com tantos avisos, a Pequena Sereia aceita o oferecido:

Você caminhará mais graciosamente que qualquer dançarina; entretanto, cada vez que um de seus pés tocarem o chão, será como se estivesse pisando no gume de uma faca afiada, produzindo dor e sangramento. Se esse sofrimento não lhe causa temor, estou pronta a realizar seu desejo.

— Pois é isso mesmo que eu quero — respondeu a pequena sereia, pensando no príncipe e ansiosa por possuir uma alma imortal.

— Mas lembre-se — avisou a bruxa — uma vez transformada em ser humano, nunca mais você voltará a ser uma sereia! [...]

— Ainda assim quero tentar [...]. (ANDERSEN, 2019, p. 99-100).

Infelizmente, a Pequena Sereia não consegue conquistar o príncipe e mais uma vez a Bruxa do Mar é solicitada, agora por suas cinco irmãs, que lhe entregam suas cabeleiras em troca de uma magia para salvar a caçula, que deveria matar o príncipe, para voltar a ser sereia novamente. A princesinha não aceita tal acordo, transformando-se momentaneamente em espuma do mar.

Curiosamente, a menina não se extinguiu, sendo resgatada por seres etéreos, as *filhas do ar*:

Sob o brilho do sol, viu centenas de criaturas etéreas e transparentes, que não soube explicar o que seriam [...]. Suas vozes eram melodiosas soando tão suave e ternamente que nenhum ouvido humano poderia escutá-las, enquanto seus corpos eram tão fluidos e frágeis que nenhum olho humano seria capaz de enxergá-los [...]. Só então a pequena sereia notou que também flutuava no espaço, igual àquelas criaturas de corpo diáfano e transparente [...]. As filhas do

ar também não têm uma alma imortal, mas conseguem conquistar uma através dos feitos benéficos. (ANDERSEN, 2019, p. 105).

Interessante observar que Andersen não utiliza o termo *anjos*, mas *filhas do ar* e, em algumas versões, espíritos. A sereia do mar torna-se um ser etéreo, uma filha do ar, e descobre que, se praticasse boas ações, poderia, em trezentos anos, ter uma alma imortal e ser admitida no reino de Deus. Circulando por três elementos, mar, terra e ar, a pequena sereia vislumbra uma vida eterna. O sobrenatural nesse conto manifesta-se de duas formas: de um lado, pelos feitiços da bruxa e, de outro, pela força divina, que oferece a vida eterna, desde que boas ações sejam realizadas. Não podemos desconsiderar a figura da velha avó, sábia e conselheira, um ser marítimo e mítico, também uma sereia, como sua neta.

Outro ponto importante são as metamorfoses vivenciadas pela princesinha: do mar, da terra e do ar. Inicialmente a personagem seria forjada a partir da figura milenar da sereia nórdica, um ser sedutor, com um belo canto, que levava os navegantes à morte, inclusive presente em várias narrativas clássicas, como na Odisseia, de Homero. Mas a sereia andersiana não seduz, ela é seduzida. Após tornar-se humana por um breve período, transforma-se em uma filha do ar, um ser etéreo capaz de alcançar a eternidade. Tanto sua vida no mar como a vida na terra não poderiam lhe proporcionar a vida eterna. Bem ao estilo de Andersen, a cultura nórdica é revestida pelo Romantismo de teor cristão, em que se prega o amor e a compaixão ao próximo (ela se recusa a matar o príncipe), em uma busca constante pela alma imortal e a vida eterna.

O outro conto escolhido é *O Jardim do Éden* ou *do Paraíso* (*Paradisets Havede*), de 1839, menos conhecido do grande público. Adiantamos que nesse conto não há bruxas, mas um ser mítico denominado *Mãe dos Ventos* e uma fada-princesa, guardiã do Éden. Segundo o autor, em seu prefácio de 1862, esse conto baseia-se em um outro mais antigo que ouvira em sua infância, pelo qual tinha grande predileção: “Achei, contudo, que devia encomprá-lo, pois imaginava que os ventos teriam mais coisas a dizer e que o jardim deveria ser descrito mais longamente. Além disso, introduzi nele algumas alterações” (ANDERSEN, 2019, p. 19).

Difícil identificar a que conto Andersen se refere, já que os ventos aparecem como personagens em vários contos da tradição oral

e escrita, como por exemplo, *Ao leste do sol e a oeste da lua*, de Peter Christen Asbjorsen e Jorgen Moe, assim como o mito da queda, quando Adão e Eva infringem a lei de Deus, comem o fruto proibido da Árvore do Conhecimento e são expulsos do Paraíso.

Esse mito, que ultrapassa o imaginário judaico-cristão, se propõe a justificar vários sofrimentos do ser humano, um castigo divino pela curiosidade, o desejo incontido e a desobediência humana, pela qual sofrerá a punição divina.

Segundo Campbell (1991), há nos contos da tradição um motivo padrão, que nomeia de *A coisa proibida*:

Lembra-se do Barba Azul, que diz à mulher: “Não abra aquele armário”? E aí sempre há alguém que desobedece. Na história do Velho Testamento, Deus aponta para a coisa proibida. Ora, Deus com certeza sabia muito bem que o homem ia comer o fruto proibido. Mas só procedendo assim é que o homem poderia se tornar o iniciador de sua própria vida. A vida, na realidade, começou com aquele ato de desobediência. (CAMPBELL, 1991, p. 55-56).

O mito da queda ainda seria retomado por Andersen em outros contos, a saber, “Que tem a ver com um espelho e seus fragmentos”, primeira história de *A Rainha da Neve* (1841); *Ave Fênix* (1850), *O velho Morfeu* (1859) e *O aleijado* (1872), mas nem sempre a queda significa um recomeço, ou a vida, como aponta Campbell.

Já a busca pelo paraíso terrestre ou pela felicidade eterna, ou vida eterna, como vimos em *A Pequena Sereia*, também são temas bem recorrentes na literatura geral, como em *Paraíso Perdido*, de Milton, por exemplo.

Podemos citar ainda o mito celta *Viagem de Oisín a Tir-Na-N'Og* (Terra da juventude eterna) e *a Ilha da Felicidade*, de Madame D'Aulnoy (1690), cujos pontos de contato com o conto de Andersen vão além da busca do paraíso e do motivo da *coisa proibida*.

O enredo de *O Jardim do Éden* gira em torno de um príncipe muito inteligente e com uma biblioteca imensa que não se conformava em não saber a localização do jardim do Éden, do Paraíso terrestre, algo que o perseguiu por toda infância: “— Por que Eva tinha de inventar a ideia de colher o fruto proibido? — E por que Adão não resistiu à tentação e acabou comendo daquele fruto? Se eu fosse ele, o homem não teria caído em pecado, e este não teria conquistado o mundo” (ANDERSEN, 2019, p. 153).

Ao tornar-se adulto, passa a compreender que as belezas do Paraíso vão além da sua percepção humana, mas a ideia de um dia encontrar esse lugar não abandona seus pensamentos.

Certo dia, ao caminhar pelas florestas, como sempre fazia, perdeu-se em meio a uma tempestade, escorregando pela relva molhada até alcançar a boca de uma caverna:

Olhou para dentro dela [caverna] e viu uma fogueira enorme, tão grande que daria para assar um veado inteiro em suas chamas. E era exatamente isso que alguém estava fazendo naquele momento. Um belo cervo, com chifres em forma de galhos, estava enfiado num espeto, e quem o girava sobre as chamas era uma mulher alta e forte. Se não fosse pelo vestido que ela usava, dir-se-ia tratar-se de um homem [...].

Pois vai ventar muito mais quando meus filhos chegarem — disse a mulher — você está na Caverna dos Ventos. Sabe quem são meus filhos? São os Quatro Ventos do mundo [...].

Estou vendo que — observou o príncipe — que a senhora não tem papas na língua. Fala rude e direto, algo diferente das outras mulheres com quem costumo conversar. (ANDERSEN, 2019, p. 154, grifos meus).

Observamos que o autor descreve a mulher aparentemente como um ser humano, não um ser mágico, cuja aparência confunde-se com a de um homem. Mas quem seria essa entidade capaz de controlar os quatro ventos do mundo? De certo, um ser divino e com amplos poderes.

Segundo a mitologia grega, os ventos Bóreas (Norte), Zéfiro (Oeste), Euro (Leste) e Noto (Sul) são filhos de Gaia, “a personificação da Terra, descrita como o primeiro ser que nasceu do Caos e deu à luz Urano (Céu) e Montes e Pontos (Mar)” (BULFINCH, 2013, p. 562). Na obra de Hesíodo, entretanto, os ventos seriam apenas três: Zéfiro, Bóreas e Noto, filhos de Astreu e Eos, outra mãe dos ventos. Há ainda a figura de Éolo, filho de Heleno, representado em Homero como o feliz regente das ilhas Eólias, “a quem Zeus concedeu o domínio dos ventos” (BULFINCH, 2013, p. 559). Competia a ele guardar os ventos em um saco de couro, assim como a Mãe dos Ventos faz com seus filhos no conto andersiano.

Após conhecer os quatro ventos e suas aventuras, o príncipe consegue que Zéfiro, o preferido pela mãe, leve-o até o Jardim do Éden. Interessante notar que a Mãe dos Ventos não é a mediadora direta, mas delega ao filho a condução do herói a seu destino.

Ainda segundo Bulfinch (2013), Zéfiro e Bóreas são os ventos mais celebrados na literatura, sendo o primeiro inclusive citado por Milton em *Paraíso Perdido* (BULFINCH, 2013, p. 272).

A Mãe dos Ventos também está presente no conto *A ilha da felicidade*, de madame D' Aulnoy, acima citado, sendo também Zéfiro o responsável por levar o príncipe, aqui nomeado por Adolfo, à ilha sonhada:

[...] (príncipe Adolfo) avançou para dentro da *caverna* com sua espada nas mãos [...]. Uma anciã de cabelos brancos, cujo excesso de rugas denunciava sua copiosa idade, surgiu do interior de uma rocha [...].

— Esta é a morada de *Éolo*, o *deus dos ventos* — ela afirmou — É aqui que ele se recolhe com todos os seus filhos — *eu sou a mãe deles*. (D'AULNOY, 2021, p. 7, grifos meus).

Observamos como a caverna é recorrente em ambas as narrativas, um lugar misterioso, escuro, que poderia muito bem simbolizar a volta ao útero, o início de tudo ou mesmo a morte.

Essa misteriosa personagem, nem bruxa, nem fada, mas um ser mítico por excelência, poderosa e repleta de sabedoria, também está presente no conto *A Rainha da Neve*, de Andersen, refigurada em a Finlandesa, uma das tantas personagens femininas que cruzam o caminho de Gerda, a heroína dessa história:

Lá dentro era tão quente que a finlandesa estava quase despida. Era baixa e terrivelmente desleixada, mas ajudou Gerda a descalçar as luvas e as botas [...]. (A rena pergunta) *Eu sei que consegue atar todos os ventos do mundo com um simples fio de algodão*. [...] Não poderia dar a esta menina algo para beber, que dê a força de doze homens, para que possa dominar a Rainha da Neve? (ANDERSEN, 2019, p. 141).

A Finlandesa, aqui apresentada como alguém que domina as poções mágicas, responde à rena que Gerda não precisa de sua ajuda, pois sua inocência e seu amor seriam suficientes para derrotar a Rainha.

Voltando ao *Jardim do Éden*, observamos que, ao chegar a seu destino, o príncipe fica fascinado pela Ilha da Bem-aventurança, assim como pela bela fada-princesa que lá encontra:

Uma ponte de mármore, com entalhes tão delicados que pareciam feitos sobre o marfim, conduzia à *Ilha da Bem-aventurança*, dentro da qual ficava o *Jardim do Paraíso*. [...]

E lá estava a *fada-princesa do jardim do Éden*. Suas roupas eram cintilantes como o sol, e seu rosto irradiava a mesma felicidade que o semblante de uma *mãe* a contemplar o filhinho que dorme. *Era jovem e belíssima* [...]. (ANDERSEN, 2019 p. 159-160, grifos meus).

A comparação da fada com uma mãe é sugestiva, já que o príncipe se apaixonará pela fada, algo que lhe será proibido, algum toque edípiano a se considerar. A figura da mãe também é reforçada pela ilustração de Vilhelm Pedersen, em 1839, o principal ilustrador de Andersen. Ele retrata a fada-princesa com uma túnica, longo véu e uma estrela ao topo da cabeça, muito semelhante à imagem de uma santa ou da própria Maria, mãe de Jesus. As analogias entre um ser feérico e uma imagem religiosa cristã somente reforçam o hibridismo das referências da obra andersiana e nos fazem pensar como essas relações conflituosas e interditas são sugeridas. Ao príncipe, é proibido beijar a fada-princesa, pois isso o levaria a ser expulso do paraíso.

Já em Madame D'Aulnoy, não há essa interdição, pois o príncipe Adolfo, também conduzido por Zéfiro, se apaixona pela princesa Felicidade e com ela desfruta muitos momentos de prazer: “Estavam inebriados de prazeres, e, até aquele momento, mortal algum havia desfrutado de uma boa fortuna tão constante quanto aquela do príncipe” (D'AULNOY, 2021, p. 13).

O amor físico também se concretiza em a *Viagem de Oisín a Tir-Na-N'Og*, uma vez que Oisín e sua esposa Niam chegam juntos à Terra da Juventude Eterna e lá vivem muitos belos momentos como um casal: “Em pouco tempo chegaram a Tir-Na-N'Og, onde foram muito bem recebidos. A *Terra da Juventude Eterna* era ainda mais bela do que a fada tinha lhe dito, e Oisín passou dias felizes com sua amada esposa” (RIOS, 2016, p. 15).

Em *O Jardim do Éden*, a fada-princesa alerta o príncipe de que ele seria tentado por ela, seria chamado ao seu quarto para beijá-la, mas que ele deveria resistir se quisesse viver no paraíso para sempre. Promessa feita, promessa não cumprida.

Ao anoitecer, surgem várias donzelas deslumbrantes que dançam a um som divino e oferecem ao rapaz vinho. Eis que surge a imagem da princesa a chamá-lo insistentemente para seu quarto. Como haveríamos de esperar, assim como Adão e Eva, criticados pelo protagonista

no início do conto, o príncipe também não resiste à tentação, à coisa proibida, retomando Campbell:

Vou gritar, chamando-o; vou implorar que me acompanhe. *Resista! Não venha!* [...]

A fada levou-o a uma sala adornada de lírios brancos e transparentes [...]. Donzelas leves e belíssimas dançavam graciosamente, deixando ver seus corpos esbeltos através de trajes de gaze esvoaçantes e transparentes [...]. Só agora compreendo o que é a felicidade paradisíaca [...]. Sinto a força da vida eterna dos anjos dentro de meu corpo mortal [...] e enxugando a lágrima [da fada] com os lábios, *beijou-lhe os olhos, deixando que sua boca se unisse à dela.* (ANDERSEN, 2019 p. 162-163, grifos meus).

A fada-princesa desaparece juntamente com o Jardim do Éden, sugados para as profundezas da Terra. O príncipe retorna para a caverna e reencontra a mãe dos ventos, que o recebe com um misto de tristeza e desgosto, chegando a repreendê-lo.

Surge um novo personagem, um velho forte, com asas negras, um emissário da morte, que condena o príncipe a vagar pelo mundo durante os próximos mil anos. Entretanto, como também ocorre em *A Pequena Sereia*, é dada ao príncipe uma segunda chance. Se ele for caridoso e bom, poderá voltar para o Jardim do Éden; senão, terá que permanecer em um esquife negro nas profundezas por toda eternidade.

Considerações finais

Neste artigo, a partir da perspectiva dos estudos comparados, chegamos a algumas reflexões e apontamentos, cientes de que o assunto não se esgota nessas poucas páginas. Para o momento, nos dois contos *A Pequena Sereia* e *O Jardim do Éden*, foi possível verificarmos o instigante estilo andersiano, composto por um hibridismo de referências, um amálgama cultural que se desvela por meio de uma teia de intertextualidades em que imaginários diversos dialogam entre si.

Andersen transita do espiritualismo cristão ao imaginário feérico, passando pela mitologia nórdica e grega. Retoma contos da tradição oral e literária, compondo tramas nas quais as personagens femininas são figuradas em mulheres sábias, hábeis na magia, ora bruxas, ora fadas, ora seres míticos.

Em *A Pequena Sereia*, não há fadas, mas sim uma bruxa horrenda e assustadora, a partir de um estereótipo estabelecido, a quem a princesinha recorre para ter a tão sonhada alma imortal dos seres humanos. Como uma fada ou um oráculo, a bruxa alerta a menina sobre o seu destino, não a força a nada, dando-lhe o livre-arbítrio. A sereia, um ser do mar, presente na cultura nórdica e em tantas outras, perde a voz, a identidade, já não seduz, é seduzida pelos seres humanos e pela vida na Terra. Ao final, a sereiazinha segue seu destino como uma das filhas do ar, espíritos translúcidos que lhe explicam que sua benevolência, seguindo os preceitos cristãos, lhe daria a tão sonhada vida eterna.

Já em *O Jardim do Éden*, o mito da queda, quando Adão e Eva são duramente punidos por sua desobediência a Deus, é revestido por referências às figuras míticas da Mãe dos Ventos e seus filhos, assim como à figura feérica da fada-princesa.

Em comum, essas duas narrativas trazem a crença melancólica de Hans Christian Andersen, presente em vários de seus contos, de que os seres humanos só podem encontrar a felicidade no plano metafísico, a tão sonhada vida eterna junto ao paraíso.

Referências

- ANDERSEN, H. C. *The true story of my life*. London, 1847.
- ANDERSEN, H. C. *Conto de fadas de Andersen: obra completa*. Belo Horizonte: Garnier, 2019.
- BULFINCH, T. *O livro da mitologia*. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Atena, 1991.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores e números*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- D'AULNOY, M. *A ilha da felicidade*. [S. l.: s. n.], 2021.
- FREUD, S. O tema dos três escrínios (1913). In: FREUD, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia* ("O

caso Schreber”), *artigos sobre técnica e outros textos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras completas). v. 10.

MENNA, L. R. M. C. Uma beleza congelante: a morte e sexualidade em *A Rainha da Neve*, de Hans Christian Andersen e suas refigurações. *Literartes*, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 132-154. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163374>. Acesso em: 20 out. 2021.

REIS, C. *Dicionário de estudos narrativos*. Lisboa: Almedina, 2018.

RIOS, R. Viagem de Oisín a Tir-Na-N’Og. In: RIOS, R. *Heróis e suas jornadas: 10 contos mitológicos*. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

A contribuição do conto “Acauã” de Inglês de Sousa na criação das Narrativas Oraís de Experiência Pessoal: uma proposta de formação de alunos – leitores do 7º ano em Tucuruí – PA

Aline Mary Ribeiro Pinheiro¹

Introdução

A prática da oralidade é uma das formas mais eventuais do uso da língua. Por meio dela, o indivíduo expressa diariamente seu modo de pensar, argumentar, expor ideias, casos, problemas particulares e profissionais. Enfim, está presente a todo o momento na vida do ser humano. Nessa perspectiva Marcuschi (2001, p. 36) entende que a oralidade como prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

Na oralidade são vários os tipos e gêneros textuais utilizados, dentre os quais se encontram as narrativas. Por meio da narrativa, vêm à tona as experiências, lembranças, cultura, muitas vezes sem a menor preocupação com as regras da gramática normativa. As narrativas são uma forma de comunicação cotidiana, que fazem parte de um discurso falado, o qual implica uma situação concreta de narrar *hic et nunc*, quer dizer, um momento definido, uma situação e circunstâncias espaço-temporais (MCGUIRE, 1990). Na concepção de Clandinin; Connelly apud Fiorentini, (2006, p.209)

As narrativas são histórias que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, presentes e futuras.

1. Mestranda pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA) no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária (UEPA) e graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola (UNAMA). Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual e municipal de ensino na cidade de Tucuruí-Pará e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infante e Juvenil (GEPLIJ). E-mail: alinemary02@gmail.com

Nesta esteira, as narrativas se constituem como forma de identidade e identificação do indivíduo na sociedade. No que diz respeito a sua estrutura, ela carrega especificidades semânticas (transmitir valores), estilísticas, formais, discursivas e extralinguísticas. Para Labov (1972, p.359-360) “Levando em consideração as narrativas orais, é importante destacar que elas apresentam recapitulação da experiência passada em que se liga uma sequência verbal de orações à sequência de eventos que (infere-se) de fato ocorreram”. O modelo laboviano considera que a narrativa tem que ter um porquê para ser contada. Ou seja, tem que haver um interesse, tanto por parte de quem conta, como por parte de quem escuta. O narrador deve apresentar sua narrativa de forma relatável, para garantir que será ouvida atentamente. Para Labov, uma narrativa bem formada deve obedecer tipicamente à seguinte estrutura formal:

- 1) *Resumo*: resumo inicial do que virá a seguir, com introdução do assunto e da razão por que a história é contada.
- 2) *Orientação*: identificação de personagens, tempo e lugar e atividades narradas, necessárias à contextualização da sequência de eventos.
- 3) *Ação complicadora*: sequenciação temporal de orações narrativas, em que o narrador efetivamente deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu. A ação complicadora é o elemento fundamental para a caracterização de um discurso narrativo. Labov afirma que, se pelo menos duas orações no passado estiverem sequencializadas, remetendo a um passado temporal, se está diante de uma narrativa mínima.
- 4) *Avaliação*: explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras. A avaliação também deixa entrever a razão de ser – o ponto – da narrativa. Para Labov, toda narrativa tem um ponto, isto é, um motivo que justifique sua reportabilidade, condição que, segundo o autor, sustenta a relevância comunicativa do surgimento de uma história em um dado contexto interacional. Uma avaliação pode ser feita de, pelo menos, duas maneiras:
 - a) na *avaliação externa*, o narrador suspende o fluxo narrativo como um parêntese para observar o seu ponto.

- b) na *avaliação encaixada*, o narrador, por meio de recursos expressivos, que não interrompem o fluxo de eventos narrados, insere dramaticidade ao relato, iniciando o sentido, como os acontecimentos devem ser entendidos.
- 5) *Resultado*: revelação do desfecho da complicação narrativa.
- 6) *Coda*: síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução.

Essa estrutura foi comprovada por vários estudiosos que sucederam Lavob, tais como: Flannery (2011), Ferreira Netto (2008), Halbwauchs (2006), Candau (2012), Mollica (2003), Camacho (2003), (Dyer & Keller-Cohen, 2000), Bamberg & Georgakopoulou (2008), Bastos (2004) e Mishler (2002), Riessman, (1993), Johnstone (2001), Riessman (1993).

Com essa gama de abordagens, a narrativa de experiências pessoais se tornou alvo de várias áreas do conhecimento, porque se descobriu que ela significa uma maneira mais próxima para se chegar ao vernáculo (língua local).

Nesse sentido, Tarallo (1997, p. 23) afirma que “ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativo, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma”.

Alguns estudos contemporâneos sobre narrativa de experiência pessoal continuam revisitando o trabalho pioneiro de Labov, tanto ampliando suas definições formais e passando a incluir, sob o escopo de análise, segmentos não-canônicos, quanto considerando a sua emergência em contextos interacionais diversos. Outros trabalhos, como os de Bruner (1990), Linde (1993) e Mishler (1999, 2002), problematizam as concepções realistas/representacionistas sobre narrativa patentes nos trabalhos pioneiros. Bruner e Linde argumentam que as histórias de vida são construídas mais em função de certos cânones culturais que de sua alegada capacidade de representar eventos. Mishler, diferentemente, explora as funções da ordem temporal em narrativas, fazendo uma distinção entre tempo cronológico e tempo experiencial. Esses autores apresentam em comum a tomada da narrativa como uma forma de *constituir* uma realidade sempre revogável e a serviço de padrões culturais e interacionais.

Todos esses estudos motivaram esta pesquisa. Portanto, ela objetiva registrar as narrativas orais coletadas no cotidiano ou a partir da experiência pessoal dos alunos de uma turma do 7º ano de uma

Escola Pública do Município de Tucuruí – PA, relacionando-as com o conto “Acauã” da obra *Contos Amazônicos* do grande escritor Naturalista Inglês de Souza que conta sobre a vida das pessoas que habitam a região Amazônica, mais precisamente no estado do Pará.

Levando em conta a teoria do autor Russo e sua caracterização da linguagem como dialógica, fundamenta-se a perspectiva com que lida o projeto “*A contribuição do Conto Acauã de Inglês de Sousa na criação das Narrativas Oraís de Experiência Pessoal: uma proposta de formação de alunos – leitores do 7º ano em Tucuruí – PA*”, que valoriza o aluno como indivíduo, o qual influencia no processo de construção do conhecimento. Para Bakhtin

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1981, p. 108)

Dessa forma, busca-se compreender o aluno como alvo da ação educativa do professor, da escola e de sua participação no processo de construção como ser social, sujeito às forças exteriores que atuam sobre ele em diferentes níveis e em variadas proporções, capazes de influenciar na sua constituição como membro da comunidade onde atua e na qual deixa sua marca.

Especificamente sobre a obra, o autor escreve nove narrativas com diversos personagens, contextos históricos, lendas, mitos e crenças, retratando o homem ribeirinho, ou seja, aquele que vive à margem dos rios, em casas de palafita, que possui costume e cultura cheio de superstição e mistério. Acredita-se que a partir da leitura e análise da obra de Inglês de Souza, o aluno terá incentivo para construir sua própria narrativa com o que possui de conhecimento. Sendo assim, este projeto tem como foco o trabalho realizado com a narrativa oral de experiência pessoal desenvolvido pelo professor de língua portuguesa na escola.

Considerando que o estudo da narrativa é importante nos centros de pesquisa, ela também deve ser considerada nos estudos nas escolas de nível fundamental, uma vez que é importante partir do cotidiano do indivíduo para estudar a língua. Ou seja, é importante se considerar o estudo da língua em seu uso, conforme premissas atuais.

É nessa relação de desafio/incentivo à leitura literária que as narrativas encantadoras de Inglês de Souza, em especial os contos amazônicos, podem criar nos alunos uma perspectiva inovadora de fruição e compreensão dos textos literários e o despertar de sua própria identidade. Então, é importante que se considere o estudo da narrativa a partir do contexto do aluno.

Mediante essa preocupação, vêm à tona alguns questionamentos, tais como: os professores dos anos finais do Ensino Fundamental realizam trabalhos com a narrativa oral de experiência pessoal de seus alunos em sala de aula? Se realizam, de que forma realizam? A hipótese que se sustenta, é que não há um trabalho constante em sala de aula com a narrativa de experiência pessoal, ou seja, os textos que se trabalham em sala de aula são, em sua maioria, textos dos livros direcionados a outras regiões, portanto não contemplam a realidade do aluno. Outros questionamentos são: qual a importância do conto Acauã para as narrativas orais de experiência pessoal dos alunos? O que há em comum entre eles?

Este estudo se justifica porque geralmente quando se propõem ao aluno fazer da sua própria vida uma narrativa oral que será contada a outros, ou quando este aluno relata o que ouve de seus avós, retoma sua história e repassa-a aos demais membros da sala ou da escola de uma maneira ordenável e descritível em termos de sua estrutura e função. Nesse caso, trabalha-se uma forma de resgatar a tradição cultural, costumes e linguagens de um povo, sempre destacando seu contexto social que é a história da sua própria vida para desenvolver a partir dela uma série de textos narrativos.

Além disso, a leitura, a escrita, a oralidade e a socialização com outras pessoas serão de grande relevância para seu desenvolvimento pessoal, cultural e intelectual, uma vez que os mesmos estão acostumados a lidar com narrativas prontas, oriundas dos livros didáticos e paradidáticos, que muitas vezes não os chamam a atenção por estarem fora de sua realidade social.

O estudo também é importante porque pode chamar a atenção daqueles professores que não trabalham a narrativa de experiência pessoal e nem textos literários com seus alunos, mas sim com aquilo que lhes foi oferecido. Dessa forma, poderá contribuir para uma mudança da prática pedagógica e incentivar os professores a se envolverem de tal maneira a quebrar barreiras para a realização de um trabalho inovador.

Logo, esse trabalho possui uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa-ação, além do suporte da pesquisa bibliográfica para a construção teórica, uma vez que nos conduzirá no decorrer das análises. A coleta dos dados, bem como a execução do projeto, ocorrerá por meio de aplicativos e ou com auxílio de recursos tecnológicos, a depender do contexto pandêmico.

Portanto, o presente estudo contribuirá para que se desenvolva a leitura e a escrita literária, através das narrativas orais de experiência pessoal dos alunos e a partir da poética de Inglês de Sousa nos seus Contos Amazônicos, especificamente no conto Acauã.

O conto “Acauã” e seu encantamento

O conto “Acauã” é uma das nove narrativas de *Contos Amazônicos*. Trata-se do nome de uma ave muito comum na região de Faro, localizada no estado do Pará, cenário da história. Seu canto, assemelhado ao seu nome, é tido como anunciador de desgraças. Observa-se no conto o narrador em 3ª pessoa e como personagens protagonistas Aninha, Jerônimo Ferreira e Vitória.

A narrativa é cheia de mistérios e suspense, bem típica da região Amazônica, com suas lendas e crenças, onde se discute a experiência do povo amazônico quanto às relações do imaginário com suas vivências de um homem interligado às peculiaridades e aos encantos da floresta. Essa questão é percebida com o entrelaçamento dos personagens, quando a personagem Aninha torna-se frágil e submissa à sua irmã adotiva Vitória, porém quando “transformada” em ave faz Vitória fugir ao ouvir seu “canto agourento”, uma vez que as cobras fogem ao ouvir o canto do Acauã.

Neste conto, pode-se observar uma requintada elaboração estilística, em termos de linguagem literária. Também cabe observar o brilhantismo com que o autor manobra o gênero conto, situando-o no universo da literatura fantástica. Vale ressaltar que ele soube elaborar literariamente personagens e situações sobrenaturais extraídas do folclore ou do imaginário popular regional, criando uma narrativa que, além do final surpreendente, tem um clima denso e assustador.

No enredo do conto, há uma descrição precisa sobre a vila, a população, os costumes, as tradições, o meio-ambiente, e sobre a reconstituição da vida na cidade de Faro, no período em que a economia era

baseada no cacau e na pescaria do pirarucu. Nesta cidade, as pessoas acreditavam que, com um simples canto, o pássaro acauã prenunciava grandes desgraças. Ao seu fim, todos acreditam que a culpa daquela desgraça deve-se à Acauã, que estava em cima do telhado da igreja, no momento em que Aninha caiu em convulsões, e responde ao canto da moça já transformada em pássaro.

Ainda que o conto “Acauã” apresente profundamente os elementos do imaginário amazônico, também é percebido com a mesma intensidade o valor da religião. Assim, há um contraste entre a igreja e a crença, uma vez que aquela não reconhece lendas e o pássaro Acauã é considerado um ser místico.

Acauã é uma das nove narrativas da obra *Contos Amazônicos*, de Herculano Marcos Inglês de Sousa – advogado, professor, jornalista, contista e romancista – nasceu em Óbidos – Pará, em 28 de dezembro de 1853, e faleceu no Rio de Janeiro, em 06 de setembro de 1918. Seus primeiros estudos foram feitos no Pará e no Maranhão, mas diplomou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, em 1876.

Nesse ano, publicou dois romances, *O cacaulista* e *História de um pescador*, aos quais se seguiram mais dois, todos publicados sob o pseudônimo de Luís Dolzani. Com Antônio Carlos Ribeiro de Andrade e Silva, publicou, em 1877, a *Revista Nacional de Ciências, Artes e Letras*. Fixou-se no Rio de Janeiro, como advogado, banqueiro, jornalista e professor de Direito Comercial e Marítimo na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Foi presidente do Instituto dos Advogados Brasileiros.

Na literatura brasileira, Inglês de Sousa teve papel de destaque, sendo considerado o introdutor do Naturalismo no Brasil, mas seus primeiros romances não tiveram a repercussão esperada. Tornou-se conhecido com *O missionário* (1891), que, como toda sua obra, revela influência de Émile Zola. Nesse romance, Sousa descreve com fidelidade a vida numa pequena cidade do Pará, revelando agudo espírito de observação, amor à natureza e fidelidade às cenas regionais.

Força do imaginário popular amazônico

A floresta tropical amazônica, que cobre boa parte do noroeste do Brasil e se estende até a Colômbia, o Peru e outros países da América do Sul, é a maior floresta tropical do mundo, famosa por sua

biodiversidade. Ela é atravessada por milhares de rios, com seus afluentes e rios com extensões menores, onde desaguam os igarapés cercados pela mata.

As águas do rio concentram um enorme universo de significados, de lendas, de crenças e de seres sobrenaturais. É entre o rio e a floresta que o imaginário devaneante do caboclo ribeirinho se alimenta, cercado pelas árvores e as altas palmeiras de açazeiros, que bailam ao sabor dos ventos fazendo refletir sua beleza nas águas. É nesse meio, onde ele vive uma relação de cumplicidade com o rio, que aprende a conhecer todos os seus segredos e perigos. O sentido simbólico contido na natureza se manifesta na produção do imaginário, pois ela possibilita o devaneio e estimula a imaginação do homem. Tanto o rio como a floresta são dotados de expressões simbólicas, traduzindo aquilo que eles representam para a população ribeirinha.

Percebe-se a relação de dependência do homem para com o rio. Desde que nasce, é levado a olhar a imensidão das águas. É pelo rio e através dele que o imaginário cria suas formas de compreender o mundo em que vive. As crenças e superstições dos povos da Amazônia, em sua grande parte, estão relacionadas aos rios e têm fundamento nos povos que aqui chegaram e se misturaram com as dos índios que habitavam este chão. Todos os temores e crenças desses ribeirinhos nos colocam diante de questionamentos sobre a compreensão desse mundo vivido, pois, para quem olha de fora, pensa que existe certo grau de ignorância das pessoas em acreditar nos fenômenos que ocorrem nesses lugares. No estudo sobre as narrativas da cobra grande, do boto, entre outras, observa-se que as pessoas acreditam no que contam. Para elas, de fato os acontecimentos ocorreram em algum lugar no tempo e chegaram até elas através do pai, da mãe, dos avós. Essas crenças são de cunho moral, regulam os valores que são repassados pelos pais aos filhos com o intuito de não ofender a natureza e assim evitar as punições pela desobediência. No que diz respeito à oralidade, Loureiro relata que

No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, ligada a valores decorrentes de sua história. A Cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. (LOUREIRO, 1939, p. 65)

Há um grande respeito e temor, por parte do povo ribeirinho, aos animais que habitam os rios amazônicos. Essa relação evidencia a forma dos moradores dessas regiões de enfrentar o sobrenatural, o inexplicável, que é uma constante na vida deles e que está relacionado ao imaginário amazônico. A discussão sobre o conceito de imaginário é polissêmica, muitos autores de diversas áreas do conhecimento se debruçam sobre o tema. Pesavento), por exemplo, entende que

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer. (PESAVENTO, 1995, p.24)

O imaginário pode ser denominado como sendo imagens que ficam guardadas na memória ou no inconsciente de um povo, abrangendo todas as representações, as experiências humanas e as formas de pensar de uma sociedade. A vida dessas pessoas é perpassada, pela mistura da subjetividade e objetividade, sintetizando e sendo sintetizadas pela cultura em que vivem. Assim, o homem se projeta no meio em que vive, e (re)cria o seu imaginário, construindo seu próprio conhecimento do mundo que o cerca.

Para se compreender o imaginário amazônico é preciso percorrer caminhos serpenteados pelos rios e margeados pela floresta, onde habitam Curupiras, Botos, Matintas e a Cobra Grande, e seguir viagem rumo a um mundo cheio de mistério, magia e encantamento, para finalmente ancorar o barco no porto da cultura do povo ribeirinho. Tais mitos se apresentam na forma de animal, e, em sua maioria, possuem a capacidade de se metamorfosear em ser humano ou mesmo em outros tipos de animais, por meio da magia e do encantamento.

O mito está presente em todas as culturas, desde as mais antigas às mais contemporâneas, ele não morre, só recebe outra roupagem e continua sobrevivendo e resistindo ao tempo, transpassando todos os fatos e acontecimentos da sociedade humana. Assim, Ferreira (1999, p.1347) compreende que “o mito é um ideal da humanidade, significação simbólica transmitida de geração em geração, é considerada autêntica dentro do grupo, têm relatos sobre a origem de

um determinado fenômeno pelo qual se postula uma explicação de ordem natural”.

Segundo o autor, o que importa no mito é o sentido simbólico dos termos, uma vez que ele faz parte da cultura por apresentar histórias diferentes, onde cada povo relata suas narrativas de acordo com suas vivências ou realidades, relacionando-as com datas, crenças religiosas ou não. Os mitos fazem parte da literatura oral, da plena imaginação coletiva que envolve o ser humano e suas localidades, e estão presentes culturalmente em forma de crenças. Essa literatura popular que manifesta e cria o folclore regional brasileiro revela a alma do povo e o reflexo do seu imaginário. Cascudo (1976, p. 348), diz que “o mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um tema central com área geográfica mais ampla e sem exigências de fixação no tempo e no espaço”.

Na tentativa de buscar entender e controlar o que se desvia de seu conhecimento de mundo é que o homem, através do mito, tenta explicar de uma maneira mais mágica e atraente os fenômenos e acontecimentos que não podem ser explicados de forma tradicional, pois através de suas narrativas retratam a sua própria realidade por meio de uma linguagem cheia de simbolismo. Esta linguagem mítica, também considerada universal por ser atual, faz uma nova releitura dos mitos, que são narrativas que se modificam todas as vezes que são recontadas, já que nos proporcionam conhecer o mundo, assim como nos revelam muito sobre quem somos.

[...] Os mitos representam expressões típicas da linguagem religiosa mágica. Com o mito, a realidade cósmica adquire uma dimensão humana, e todas as forças e aspectos intuídos pelo homem assumem semelhanças de seres, animais ou pessoas, numa vida imaginária e fantástica, modelada pela vivência humana. (UEA, 2003, p.38)

Desta maneira, em cada mito amazônico estão presentes um pouco da cultura local e da forma como vem se modificando o mundo ao longo da história das civilizações, pois expressam as experiências, anseios e desejos dos seres humanos através de acontecimentos marcados por seres que carregam, em suas ações, muito do comportamento contemporâneo.

A religião também é um elemento muito forte e presente nos mitos de todas as culturas, principalmente na nossa região. Os mitos amazônicos estão, na sua maioria, relacionados com a preservação

da natureza e da capacidade de uma convivência pacífica do homem com o meio ambiente, sempre retratando através das narrativas a história, costumes, regras, religião e comportamentos que eram aceitos e respeitados por esta sociedade. Representa, de uma forma simples, o que é considerado certo e errado, além de um grande respeito pelos mais velhos e todo o conhecimento adquirido por eles.

Considerações finais

Portanto, a abordagem principal dos *Contos Amazônicos* é o homem que se sobrepõe à descrição da paisagem e do exotismo da região. Inglês de Sousa tanto abrange a objetividade, quanto compreende o universo popular amazônico. Em “Acauã”, o fantástico é representado por fatos que se cruzam com o cotidiano das pessoas, como no caso das irmãs, em que Ana se metamorfoseia no pássaro acauã e Vitória que personifica-se na lendária figura da medusa. Na obra estudada, o sobrenatural ganha dimensão, e inúmeras variedades do maravilhoso, nas quais destacam-se o maravilhoso hiperbólico, cujos fatos se explicam por leis sobrenaturais (Acauã e os ruídos da cobra, uma colossal sucuriçu); o maravilhoso exótico, no qual os acontecimentos insólitos não são míticos, pois o receptor implícito nada sabe sobre o descrito na obra e não tem razões para acreditar em sua veracidade (a floresta e a relação com os moradores).

O fantástico aponta um dos artifícios da fantasia e do imaginário, cujos fenômenos se explicam por meios de diversas analogias, e não se diferenciam das aparições aberrantes do imaginário ou de expressões reunidas de tradução popular. A animalização sofrida pelas personagens femininas do conto Acauã situa o autor em uma particularidade do naturalismo. O que importa não é em que as personagens se tornaram, mas no enigma do fenômeno, porque o que é estranho e inquietante é a ocorrência, índice do que poderá desconstruir o mundo real.

Na narrativa de Inglês de Sousa, a criança resgatada de um barco numa noite de tempestade, que embora tenha recebido o nome de Vitória, é descrita como estranha, arrogante com os homens, a qual tinha o olhar congelante e que exigia de todos uma atitude de submissão e constrangimento. A própria irmã, inclusive, evitava a sua companhia. Ana personifica o Acauã, devorador de serpentes,

por meio do qual vencerá a possessão da irmã. A transformação das personagens diz respeito à lenda do Acauã, ave agourenta que come cobras. O espetáculo foge às leis naturais e adquire, como narrativa fantástica, uma significação extraordinária, emblemática da lenda mencionada. Vitória é a Medusa e Ana é Acauã. A ambiguidade é consequência do fantástico.

Enfim, a obra *Contos Amazônicos* se preocupa com cada detalhe da Amazônia, sempre destacando em suas narrativas os mitos e lendas que são incorporados à ficção e ao contexto histórico da época. Retrata bem a situação do povo daquela região com um espírito popular, supersticioso e cheio de mistério. Deste modo, o presente estudo visa registrar as narrativas orais coletadas no cotidiano ou a partir da experiência pessoal dos alunos, relacionando-as com o conto “Acauã”. Acredita-se que a partir da leitura e análise da obra, o aluno terá incentivo para construir sua própria narrativa com o que possui de conhecimento, a partir de suas vivências pessoais e do que lhe foi contado por seus familiares, registrando, dessa forma, sua própria identidade e, sobretudo, para despertar o interesse pela leitura literária, especialmente, a literatura paraense.

Referências

- ARAÚJO, J. M. de. *Literatura e história na recepção crítica do conto de Inglês de Sousa*. 2006. 126f. Dissertação (Mestre). Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CASCUDO, L. da C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 9 ed. Brasília: J. Olympio, INL, 1996. p.348.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRUZ, E. F. de O. *Os romances da mocidade ‘Cenas da vida do Amazonas’ (um discurso narrativo da obra de Inglês de Souza)*. 2003. 98f. Dissertação (Mestre). Universidade Federal do Pará, Belém, 2003. UFPA. Documento disponível no link: <https://limes.ufes.br/sites/proaera.ufes.br/files/field/anexo/como_referenciar_

- corretamente_obras_e_autores_da_antiguidade_e_medievo__1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.
- FEREIRA, N. G. do A.; TEZZARI, N. dos S. *Leitura e linguagem: discurso e letramento*. Porto Velho: EDUFRO, 1999.
- FIORENTINI, D. *Histórias e investigações de/ em aulas de matemática*. São Paulo, Musa, 2006.
- GIL, A. C. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002. p.176.
- LABOV, W. *The transformation of experience in narrative syntax*. In: LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LOUREIRO, J. de J. P. *Obras reunidas: cultura amazônica uma poética do imaginário*. Poesia I. – São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-36.
- MOISÉS, M. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1985-1989. 5. vols.
- SOUSA, I. de. *Contos amazônicos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. *Metodología de pesquisa*. Penso. McGraw-Hill Interamericana, 2013.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). Governo do Amazonas. *Antropologia e educação*. Manaus: BK Editora, 2003.
- PESAVENTO, S. J. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 15, nº 29, pp. 9-27. 1995.
- TARALLO, F. A *pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática. 7ª ed. 1997.

A leitura literária em sala de aula: possibilidades de aplicação do método recepcional a partir do conto “Totonha”

Maria Marcela Freire (UFRN)¹

Valdenides Cabral de Araújo Dias (UFRN)²

Introdução

Por ser emancipatória, a literatura pode colaborar para que o leitor se libere de seus prejuízos e limitações.

(ZILBERMAN, 2012, p. 186)

Ao chegar ao fim do Ensino Médio, espera-se que o estudante, não mais aluno (no sentido etimológico da palavra) tenha, na ponta da língua, a resposta à pergunta: *ler e escrever*, para quê? Afinal, foram, no mínimo, 12 anos de estudos entre o Ensino Fundamental e o Médio e, neste decorrer de tempo em um ambiente escolar, ouviu-se muitos questionamentos a respeito destas duas ações. Acredita-se que não apenas as funcionalidades destas duas ações foram apresentadas, demonstradas e exercidas ao longo de tais anos, como também foram mencionadas exaustivamente em sala de aula, na importância de dominá-las dentro e fora dos muros da escola.

O verbo *esperar*, flexionado na forma impessoal, bem como o verbo *acreditar* demonstrando o desejo de uma coletividade utilizado no primeiro parágrafo deste artigo, respectivamente, revelam bem a falta de exatidão e de certeza que temos no que concerne à resposta do aluno — à pergunta: *ler e escrever*, para quê? — que está prestes a sair da educação básica e entrar em uma Universidade ou no mercado de trabalho.

Independente do curso que tal estudante irá cursar ou da função que exercerá no mercado de trabalho sem um curso superior, saber responder a essa pergunta tornou-se muitas vezes óbvia e, desta

1. Graduada em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (UFRN), Especialista em Literatura e Ensino (IFRN)/História e Cultura Africana e Afro-brasileira (UFRN); Mestranda em Literatura Comparada (UFRN).
2. Pós-doutora, Doutora e Mestre em Teoria da Literatura (UFPE), Professora do PPGEL (UFRN).

forma, subjugada. A princípio, ler para saber escrever, escrever para assinar o nome, assinar o nome para “tirar” os documentos, ter documentos para ser “gente”. Depois, ler para adquirir conhecimento, falar e escrever sobre o que pensa; falar e escrever sobre o que pensa para não deixar que pensem ou falem por você. Temos, portanto, duas possíveis respostas, a depender do nível de importância que se pode dar a estas duas ações distintas, porém complementares uma à outra e, até mesmo, indissociáveis.

Todavia, a pergunta também poderia ser reformulada e, desta maneira, abriria um leque maior de respostas: ler e escrever, por quê? Desta forma, tira-se a possível interpretação de mera funcionalidade que a pergunta “para quê” denota e lançaria para o “por quê” tão significativo e representante dos questionamentos filosóficos.

Quando se interroga “por quê”, a resposta parece mais complexa e demanda um pouco mais de reflexão por parte de quem se propõe a responder, uma vez que é costume dar-se uma função para tudo. Ler e escrever não foge à regra das funcionalidades humanas. Mas sabe-se: quem quer formar leitores, em especial, leitores literários, precisa lidar com dois universos paralelos — o do autor e o do leitor — que devem se encontrar em um determinado ponto: a leitura. Este importantíssimo ponto de intersecção entre a obra e o leitor é concebido pela Estética da Recepção³ como

um momento criativo de interação com o texto, no qual os sentidos são construídos através da dialética entre as expectativas do leitor e a trama linguística tecida pelo autor, privilegiando a integração estética e histórica, ao contrário das teorias anteriores que se concentravam nos estudos da história da literatura. (SILVA, 2008, p. 48)

Diante disto, Zilberman (2012) lembra que a Estética da Recepção assume a perspectiva do público leitor e este, por sua vez, mantém uma relação dialógica com a obra, uma espécie de coautoria que, por vezes, consegue preencher as lacunas deixadas ao longo do texto. Desta maneira, a Estética da Recepção confere ao leitor um protagonismo e uma autonomia, bem como a sua emancipação face à leitura de um texto literário, isto é, na medida em que o leitor “mergulha” no texto e se insere nele, ele acaba por realizar inferências e

3. Teoria surgida por volta da década de 60, a partir dos estudos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser (1996), responsável pela Teoria do Efeito.

também interferências e, desta forma, revisando a obra lida, dando-lhe caráter atualizado.

Tenta-se, portanto, responder ao porquê escrever a partir da leitura de “Totonha”, personagem-título de um dos *Contos negreiros* (2005) de Marcelino Freire, fazendo com que o leitor perceba a função ou importância da leitura, e conseqüentemente da escrita, na perspectiva de uma mulher negra, brasileira, favelada, na contemporaneidade e, principalmente, o que há por trás da resistência dessa personagem em não querer uma educação institucionalizada. Uma vez havendo essa abertura para a educação institucionalizada e, de modo específico, para os estudos literários e, com eles, o poder emancipatório que a literatura permite a seus leitores, quem sabe assim personagens e sujeitos como Totonha possam ser ressarcidos pelos prejuízos e limitações de uma vida ágrafa e sem leitura literária.

O conto “Totonha”: uma possível recepção

O canto XI, assim como o autor intitulou e cujo subtítulo é “Totonha”, nos apresenta uma mulher brasileira, negra, supostamente de meia idade, analfabeta, que apresenta domínio de uma oralidade poética e filosófica: “deixar para gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar a vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa” (FREIRE, 2005, p. 79).

O discurso de Totonha representa a voz de milhares de brasileiros excluídos e marginalizados ao longo de toda a vida. Parece um diálogo entre ela e outro ser preocupado com a condição de sujeito esquecido, tanto no que diz respeito à educação, quanto no que se refere ao estado socioeconômico e sociocultural. E, desta forma, Totonha segue se justificando: “Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso” (FREIRE, 2005, p. 79)

Ao longo de onze parágrafos, sete deles constituídos de perguntas, além de suscitar reflexões sobre o *status* social e o que resta à população negra no Brasil, também pode explicar os descasos e injustiças sociais que a maioria desta população é refém, tornando-a sujeito marginalizado e entregue à própria sorte em vários aspectos diante da sociedade. Nesse sentido, a personagem do conto “Totonha”, parece demonstrar certo conformismo diante de tal situação que, para

ela, é inevitável: “deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba?” (FREIRE, 2005, p. 79)

Tal conformismo também é evidenciado no parágrafo seguinte, no qual a ideia de Governo provedor e assistencialista é colocada em evidência por meio de “doações” do básico para a sobrevivência: “o governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale-linguiça. Quero ser bem ignorante. Aprender como o vento, tá me entendendo? Demente como um mosquito” (FREIRE, 2005, p.79).

A denúncia não está restrita apenas ao assistencialismo do Governo, mas também aos desgovernos ao fechar os olhos — além das questões sociais — para as questões também ambientais: “tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado?” (FREIRE, 2005, p. 79).

Entretanto, o sistema educacional é o que é mais posto em xeque através do discurso de Totonha: “o que eu vou fazer com essa cartilha? Números?” (FREIRE, 2005. p.79). Estes questionamentos concernentes à função de aprendizagens e para quê elas irão servir, pelo menos, diante da perspectiva de vida que cerca a personagem, é também a da maioria da população em situação de pobreza. Acredita-se que, pelo menos uma vez na vida, um professor de escola pública já tenha ouvido tal questionamento dos alunos. Essa pergunta, além de promover uma autoavaliação para o professor, também deveria instigar uma resposta satisfatória para o aluno, pois uma das premissas do ensino e da aprendizagem é tornar ou encontrar meios para que os estudantes se tornem seres autônomos, críticos e pensantes por si sós, a partir da leitura e da escrita.

No fragmento acima, a resposta de Totonha é enfática e revela a dureza de uma “Vida Severina”. O bê-á-bá da vida, ela sabe melhor do que ninguém. Então, por que a insistência de um saber institucionalizado se este não é significativo, ou pelo menos não querem que seja, para ela? Se este não lhe traz nem lhe dá poder, autonomia, dignidade e respeito no contexto em que está inserida?

Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem? Morrer já sei. Comer, também. (FREIRE, 2005. p. 80)

A obrigação do estudo, institucionalizado, só está nas mãos de quem se propõe a mudar o “mundo” das outras pessoas? Nas falas que seguem, Totonha nos aponta, mais uma vez, reflexões sobre o nosso sistema educacional, no qual se convencionou pensá-lo da seguinte maneira: finge-se que ensina; finge-se que aprende, finge-se que a educação é para todos. Saber assinar o nome já foi tido como um passaporte para o cidadão existir como ser:

Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só para a mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está por trás do nome não conta? No papel, sou menos ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha. (FREIRE, 2005, p. 80)

Deste modo, Totonha se configura como apenas uma estatística do IBGE no que se refere ao seu *status* social e à sua escolaridade. Entretanto, a justificativa de Totonha para o não baixar a cabeça para escrever, se dá não dá inteligência convencional a que estamos acostumados a associar ao saber científico, mas, sobretudo, à sabedoria de vida, ao conhecimento empírico inerente a todos os seres sensíveis ao que acontece ao seu redor.

Assim, enxerga-se uma forma de resistência reversa à que a escritora inglesa Virgínia Woolf demonstrou ao escrever *Um teto todo seu* em 1928, ensaio que ficara evidente o porquê das mulheres não lerem e, principalmente, escreverem com a mesma “qualidade” dita dos homens daquela época e de épocas anteriores: a falta de um espaço/lugar só seu, que denote paz, tranquilidade, intimidade e privacidade, além de recursos financeiros para se manter e não depender de outrem para isso, culminando pois em um ambiente, espaço/tempo propícios para se pensar em um ser além e não tão somente feminino, fadado ao casamento, submissa a um marido, escrava de um lar e abnegada aos filhos.

Fazendo um paralelo ou ligeira menção à obra mencionada, lembramos que Totonha faz parte de uma parcela feminina, com o agravante da cor de sua tez, que, nas condições que vivia, não poderia ter tido acesso aos estudos e muito menos a um quarto/espaço só seu, bem como condições financeiras necessárias não apenas para a sua sobrevivência, mas para, assim, pensar na possibilidade da importância de saber ler e de escrever não apenas seu nome. No conto

“Totonha”, a personagem principal revela que as ações *ler* e *escrever* devem ser aprendidas por um público privilegiado e que se manterá assim se tiver o desejo de “doutorar”, de “falar bonito”, de “salvar pobre” a exemplo do que ela pensa ser esses “salvadores da pátria”: professores, prefeitos, presidentes.

Desta forma, Totonha demonstra uma ironia ingênua, mas que nos lembra da ironia que Virginia Woolf utilizou para justificar por que as mulheres, em sua época, faziam tudo ou quase tudo, menos escrever ou ler em uma biblioteca somente acompanhada por um homem. Porque, além de não terem um espaço só seu para fazê-lo, também não possuíam condições financeiras para se manterem sem a necessidade de um homem para lhes dar permissão ou condições.

Do ponto de vista de Totonha, seu algoz não é somente o homem e as diferenças que ele impõe entre os sexos, mas as injustiças sociais e o conformismo que restou do processo pós-escravidão à população negra, imposta pela sociedade brasileira dita branca⁴. O que nos leva a refletir: por que essa mulher não teve acesso aos estudos no tempo convencional e por que numa idade mais avançada ela dispensa tal estudo?

Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e a minha língua, sim, que só passarinho entende, entende? (FREIRE, 2005, p. 80-81)

Totonha, portanto, finaliza sua conversa com a Dona professora justificando o seu não desejo pela leitura ao ser bem clara e dizendo que só quem deve saber ler é quem precisa assinar papéis importantes, como professores, prefeitos, médicos, presidentes etc. e, desta forma, a funcionalidade das ações *ler* e *escrever* mais uma vez recai sobre a importância e o papel importante do professor em definir sabidamente não apenas essa função formadora (pedagógica) que tem o ato de ensinar a ler e a escrever, mas também outras funções, tais

4. De acordo com Olinda (2003), os registros do recenseamento de 1808 trazem uma população majoritariamente formada por negros e mulatos livres, num total de 43%, os quais estavam fora da escola, sendo “o percentual de alfabetizados proporcional ao componente branco da população livre”, ou seja, o correspondente a 21,6%. Estudo disponível em: Sit-TEC (uefs.br). Acesso em 22/07/21.

como as que Candido (2000) menciona, a psicológica e, essencialmente, a social (humanizadora).

Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O prefeito que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber ler o que assinou. Eu é que não vou baixar a minha cabeça para escrever. Ah, não vou. (FREIRE, 2005, p. 81)

Totonha, neste conto, representa a triste estatística brasileira na qual há a constatação de sermos um país de analfabetos, cujos leitores, os que estão inseridos, a maioria, na escola, estão acometidos de uma doença chamada analfabetismo funcional, por não adquirirem a proficiência leitora necessária para pensarem e darem uma resposta melhor, quem sabe, à pergunta: ler e escrever, para quê? Sendo assim, marginalizados, excluídos e /ou quando vistos, de forma indiferente, pois, conforme Bordini e Aguiar (1988):

as sociedades gradualmente se dividem em segmentos cultos e incultos, tomando como critério distintivo o domínio do código linguístico escrito. Do ponto de vista histórico, a situação de desigualdade entre elementos alfabetizados e analfabetos produziu uma relação de domínio dos primeiros sobre os segundos, que se acrescentou a todas as outras formas de dominação social. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 10)

Talvez, a resistência de Totonha em não querer baixar a cabeça para escrever, antes de ler, se dê de uma forma política e/ou até mesmo por desconhecer as vantagens múltiplas que é ler, sobretudo ler. Neste sentido, *ler e escrever* são ações que denotam estudo. Com base nisso, Paulo Freire propõe em *Considerações em torno do ato de estudar* algumas orientações sobre este ato. Para esta última fala de Totonha, concordamos com a fala de Freire, cujas vantagens e importâncias do saber institucionalizado se refletem no sujeito que assume, verdadeiramente, o papel e título de estudioso; que, ao estudar, mantém uma atitude de coragem, de enfrentamento perante o mundo ao seu redor; que é humilde, mesmo sabendo que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las (FREIRE, 1968, p. 03).

Nesta perspectiva, são de extrema importância intervenções leitoras, por meio de projetos de leituras em escolas, especificamente falando do Ensino Médio para que, ao contrário do que aconteceu com a personagem Totonha, o desencantamento pela leitura e pela

escrita seja revisto e os estudantes possam voltar a se encantar, desta vez, de maneira consciente pelo prazer de ler e pelos efeitos que a leitura podem causar ao cérebro de um ser e, assim, vislumbrar a mudança de mentalidade de toda uma sociedade que lê. Torna-se imprescindível que alunos negros e pobres, como a personagem Totonha, aprendam, desde cedo, na mais tenra idade, a terem coragem para enfrentar os ditames do mundo ao seu redor, criando e recriando suas ideias, suas visões enquanto seres participantes ativos e não passivos de suas comunidades e compreendam, sobretudo, que a escola é o lugar do acolhimento de todos, independente da classe social a qual pertença.

O Método Recepcional aplicado ao conto “Totonha”

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos.

(BORDINI; AGUIAR, 1988, P. 10)

Para termos um leitor proficiente, precisamos pensar a partir das teses propostas por Jauss (1994) e pensarmos nos efeitos que a leitura, no ato de sua recepção, vai causar no leitor. Essas teses e efeitos foram absorvidos por Bordini e Aguiar (1993) e transformados em um método de leitura, cujos resultados práticos levam à proficiência leitora. O ponto de vista do leitor é considerado como fundamental e aprimorado a cada etapa aplicada. Nesse sentido, cumpre pensarmos o papel do professor enquanto mediador de leitura, capaz de promover seus alunos ao status de leitores proficientes, a despeito do tempo destinado à leitura literária em sala de aula.

Ao usar o Método Recepcional⁵ em sala de aula, o professor contribui para a formação do leitor enquanto fruidor do prazer estético, atravessando pela leitura, a *Poiesis*, a *Aisthesis* e a *Katharsis*, fundamentais para a satisfação de seus horizontes de expectativa. Tal método

5. Método elaborado na década de 80 pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito.

oferece o suporte necessário para que o professor promova o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras em seus alunos, na medida em que: 1) a determinação do horizonte de expectativas dos alunos seja ativado a partir de questionamentos sobre o que andam lendo, em um primeiro momento.

Em seguida, para que o professor: 2) atenda ao horizonte de expectativas dos seus alunos será necessária a leitura de alguma obra ou fragmento de uma das obras mencionadas anteriormente por eles. Nesse caso, sugerimos o poema de Castro Alves, para iniciar a aplicação do Método Recepional. Iniciaríamos a avaliação da leitura literária dos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio apresentando o poema “Mater dolorosa”, de Castro Alves. Além do tema “mãe” ou “as dores de uma mãe” serem os primeiros aspectos que saltam aos olhos do leitor ao ler tal poema, esse tema pode ser potencializado pelo fato da dor dessa mãe não ser uma dor comum a de outras mães. Estamos falando aqui de uma mãe negra escravizada que prefere cometer o crime de matar o seu próprio filho a deixá-lo viver e sobreviver aos ditames do seu algoz, ou seja, a resistência inversa se dá a partir do momento em que esta mãe prefere o filho morto a ser escravizado:

Perdão, meu filho... se matar-te é crime
 Deus me perdoa... me perdoa já.
 A fera enchente quebraria o vime...
 Velem-te os anjos e te cuidem lá. (CASTRO, 2014, p. 9-10)

Deste modo, a resistência da mãe dolorosa de Castro Alves, ao não querer ou suportar que seu filho tivesse o seu mesmo fim, assemelha-se à resistência da personagem Totonha, de Marcelino Freire, ao resistir a um sistema de ensino que não agrega em nada ao empirismo do seu cotidiano.

A mãe dolorosa de Castro Alves não possui nome, uma vez que o negro escravizado não possuía identidade senão a geográfica: o que veio do além-mar, o que veio no navio negreiro e aqui, no Brasil, foi posto e imposto à força. De certo modo, é assim que a Totonha, de Marcelino Freire também se sente, tendo que sacrificar uma vida repleta de conhecimentos em nome da sua própria sobrevivência pós-escravidão e, após sacrificar a possibilidade de saber ler e escrever, se resignar dizendo: “deixa para gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito” (p. 79).

Em “Mater dolorosa”, também, há uma espécie de resignação. A personagem espera que, na morte de seu filho, o céu seja o seu berço e o brilho das estrelas, um olhar materno repleto de calor tal qual o seio de uma mãe ao aconchegar seu filho.

Meu Filho, dorme, dorme o sono eterno
 No berço imenso, que se chama - o céu.
 Pede às estrelas um olhar materno,
 Um seio quente, como o seio meu. (CASTRO, 2014, p. 10)

Tudo isso porque sabe, tem certeza, a exemplo do que vivencia, que estando ali, no mesmo ambiente que ela, o filho estará fadado à crueldade do colonizador, do senhor do mundo, dono do negro escravo.

- Ave - te espera da lufada o açoite,
 - Estrela - guia-te uma luz falaz.
 - Aurora minha - só te aguarda a noite,
 - Pobre inocente - já maldito estás. (CASTRO, 2014, p. 10)

O consolo, dessa mãe dolorosa, se dá no instante em que ela concebe a morte como uma espécie de liberdade única e verdadeira, capaz de apagar o crime que há pouco comete:

Não me maldigas... Num amor sem termo
 Bebi a força de matar-te a mim
 Viva eu cativa a soluçar num ermo
 Filho, sê livre... Sou feliz assim... (CASTRO, 2014, p. 10)

Desta forma, após apresentar o poema de Castro Alves, o professor poderá, assim, iniciar a leitura e discussão do conto de Marcelino Freire com seus alunos e, ao final de todo o processo que envolve o prazer da leitura literária em sala de aula, comprovar que o Método Recepcional é uma grande ferramenta que não apenas avalia a recepção leitora, mas, sobretudo, provoca no aluno leitor horizontes de expectativas que o faz retornar a outras leituras.

O momento de: 3) romper o horizonte de expectativas dos alunos, a partir da leitura do conto de Marcelino Freire “Totonha”, quando, em contato com o drama da personagem, surgirão reflexões que poderão se contrapor ao poema analisado anteriormente.

O professor levantará alguns: 4) questionamentos acerca do horizonte de expectativa dos alunos que fora quebrado há pouco. Neste caso, a partir de um conto como “Totonha”, que mostra a falta de

perspectiva de quem não assume uma postura de estudante, de amante do conhecimento institucionalizado, ao contrário deles.

Por fim, no último momento é possível que ocorra o mais esperado. É neste momento que o professor e seus alunos poderão enxergar, perceber a: 5) ampliação do horizonte de expectativas, uma vez que este momento promoverá discussões sobre o que os alunos passaram a pensar, após a leitura e a discussão do conto mencionado, além da reflexão sobre suas experiências de vida e a forma como a leitura do conto fez com que eles vissem o mundo ao seu redor e, em particular, o seu mundo, as perspectivas que o ato de ler e escrever pode fornecê-los.

Possibilidade pedagógica: proposta de intervenção

Bordini e Aguiar dizem que “é através da linguagem que o homem se reconhece como humano” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 9) e o que é a linguagem senão um recurso utilizado pelo homem para se comunicar, interagir, compreender e interpretar o seu igual e demais outros seres? Mas, e quando essa linguagem utilizada não é a esperada e aceita pelos falantes de uma língua cujo meio para adquiri-la é pela via institucional, isto é, repassado e reproduzido unicamente em escolas? Pessoas como o personagem Totonha tendem a permanecer à margem da sociedade e sujeitos à exclusão social por se conformar com o que pode ser chamado de sorte ou destino.

Para que tal pensamento não seja reproduzido e até mesmo aceito como uma verdade única, algumas ações podem e devem ser realizadas. Desta maneira, apresentaremos uma possibilidade pedagógica materializada em uma *Proposta de Intervenção* que procurará não apenas promover o prazer da leitura do texto literário, mas, também, estimular reflexões, discussões e a criticidade de alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, durante 4 semanas, totalizando 16 horas/aulas de estudos.

Para darmos início à proposta de Intervenção Pedagógica a partir do conto “Totonha” de Marcelino Freire, serão necessárias aplicações paulatinas de três questionários que possibilitarão o fornecimento de informações relevantes para o desenvolvimento de tal proposta, a começar pelo questionário 1 — ativação de autoconhecimento e de conhecimentos prévios dos alunos; questionário 2 — ativação de

competências e habilidades leitoras/preferências; questionário 3 — ampliação do horizonte de expectativa do aluno leitor. Tais questionários servirão para dar início às quatro etapas iniciais da intervenção — que consistirão na apresentação, contextualização e discussão dos temas principais que as obras selecionadas abordam; na leitura e discussão de poemas e de contos das obras *Os escravos* (Castro Alves) e *Contos negreiros* (Marcelino Freire); na possibilidade de breves análises comparativas e na produção de um conto que verse sobre a temática apresentada e discutida nos poemas e nos contos lidos. Essas três primeiras etapas, materializadas por meio de questionários e demais ações que demandam leituras e reflexões, antecederam a quinta e última, que consistirá na apresentação da produção de um conto por parte dos alunos, no qual será observado a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos.

Considerações finais

Nenhum leitor fica imune às obras que consome.

(ZILBERMAN, 2012, P. 183)

O Método Recepional tem auxiliado professores a avaliarem a proficiência leitora de alunos de todas as faixas etárias. Antes de parecer apenas uma sequência didática pautada na evolução leitora de alunos leitores, ou de leitores de maneira geral, as 5 etapas estabelecidas por Bordini e Aguiar, condensadas a partir das proposições de Jauss, indicam o caminho que um professor de literatura deve seguir ou percorrer para ampliar o horizonte de expectativa e de leitura de seu alunado em um determinado momento e, desta forma, promover uma espécie de continuidade no que tange ao processo de leitura literária. É notório que, além da aceitação e do compartilhamento de sensações positivas, sejam evidentes, ao longo da aplicação destas 5 etapas, que o professor perceba os avanços de seus alunos. Entretanto, por vezes, o estranhamento diante do texto literário, o qual Zilberman fala, acontece de maneira inesperada e até mesmo não aconteça porque existirão textos que cumprirão a função de tocar, humanizar e transformar pessoas em determinados momentos de suas vidas e, portanto, isso não quer dizer que estes não cumpriram tais funções predeterminadas pelo professor, mas outras evidenciadas pelos seus

alunos e sim outra, a não esperada a preterida até aquele instante pelo qual seu leitor passará em outras leituras futuras.

O poema escolhido de Castro Alves e, principalmente, o conto de Marcelino Freire nos convidam a passear pelos estudos literários comparativos e a refletir sobre várias questões-problemas ainda tão evidentes em nosso país. Certamente nossos alunos, após a leitura e discussão de tais textos, não sairão “ímmunes” ao poder humanizador, transformador e antes agente causador de um prazer que não se pode comprar que é o acesso à literatura. Zilberman (2012) em *Teoria da literatura I*, no capítulo “A literatura, o público e o leitor”, atesta isso ao falar especificamente sobre a emancipação do leitor diante da leitura do texto literário ficando claro, portanto, que todo leitor literário sai transformado, de alguma maneira, após este contato.

Totonha, personagem central do conto de Marcelino Freire, é o retrato de muitos brasileiros periféricos, negros e resilientes que questionam o sistema utilizando a fala num discurso pautado na oralidade e no saber do cotidiano. Ela resiste ao saber institucionalizado porque, até então, ele não cumpriu em sua vida a função que é de trazer-lhe um pouco mais de dignidade e, principalmente, de poder, este que professores, prefeitos, médicos e governantes, na concepção dela, possui.

Portanto, tivemos na sequência didática apresentada, uma proposta de intervenção que pode vir a estimular sujeitos como Totonha e alunos do 3º ano do Ensino Médio a repensarem o poder emancipatório e transformador da leitura, principalmente o da leitura literária, fazendo-lhes repensar certos conformismos e dando-lhes o poder de voz e de vez na sociedade em que estão inseridos.

Referências

- AGUIAR, V.; BORDINI, M. da G. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALVES, C. *Os escravos*. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2014.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.
- FREIRE, M. *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ática, 1996.
- JAUSS, H. *História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- OLINDA, S. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*, v. 29, p. 153-162, 2003.
- SILVA, V da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, p. 41-54, 2008.
- ZILBERMAN, R. *Teoria da literatura I*. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

O conto contemporâneo na sala de aula: estratégias e práticas de leitura no ensino médio

George de Santana Mori¹
Ricardo Magalhães Bulhões²

Considerações iniciais

Inspirar a leitura e capacitar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio a se tornarem leitores críticos, reflexivos, habilitados em constatar pormenores e possíveis encadeamentos são tarefas que os professores de Língua Portuguesa e Literatura vêm almejando em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, este estudo visa salientar a dimensão do trabalho com os contos infantojuvenis na educação. Em 2020, o mundo foi marcado por uma pandemia causada pela covid-19, afetando, inclusive, o Brasil. Esse fato ocasionou mudanças na educação e, como medida preventiva com a finalidade de conter o avanço da doença, as aulas presenciais foram suspensas, e a implementação de aulas remotas foi decisiva para a continuidade dos estudos. Assim, docentes precisaram redesignar suas práticas pedagógicas para que fosse possível a realização das atividades educacionais, principalmente no que tange à formação de leitores. Mudanças de paradigmas foram imprescindíveis tanto aos professores, quanto aos estudantes no cuidado com os textos literários. Dessa forma, julgamos ser possível apresentar inúmeros contos durante as aulas de literatura no ensino fundamental e médio expondo obras cuja linguagem e temas se acercam das experiências subjetivas dos estudantes.

1. Mestrando em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Centro Paula Souza. E-mail: profgeorgesantana@gmail.com.
2. Graduou-se em Letras na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Assis), onde concluiu o Mestrado (1992) e o Doutorado (2007), ambos na área de Literatura; tem Pós-doutorado em Teoria Literária pela Unicamp-IEL (2015). Atualmente é Professor Associado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, atuando na Graduação e Pós-graduação em Letras. E-mail: ricardoufms1@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7487-1480>.

A opção de se trabalhar com o conto, principalmente no ensino remoto, é porque, além de sua extensão, ele pode instalar-se como um componente eficaz para estimular nos estudantes o interesse pela leitura. Direciona-os, ainda, à investigação da história não contada, uma estratégia para desvendar nos espaços em branco o que não foi expresso, oportunizando o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo simultaneamente ao aprimoramento de sua expressão oral e escrita. Explorar as narrativas dos contos demanda, não apenas ao professor, mas também aos estudantes, uma leitura atenta e detalhada, pois os temas que se aproximam das experiências subjetivas dos estudantes podem produzir profícuas discussões e debates, proporcionando aos estudantes um progresso tanto psicológico e intelectual, quanto humano. Sendo assim, analisamos, por meio do ensino remoto e junto aos estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola técnica estadual no município de Tupã/SP, durante o segundo bimestre de 2021, os contos “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, e “O Monstro”, de Luiz Vilela, por pormenorizar temas recorrentes na vida dos estudantes e que se manifestaram de forma considerável durante o isolamento social na sociedade de modo geral.

Buscamos salientar algumas possibilidades de leitura de contos infantojuvenis com o objetivo de lançar argumentações que oportunizem aos estudantes direcionar novos olhares para a literatura. Com a finalidade de facilitar o entendimento deste trabalho, unimos teoria e prática para melhor fluidez na leitura do trabalho realizado.

Estratégias e práticas de leitura com os contos “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, e “O monstro”, de Luiz Vilela: teoria e prática no Ensino Remoto

Incentivar a leitura para os estudantes em sala de aula já é um grande desafio aos professores, pois entende-se que é responsabilidade da escola aprimorar o interesse pela leitura. No ensino remoto, durante o isolamento devido à pandemia da covid-19, esse desafio tornou-se ainda maior, pois a leitura é fundamental para incrementar o conhecimento dos estudantes, além de promover o aperfeiçoamento do vocabulário e o pensamento crítico reflexivo. Como professor do ensino médio, foi possível constatar, atualmente, que os estudantes se distanciaram da leitura de obras literárias, pois o isolamento

social anulou a presença dos estudantes na biblioteca da escola, e os livros, antes físicos, agora disponíveis em outras mídias, dificultam a atenção necessária à leitura, principalmente porque, no ambiente familiar, existem fatores que distraem os estudantes, como, por exemplo, o videogame, o computador, a televisão, o celular, o rádio, o irmão mais novo e outros ruídos. Sendo assim, encontramos nos contos uma excelente alternativa de estímulo à leitura, não somente devido a sua extensão, mas também por ser possível apresentar inúmeros temas que se aproximam da subjetividade dos estudantes, possibilitando-lhes realizar uma leitura de mundo mais pormenorizada e crítica.

Cosson (2009, p. 26-27) pontua que a literatura é “responsável por aprimorar nos estudantes a capacidade de investigar”; sendo assim, o letramento literário procura oferecer aos estudantes o instrumento fundamental à construção de uma autorreflexão, o que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de agir e refletir de forma autônoma na sociedade. Para Moura (2006, p. 29), o letramento literário capacita o estudante a aferir as inúmeras “informações escritas, que vão desde uma receita culinária até textos com graus de dificuldade mais elevados. E, desta forma, aprimorar sua capacidade de letramento”. Logo, o objetivo maior do letramento literário é a formação de leitores críticos, reflexivos, em que se buscam evidenciar novas práticas pedagógicas de leitura literária. Soares (2001 *apud* COSSON, 2009, p. 19) afirma que “não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantojuvenil, ao se tornar saber escolar, se escolarize”. Sendo assim, o ato de leitura deve ter um propósito para além da obrigatoriedade imposta pela escola, ou seja, deve-se estimular nos estudantes a interpretação e os múltiplos sentidos a partir dos textos. No que se refere a essa prática pedagógica, Silva e Magalhães (2011, p. 90) assinalam que o “letramento literário requer uma didática da incerteza, da perseguição do indizível, do encontro das subjetividades”. Infere-se, portanto, que as inúmeras possibilidades de trabalho que um professor pode adotar em sua prática ao utilizar os textos literários podem ressignificar a leitura, aproximando-se da subjetividade dos estudantes.

Para Cosson (2009, p. 106), o letramento literário tem a finalidade de “formar leitores capazes de integrar uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido

para si e para o mundo em que vivem”, o que vai ao encontro do que Silva e Magalhães (2011, p. 90) assinalam quando afirmam que o letramento literário é uma “didática que precisa ser prazerosa, que trabalhe com a corporeidade dos estudantes, que viabilize o desenvolvimento de suas relações sensíveis como o mundo, que a emotividade e a imaginação sejam incrementadas”. Logo, é possível verificar a necessidade de novas ações no que tange ao cuidado da leitura literária. Silva (2005, p. 517) destaca que “os textos literários podem estimular o estudante a entender melhor a realidade que o cerca, pois, ao ler, o estudante pode se sentir mais atraído pelo texto”. Sendo assim, encontramos, nos contos “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, e “O monstro”, de Luiz Vilella, uma possibilidade de trabalho junto aos estudantes do 3º ano do ensino médio por constituírem duas narrativas curtas e por viabilizarem o trabalho com temáticas que se aproximam da subjetividade dos estudantes.

Cosson (2009, p. 48), em sua obra “Letramento Literário: teoria e prática”, aponta dois exemplos de sequências didáticas, denominando-as básica e expandida. Vale ressaltar que, para este trabalho, adotamos a sequência expandida sugerida pelo autor, pois nos apresenta algumas etapas a serem trabalhadas. Inicialmente, Cosson (2009, p. 51) pontua que a primeira etapa a ser desenvolvida apoia-se na “motivação”, pois ela deve “adiantar todo o andamento referente ao trabalho com o texto literário”. Infere-se, portanto, que esta etapa deve inspirar o estudante à prática de leitura. Logo, antes de apresentar aos estudantes os contos escolhidos, optamos por indagá-los acerca dos problemas sociais relacionados à violência urbana e obtivemos como respostas iniciais: “os assaltos, a violência contra mulheres e crianças, o aumento dos sequestros-relâmpagos, os golpes praticados por meios digitais”, entre outros.

A segunda etapa proposta por Cosson (2009, p. 57) refere-se à “introdução”, cuja finalidade é exibir o(s) autor(es) aos estudantes, bem como os contos a serem trabalhados. Essa etapa tem como objetivo relacionar brevemente os autores e as obras com informações básicas e relevantes apenas para “justificar a escolha” dos textos a serem trabalhados. Assim, após as identificações dos problemas sociais reconhecidos pelos estudantes, discutimos brevemente sobre os autores Luiz Vilela e Lygia Fagundes Telles e, durante a discussão, os estudantes foram questionados acerca do conhecimento em relação a

esses autores e suas obras. Cerca de 60%³ dos estudantes reconheceram imediatamente os dois autores e citaram as obras “O choro no travesseiro”, de Luiz Vilela, e “Um coração ardente”, de Lygia Fagundes Telles, pois ambas as obras já haviam sido trabalhadas no ano de 2020. Dos 40% restantes, 35% só se lembraram após a manifestação dos estudantes citados anteriormente, e os outros 5% não se lembraram por serem estudantes novos ou por não terem lido as obras solicitadas no ano anterior. Ao serem questionados sobre os contos “Venha ver o pôr do sol” e “O monstro”, 100% dos estudantes não conheciam a obra de Luiz Vilela, e apenas 15% não conheciam o conto de Lygia Fagundes Telles. Cerca de 85% dos estudantes conheciam o conto de Lygia Fagundes Telles, pois já haviam lido no ensino fundamental, e alguns dos estudantes começaram a relatar a narrativa e os personagens, relacionando-os com as indagações iniciais da etapa “motivação”. Embora a manifestação dos estudantes tenha sido de forma tímida, foi possível constatar o seu conhecimento prévio em relação ao conto, principalmente quando relataram que “um personagem tranca a outra em uma cova em um cemitério”, “a Raquel foi inocente ao sair com o *Eduardo*”⁴, “a Raquel trocou o namorado por um mais rico”, “ela era interesseira, o amor pra ela é o dinheiro”, “isso não dava direito de matar a ex-namorada”, “o personagem ficou com ciúmes e inveja do cara”, “não soube lidar com a separação”. Após os comentários, os textos foram enviados aos estudantes e orientados em relação à leitura que seria feita na aula seguinte tanto pelo professor, quanto pelos estudantes.

A terceira etapa sugerida por Cosson (2009, p. 61) refere-se à “leitura” do texto literário. Nessa etapa, o professor deve acompanhar os estudantes durante a leitura dos contos; contudo, vale lembrar que, pelo ensino remoto, esse acompanhamento tornou-se um desafio, pois Cosson (2009, p. 61) salienta que, para essa etapa se tornar “eficaz”, é necessário que os estudantes estejam “motivados” para a leitura do texto. Nessa etapa, o professor deve orientar os estudantes com a finalidade de facilitar a interpretação textual. De acordo com Cosson (2009, p. 62), a “leitura necessita de acompanhamento

3. O número total de estudantes dessa turma de 3º ano do ensino médio corresponde a 40 alunos.
4. O estudante confundiu o nome do personagem, que na verdade tem o nome de Ricardo.

porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, que não deve ser perdido de vista”. No entanto, embora o autor discuta a leitura literária de modo mais amplo, os contos tornam-se mais eficazes, tanto no que se refere ao estímulo da leitura, quanto aos possíveis encadeamentos e interpretações.

Para esta terceira etapa e com os estudantes de posse dos contos, iniciamos a leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, por três parágrafos. Em seguida, foi solicitado a outra estudante que desse continuidade à leitura, e assim sucessivamente até o final do conto. Durante a leitura, o estudante que havia confundido o nome do personagem se manifestou se autocorrigindo: “Errei na aula passada, o nome do Ricardo, falei Eduardo”. Nesse momento, alguns estudantes riram, mas um outro estudante falou: “eu sabia, mas não quis te corrigir pra não te deixar com vergonha”. A estudante que foi interrompida durante a leitura retornou ao parágrafo que estava lendo, dando continuidade à aula até outro estudante ser convidado a ler. As duas aulas foram exclusivamente utilizadas para a leitura do conto e, na aula posterior, fizemos uma breve retomada antes de iniciarmos a leitura do conto “O monstro”, de Luiz Vilela. Ressalta-se aqui que, nesta aula, a durabilidade é de apenas 50 minutos e reservada à produção textual, mas, para fins didáticos, demos continuidade à leitura para que essa etapa não se distanciasse da outra, pois, conforme Cosson (2009, p. 63-64) salienta, “o intervalo reservado à etapa de leitura não pode ser longo, uma vez que se corre o risco de perder o foco da atividade”.

Como o conto “O monstro” não possui uma longa extensão, em poucos minutos os estudantes realizaram a leitura do texto. Ao finalizar a leitura, dois estudantes se lembraram de um vídeo viralizado na internet acerca de um assassino que mata a própria mãe e, ao ser apresentado aos repórteres, demonstra uma raiva excessiva em relação à imprensa, recusando-se a responder às perguntas direcionadas a ele. Reproduzindo suas falas: “não interessa pra você, palhaço”, “morre diabo”, “eu quero que você se foda, seu filho duma puta”, entre outras. Os alunos riram diante de cada frase lembrada, o que prova que o conto pode se aproximar da subjetividade dos estudantes, bem como fazê-los identificar fatos que acontecem na sociedade e são amplamente divulgados pela mídia.

A etapa seguinte sugerida por Cosson (2009, p. 64) é a “interpretação”. Mais subjetiva em relação às outras etapas, a interpretação deve

ser individual, mas, *a posteriori*, o professor acrescenta elementos visando não apenas a um melhor entendimento do texto, mas também à compreensão do mundo. Para essa etapa, trabalhamos tanto com passagens dos textos quanto com apontamentos acerca da violência na sociedade. Os estudantes se expressavam referindo-se a acontecimentos que estavam em evidência na mídia televisiva. Um dos estudantes se lembrou do “Maio Laranja⁵”, afirmando que “o número de violência contra mulheres, crianças e adolescentes aumentou significativamente durante o isolamento social”; uma outra estudante falou acerca do “feminicídio” recorrente; dois estudantes iniciaram suas falas simultaneamente, mas, logo em seguida, um deles interrompe a fala, dando voz ao outro, que diz “olha o que a colonização deixou de legado⁶”, retomando um recorte de leitura trabalhado no bimestre anterior. Em seguida, o estudante que deu voz ao estudante anterior fala: “por isso que sou a favor da pena de morte”, o que fez com que alguns estudantes indagassem sobre “a criação de leis mais rígidas ao invés de adotar esse tipo de sistema”. Ao encerrar as colocações dos estudantes, foram apresentados alguns elementos das narrativas dos contos que serviram como temas para serem pesquisados. Essas pesquisas tiveram como objetivo a criação de um arquivo que serviria de textos de apoio para sustentarem suas redações em aulas de Produção Textual.

Para muitos professores, as etapas se encerram neste momento, porém Cosson (2009, p. 65) acrescenta que é a partir da interpretação que o “letramento literário se diferencia da leitura literária que fazemos independentemente dela”. Para o autor, é preciso externalizar as interpretações por meio do “compartilhamento” e “registro”, e é somente após essa etapa que surge a “sequência expandida”

5. A expressão “Maio Laranja” se refere a uma campanha nacional direcionada ao Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes desenvolvido pelo Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/18-de-maio-dia-nacional-de-combate-ao-abuso-e-a-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 2 jul. 2021.
6. A expressão utilizada pelo estudante retoma um dos assuntos trabalhados no 1º bimestre ao trabalharmos o livro “Contos Negreiros” (2005), de Marcelino Freire, no qual, em uma das atividades, trabalharam-se alguns recortes dos Estudos Decoloniais.

recebendo a denominação de “contextualização” (2009, p. 85). Para Cosson (2009, p. 93), a contextualização é uma etapa de relevância do letramento literário, pois oportuniza aos professores o planejamento de um repertório de conhecimentos que pode ser disponibilizado aos estudantes. Embora a contextualização esteja disposta em diversos elementos responsáveis por acrescentar informações à leitura, Cosson discorre acerca de sete contextualizações que podem ser exploradas na leitura de um texto literário. A primeira contextualização Cosson (2009, p. 86) denomina “contextualização teórica”, na qual evidencia, principalmente, as “ideias que sustentam ou estão encaixadas na obra”. Infere-se, portanto, que, com a ajuda do professor, pode-se contextualizar a violência encontrada nos contos. Sendo assim, optamos por trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas História e Sociologia, por meio das quais os estudantes devem realizar um estudo, tendo como tema “As múltiplas violências urbanas”. Vale pontuar que este estudo ainda se encontra em andamento e que será apresentado em forma de seminário no 4º bimestre. Cosson (2009, p. 86) nos apresenta a “contextualização histórica”, que deve se relacionar ao “período de publicação do texto junto à sociedade que o produziu”. Pode-se depreender, portanto, que o trabalho a ser desenvolvido nessa etapa se aproxima do trabalho tradicional utilizado pelas escolas. Nesse sentido, trabalhamos com os estudantes, de forma simplificada, as publicações dos livros “Sofia e outros contos” (2010), de Luiz Vilela, e “Venha ver o pôr do sol e outros contos” (1987), de Lygia Fagundes Telles como produções da atualidade, na qual todos os indivíduos pertencentes à aula estão inseridos, bem como na sociedade que se encontra em construção. A terceira contextualização Cosson (2009, p. 87) define como “contextualização estilística”, na qual o autor propõe uma análise dialogal entre obra e período, expondo “como uma alimenta o outro”. Sendo assim, nos contos trabalhados, acrescentamos um diálogo breve sobre as produções atuais. Durante a aula, os estudantes foram questionados sobre autores e obras produzidas a partir dos anos 1980 até a atualidade. Quanto às respostas, 70% dos estudantes se silenciaram. Uma

7. O termo “contextualização”, que propõe Cosson (2009, p. 86), refere-se ao “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo”, mas afirma que esses contextos a serem “explorados são teoricamente ilimitados”.

estudante respondeu timidamente em forma de pergunta “Luiz Fernando Veríssimo?” — diante de nosso assentimento, imediatamente a estudante rebateu-nos dizendo: “ele escreve crônicas”.

Logo após o último comentário da estudante falamos brevemente sobre o autor, pontuando sobre sua vasta produção literária e acrescentando que, além das crônicas, o autor também escreve contos, romances, novelas, antologias, quadrinhos e cartuns, apresentando “As cobras” e “Ed Mort” como exemplificação. Em seguida, perguntamos novamente aos estudantes sobre as produções de 1980 aos dias atuais. Uma outra estudante respondeu, “Cidade de Deus, mas não me lembro o nome do autor”. Como a resposta foi aceita, alguns estudantes se manifestaram falando sobre a obra ter “virado filme”. Após o comentário, citamos o autor Paulo Lins e falamos brevemente acerca da sua produção literária e cinematográfica, na qual o autor atua como roteirista. Diante das respostas que obtivemos até aqui, optamos por dar continuidade à próxima contextualização, a qual Cosson (2009, p. 87) define como “poética” e se refere à “estrutura ou composição e organização textual”. Desse modo, elaboramos uma aula para aplicar o Modelo Actancial desenvolvido por Algirdas Julien Greimas (1917-1992), como forma de demonstrar as estruturas dos contos “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, e “O monstro”, de Luiz Vilela. Adotamos esse procedimento porque é possível compreender não apenas os elementos tradicionais das narrativas, mas relacioná-los a elementos pormenorizados, como, por exemplo, a identificação de temas relacionados ao cotidiano dos estudantes. Essa metodologia se aproxima das próximas três contextualizações de Cosson: a “contextualização crítica” (2009, p. 88), a qual tem como finalidade a “análise de outras leituras exteriores ao texto apresentado cujo objetivo é contribuir para a ampliação do horizonte de leitura”; a “contextualização presentificadora”, (2009, p. 89), em que se “busca a correspondência da obra com a atualidade”; e a “contextualização temática” (2009, p. 90), na qual deve-se “definir o(s) tema(s) encontrado(s) nas obras.

Nessa linha, ao trabalhar com as contextualizações poética, crítica, presentificadora e temática, os estudantes, além de estruturarem a composição dos contos para uma melhor compreensão, identificaram, também, temas que se aproximam de sua subjetividade, como “ciúmes”, “amor”, “vingança”, “morte”, “violência” e “feminicídio”. Como proposta de trabalho a partir das duas contextualizações

anteriores, foi sugerida aos estudantes a pesquisa sobre o tema “violência contra a mulher”, pois em ambos os contos essa foi a temática mais identificada pelos estudantes. As pesquisas deveriam ser compartilhadas com os demais estudantes por meio de um arquivo disposto no programa Microsoft Teams, no qual as aulas remotas estão sendo aplicadas. Esse arquivo é acessível a todos os estudantes, e os estudantes deveriam consultá-lo na aula de Produção Textual, pois os textos arquivados deveriam fazer parte do repertório e/ou coletânea de textos motivadores para a produção textual em forma de dissertação argumentativa do mês de junho. A atividade de produção textual, utilizando os contos e as pesquisas compartilhadas, é o que Cosson (2009, p. 94) denomina de “expansão” na qual “buscam-se destacar as possibilidades de diálogos que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores”. Pelo exposto, pode-se depreender que o cuidado que os professores podem ter com a literatura em sala de aula possibilita aos estudantes dialogar com todo o repertório textual além do âmbito escolar, o que contribui para incentivá-los tanto em leituras posteriores, quanto para torná-los leitores críticos reflexivos.

Considerações finais

Sabe-se que o isolamento social causado pela pandemia da covid-19 ocasionou um distanciamento da leitura literária em aulas remotas, principalmente porque os ruídos durante os estudos atrapalham na concentração dos estudantes no que tange à leitura e interpretação dos textos literários. Para os professores, foi um desafio lançado para capacitá-los à leitura, torná-los leitores críticos, reflexivos e habilitá-los a constatar pormenorizações e possíveis encadeamentos durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, tarefa que demandou um esforço amplo.

As aulas de Literatura e Produção Textual podem ser agradáveis e profícuas, desde que os professores consigam despertar a curiosidade em seus estudantes, não apenas no estímulo à leitura literária, mas também, nos parâmetros utilizados na aproximação do texto literário. Sendo assim, mudanças paradigmáticas foram primordiais tanto para os professores quanto para os estudantes no tratamento dado aos textos, no qual se verificou que o Letramento Literário pode

ser considerado uma importante ferramenta com que se oportuniza aos estudantes um intenso diálogo entre texto e leitor, notadamente ao aproximar questões pertencentes ao plano ficcional da subjetividade e experiências reais dos estudantes.

Referências

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. Tradução de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MAIO LARANJA. *Casa civil*, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/18-de-maio-dia-nacional-de-combate-ao-abuso-e-a-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- MOURA, G. R. P. de. *Letra, letramento e liberdade*. São Paulo: Senac, 2006.
- SILVA, I. M. M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Google Acadêmico. 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt--BR&user=H2yT4gcAAAAJ&citation_for_view=H2yT4gcAAAAJ:fPk4N6BV_jEC. Acesso em: 29 jul. 2021.
- SILVA, L. H. O.; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J. de. (Org.). *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectiva interdisciplinares*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-92.
- TELLES, L. F. *Venha ver o pôr do sol e outros contos*. São Paulo: Ática, 1987.
- VILELA, L. *Sofia e outros contos*. São Paulo: Saraiva, 2010.

A poesia na escola

Infância e poesia no conto “A menina de lá”, em *Primeiras estórias*, de João Guimarães Rosa

Valéria Ribeiro de Oliveira Magalhães (UESPI)¹
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI/UFPI)²

Introdução

A infância, elemento presente e tão significativo na obra do autor mineiro João Guimarães Rosa, está associada ao novo, à palavra na sua luminosidade, primeva, fora das camadas superpostas do viver: o sentido inaugural oriundo da perspectiva da percepção infantil. Nesse sentido, o referido trabalho tem por objetivo analisar a personagem infantil no conto *A menina de lá*, em *Primeiras estórias*, de João Guimarães Rosa, buscando perceber como a relação entre infância e poesia, instaurada pelo jogo de linguagem empreendido pelo autor, pode evidenciar a sua concepção de arte.

A mencionada pesquisa é de cunho bibliográfico. As referências teóricas selecionadas para dialogar com a poética rosiana, primeiramente, foram as colocações de Beth Brait (1985), no livro *A personagem*. Neste estudo, a autora menciona como a tradição literária concebia a personagem na *Poética* de Aristóteles. Para dialogar com Brait (1985), traz-se Tatiana Levy (2011), com seu estudo sobre a linguagem em Blanchot, Foucault e Deleuze, no livro *A experiência do Fora*, no qual a autora aponta a perspectiva desses três autores acerca da literatura e do poder que ela possui de fundar um mundo próprio, inerente ao fazer poético, que é capaz de transformá-lo numa experiência real e plena, mesmo sendo ela ficcional. A associação feita com este estudo se deve às questões debatidas acerca do ser

1. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí; especialista em Estudos Linguísticos e Literário pela UESPI; mestranda do PPGL da UESPI; professora da rede municipal de ensino de Teresina. E-mail: valeria-ribeiro0205@gmail.com
2. Doutor e mestre em Letras (PUCRS). Pós-doutorado pela UPF. Docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI e professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI. Coordenador do grupo de pesquisa LLER/UESPI e integrante do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL. E-mail: dbuenosaires@uol.com.br

ficcional, da personagem, como ser de linguagem, construída no/pelo poder de articulação empreendido pelo escritor no espaço literário. Outras perspectivas consideradas relevantes foram abordadas com o intuito de tornar explícita a relação entre infância e poesia, objetivo desta análise.

A personagem: papel pintado de tinta

Quando temos um livro de ficção em mãos e o abrimos, adentra-se numa experiência “real e plena” (LEVY, 2011), mesmo sendo ela ficcional. Os personagens, seres constituídos de “papel pintado de tinta” (BRAIT, 1985, p. 9), tocam e sensibilizam os leitores como se fossem viventes reais. Nessa perspectiva, como explicar a paixão que alguns leitores possuem por personagens ficcionais, a ponto de considerá-los seres imortais?

A esse respeito, Brait (1985), no livro *A Personagem*, esclarece que a tradição literária relacionou diretamente este ser ficcional à pessoa, ser de carne e osso encontrada fora da obra; logo, acepções concebíveis em realidades distintas, mas que, por outro lado, estariam tradicionalmente, pela história da literatura, intimamente relacionadas durante muito tempo. Além disso, deve-se considerar que, para compreender a personagem de uma narrativa, o leitor terá que percorrer o lugar em que pode ser encontrada e assimilada: no texto literário, na escritura, portanto, “a maneira que o autor encontrou para dar formas às suas criaturas, e aí pinçar a independência e a autonomia e a ‘vida’ desses seres da ficção” (BRAIT, 1985, p. 11). Nesse sentido, cabe discutir o processo que o criador/escritor se utiliza para criar um outro mundo, que emerge através da linguagem e que é capaz de permitir vivenciar uma experiência real, mesmo sendo ela ficcional, como assinala Levy (2011, p. 20):

na versão literária, por sua vez, a linguagem deixa de ser um instrumento, um meio, e as palavras não são mais apenas entidades vazias se referindo ao mundo exterior. Aqui a linguagem não parte do mundo, mas constitui seu próprio universo, cria sua própria realidade. É justamente em seu uso literário que a linguagem revela sua essência: o poder de criar, de fundar um mundo. Dessa forma, as palavras passam a ter uma finalidade em si mesmas, perdendo sua função designativa. Os elementos do romance, tais como fa-

tos, diálogos e personagens, são evocados e realizados a partir de palavras que precisam torná-los visíveis e compreensíveis em sua própria realidade verbal.

Diante disso, pode-se traçar o entendimento acerca da construção da personagem como um espaço de possibilidades, cabendo ao criador da narrativa selecionar os fragmentos de uma possível realidade para compor os seres inventados. Mesmo que possuam alguns referentes encontráveis fora do âmbito da ficção, no espaço literário eles são frutos da imaginação do artista. Assim, a personagem é elaborada na/pela linguagem que se instaura na obra.

Referente a isso, considera Antônio Candido no livro *A personagem de ficção* (1972), que a verossimilhança seria semelhante à ideia aristotélica de “adequação àquilo que poderia ter acontecido”. Também reitera que houve grandes mudanças nos modelos de interpretação do texto literário desde a Grécia Antiga até os dias atuais. A personagem inicialmente era compreendida necessariamente como manifestação empírica do autor, estaria, por sua vez, ligada a fatores externos à obra. Em oposição a isso, Candido (1972, p. 14) aborda que “é, porém, a personagem que com mais nitidez torna patente à ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza”.

O pesquisador explica também que, embora o texto ficcional faça referência a algo exterior a ela, mas transposta para dentro de uma obra de arte, torna-se igualmente fictício. Nesse jogo, o leitor embarca na empreitada da leitura e participa da “não seriedade dos quase juízos e do fazer-de-conta” (CANDIDO, 1972, p. 13). Diante disso, a obra revela, apesar do solo histórico na qual está inserida, o objetivo estritamente ficcional. A leitura transporta o leitor para um mundo imaginário que se coloca acima do real, solapando a perspectiva histórica, tornando-a secundária.

Desse modo, é através da arte que o homem pode adentrar na infinita perspectiva do possível, haja vista que o mundo real contém restrições e limita sua atuação dentro dele. O texto literário, por sua vez, permite penetrar nas potencialidades de coisas inimagináveis da vida cotidiana. O interlocutor “contempla e ao mesmo tempo vive as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, pela crescente redução de possibilidades” (CANDIDO, 1972, p. 36).

O advento das novas concepções de arte oriundo dos movimentos vanguardistas promove um deslocamento no olhar acerca do fazer literário vislumbrado a partir do modernismo, quando a obra passa a ter significado nela mesma, na sua configuração e no modo como se organiza; tornada signo linguístico, todas as possibilidades de interpretação estão contidas no próprio objeto estético. O texto literário contemporâneo, visto na sua imanência, perde a vinculação direta com a vida de quem o escreveu, apresenta-se, segundo Roland Barthes, no seu ensaio, *A morte do autor*, como um “tecido de citações saídas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 4). Logo, a obra seria o resultado da adição de todos os meios de que dispõe o ficcionista para construí-la, inclusive a personagem, que pode ser entendida em diálogo com as inovações instauradas nas figuras do autor, obra e leitor. Daí, reconhecê-las também como um todo oriundo de inúmeros fragmentos que formam o real, ou seja, uma construção que não tem uma única referência, um único lugar de representação, mas que é tornado espaço de confluências e contradições. Desse modo, a personagem, elemento existente no texto, se constrói e ganha existência pelo viés da escritura.

A linguagem literária passa a ter o caráter de escritura. Concepção cunhada por Barthes (2004), que preceitua como fundamento para toda interpretação o texto literário na sua materialidade, cujo significado estaria na própria construção presente na obra, ou seja, sua profundidade encontra-se na superfície do texto e não por trás dele, desvanecendo, concomitantemente, a pessoa do autor e potencializando a emergência do leitor como protagonista no processo de leitura. Esse novo entendimento acerca da linguagem reverbera, necessariamente, na acepção contemporânea delineada em torno da personagem da ficção.

A escritura rosiana, como toda obra de arte, é uma construção complexa e enredada por estas novas acepções artísticas, mas que, em Rosa, acentuam-se pelo caráter de novidade no que tange às construções linguísticas, semânticas e estruturais instauradas nas narrativas. Nelas se potencializam o saber e o sabor da infância vocabular, como se a palavra tivesse acabado de nascer, refletida na presença poética vibrante das personagens infantis.

A infância da palavra: a escritura de Guimarães Rosa

A perspectiva da personagem infantil no conto *A menina de lá* requer, por sua vez, o entendimento de infância. Nesse ínterim, faz-se necessário compreender que a criança foi historicamente excluída durante um longo tempo das esferas familiar, educacional, social e econômica, bem como dos estudos científicos. Interpretação oriunda da falta de representatividade nas artes dessa fase da vida desde o século XII. Prerrogativa que orienta a concepção de não ter havido respeito às peculiaridades inerentes a este período histórico do ser conhecido como infância, conforme estudo precursor de Phillipe Ariès, com a obra *A história social da criança e da família*, no ano de 1960 e 1962, respectivamente na França e nos Estados Unidos, trazendo inovações pertinentes nesse campo, sendo considerado o ponto de partida para abordagens posteriores do tema.

Através da análise do historiador, foi possível perceber como era considerada tênue a linha que separava o infante do adulto. Os pequenos não eram representados nas expressões culturais da Idade Média, o que faz pensar que a esta fase, lhe era reservado apenas o anonimato, a indefinição do seu papel social e, por conseguinte, a não representação artística. Para se compreender melhor como a sociedade medieval não considerava as peculiaridades inerentes à infância do ser humano,

Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida [...] os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (ARIÈS, 1981, p. 51)

A fase da vida da infância, que é histórica, pode estar relacionada às questões da linguagem poética, que, por sua vez, pode ser entendida como atividade lúdica. Fator que pode ser estendido ao fazer literário.

O prazer proporcionado pelo ato de designar, empreendido pela protagonista do conto, não pode ser esclarecido considerando apenas a perspectiva física ou biológica, pois o ato de brincar com as palavras provoca uma tensão, uma alegria, um divertimento, “e, contudo,

é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2014, p. 5). O autor, no entanto, considera que reconhecer a existência do jogo é reconhecer necessariamente o espírito, uma vez que a sua essência é imaterial, ultrapassa a realidade material das coisas, não responde a uma necessidade prática da lógica cotidiana. Logo,

do ponto de vista da concepção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas, o jogo seria inteiramente supérfluo. Só se torna possível, pensável, compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos. A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. (HUIZINGA, 2014, p. 6)

Desse modo, o brincar de nomear de Nininha pode ser associado ao fazer literário que não possui uma função fora de si, mas que, assim como o jogo, tem um fim em si mesmo. É supérfluo, não possui uma finalidade prática, uma utilidade dentro de um mundo guiado pelas leis capitalistas, e, como tal, a literatura foge a compreensão estritamente lógica, pois estaria acima da lógica, também estaria no âmbito do supra lógico, como assinala o próprio Guimarães Rosa.

Nesse contexto, ao contrário do que se pode pensar, a poesia associada ao jogo infantil, mesmo sendo lúdica, não deixa de ser concebida dentro dos mais rigorosos limites de seriedade, uma vez que pressupõe uma suspensão do real, a entrada em uma experiência “real e plena”, mesmo sendo uma ficção, como menciona Levy (2011). Nessa perspectiva, faz-se necessário perceber como se imbricam infância e poesia.

Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso. Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto. (HUIZINGA, 2014, p. 133)

Diante dessa perspectiva, entende-se o motivo pelo qual a criança é o elemento primordial para a compreensão da existência das

personagens infantis de Rosa; pois, assim como a poesia, a criança é uma expressão original e primeva, se não a própria configuração do poético. O que pode ser evidenciado através da presença pertinaz dos infantis na obra de Guimarães Rosa, bem como do estado de êxtase, da ludicidade inerente à fase infantil do ser humano. Premissas que podem ser associadas ao poeta quando monta seu projeto artístico. Paulo Rónai, em prefácio de *Primeiras estórias*, *Os vastos espaços*, destaca que as personagens infantis rosianas preveem o extraordinário, buscam incansavelmente o novo, são atraídas por milagres, são, todos, de alguma forma, videntes, guiados pelo instinto, invertendo as concepções de mundo, sobrepondo-se às demandas da vida cotidiana, pois se encontram fora de uma existência guiada apenas pela razão. Nelas, o sentir está acima do racional e as coisas ganham sentidos inusitados, constituindo-se como fonte brotante de poesia. Nesse sentido, Rónai (1962, p. 23) afirma que,

Os protagonistas de *Primeiras estórias* farejam esses acontecimentos, advinham esses milagres. São todos, em grau maior ou menor videntes: entregues a uma ideia fixa, obnubilados por uma paixão, intocados pela civilização, guiados pelo instinto, inadaptados ou ainda não integrados na sociedade ou rejeitados por ela, pouco se lhes dá do real e da ordem. Neles, a intuição e o devaneio substituem o raciocínio, as palavras ecoam mais fundo, os gestos e os atos mais simples se transubstanciam em símbolos. O que existe dilui-se, desintegra-se; o que não há toma forma e passa a agir. Essa vitória do irracional sobre o racional constitui em fonte permanente de poesia.

Quanto ao aspecto lúdico associado à fase infantil, pode-se notar a alegria que envolve a personagem ao conjecturar o usual, recobrin-do-lhe de montagens inusitadas, como: “*Ele xurugou?*” (destaque do autor), deixando a cargo do interlocutor completar ou não o sentido. Conforme Paulo César Souza, responsável pela tradução, notas e posfácio da obra *A gaia ciência* (2012), de Nietzsche, estabelece que “num plano extrapessoal, a sua ciência gaia é aquela que alegremente se impõe limites no questionamento do mundo, para preservar e afirmar a existência” (NIETZSCHE, 2012, p. 306). O que poderia ser associado à poética de Guimarães Rosa quando se percebe que a racionalidade da ciência não abarcaria todas as possibilidades de explicação da natureza e da existência humana.

O autor de *A Gaia Ciência* (2012) procura evidenciar a complexidade

das relações que envolvem os possíveis paradoxos, reiterando a possibilidade de aproximar, mesmo parecendo instâncias antagônicas, arte e alegria. Além disso, faz uma crítica à sociedade de seu tempo, dispondo lado a lado o trabalho e o prazer, o ócio como algo importante para a elevação do espírito, dentre outros assuntos importantes, destacando que os mestres da finalidade da existência estragaram “a eterna comédia do existir” (NIETZSCHE, 2012, p. 52). Para ele, “uma “ciência jubilosa” uniria as vocações aparentemente antitéticas de artista e pensador, de poeta e pesquisador de sentidos” (SOUSA, 2012, p. 306). Nesse sentido, a obra nietzschiana elucida que não existem verdades, “mas em nome da verdade ele se põe a destruir as poucas verdades que temos – pois, diferentemente do que afirma, *existem* fatos objetivos, dados incontornáveis sobre o mundo e a condição humana” (SOUSA, 2012, p. 312).

Logo, a arte rosiana, bem como, as questões levantadas por Nietzsche (2012), podem ser alinhadas, tendo em vista que Rosa, como leitor do filósofo alemão, defende a ideia de uma arte na qual permita-se viver e reinventar-se continuamente diante das verdades do mundo. Este poder que emana da escritura promove um deslocamento das percepções e, ao mesmo tempo, inaugura a possibilidade de um espaço voltado ao instável, ao ambíguo. O descentramento do olhar dos poetas já era motivo de preocupação à época de Platão, que acabou por expulsá-los da república porque eles tinham o poder de dissimular, de criar um simulacro, como sugere Marisa Áurea de Sá Falcão (2009) na dissertação *Entre o nome próprio e a identidade infinita: experiências paradoxais na travessia de Riobaldo*, considerando que,

Ambiente profícuo à ambigüidade, ao instável, ao múltiplo, os poderes da literatura já haviam sido destacados por Platão ao excluir os poetas de seu projeto de sociedade ideal em virtude dos desvios que eles poderiam trazer para a ordem e a razão. Com efeito, aquilo que Platão denomina de “danos” constitui um dos principais elementos do fazer poético – a possibilidade de desviar o saber de uma ordem definida e exata. Ao evidenciar os perigos da literatura, Platão acaba por revelar sua maior força, [...]. (FALCÃO, 2009, p. 28)

A complexidade das relações que emerge do encontro com as personagens infantis de Guimarães Rosa sugere a compreensão de que a criança, entendida neste estudo como forma original do ser humano, pode ser concebida como a própria personificação da poesia, visto

que carrega em si o poder de fundar mundos, como faz o poeta e a criança quando brinca. O infante e a ótica extasiante que atravessa as coisas do mundo ressignificam a vida, tornando-a uma brincadeira inventada no feliz, como sugere Nhinhinha, no conto *A menina de lá*.

Infância e poesia em “A menina de lá”

Em *A menina de lá*, a personagem Nhinhinha se configura como um ser estranho, pois faz uso de uma linguagem incompreensível perante os seus. Parece permanecer em outro plano existencial que não o real, por isso é um ser de difícil apreensão. É estrangeira na sua própria terra. Para os parentes que a rodeiam, é concebida como uma santa, não pertencente a este mundo, haja vista que Nhinhinha consegue realizar todos os seus desejos de forma extraordinária.

O elemento infantil no conto torna-se a configuração da própria linguagem literária, signo, também pelo fato de a menina ser rodeada de mistérios. O que fala pouco se entende, é milagreira, o que pede é em instantes atendido, no entanto, o que deseja não tem utilidade para as exigências do mundo do sertão, por isso seus desejos são considerados coisas ínfimas, desimportantes, “o que não põe nem quita” (ROSA, 2005, p. 67).

Há uma aura mágica que a envolve, vive sentada em um tamboretinho a passear com o “seu passarinho-verde pensamento” (ROSA, 2005, p. 68), e permanecia paradinha por muito tempo, causando espanto a todos. A fala da personagem é obscura, nebulosa, enigmática. Para os adultos, que não conseguem ter a liberdade imaginativa da criança, o que Nhinhinha diz e faz é milagre, é um ser estranhamente familiar, que pode ser compreendida com uma linguagem que dobra sobre si, sinalizando os aspectos de ficcionalidade inerentes à linguagem literária contemporânea, marcada por uma misteriosa força advinda da imaginação libertadora dos sentidos. Nesse ínterim, Marisa Áurea de Sá Falcão (2009), na dissertação de mestrado já mencionada, analisa a posição paradoxal da personagem Riobaldo, em *Grande Sertão: veredas*, que se pode estender à personagem infantil, ao propor que,

há, portanto, uma força paradoxal a constituir a linguagem: uma potência que aprisiona e liberta ao mesmo tempo. Há na nossa

experiência, na condição de experiência de linguagem, uma historicidade do signo marcada por relações de poder que impõem significações, mas, também, marcada por uma potência do múltiplo que desestrutura as direções planejadas de um pensamento hierárquico e faz emergir o sentido no espaço móvel do devir. (FALCÃO, 2009, p. 28)

A personagem do conto acaba por instaurar uma nova relação com as coisas, ela própria pode ser compreendida como representação da poesia, uma vez que, é tornada outra em um lugar no qual os significados estão presos à perspectiva da linguagem corrente, dentro da convenção do signo. No entanto, a personagem acaba por quebrar essa ponte, abrindo novas perspectivas de linguagem, deslocando o pensamento, abrindo uma fissura capaz de jorrar a beleza dos significados inaugurais. O nome da personagem, Nhinhinha, já sugere em favor das futilidades, uma vez que dá ideia de ninharia, coisa sem importância.

Em oposição às verdades instituídas, a menina cria um mundo particular no qual tudo é possível, pois vive na infinidade dos possíveis. Encontra-se em um espaço que não se pode penetrar com a razão pura e simplesmente, o espaço literário. Desse modo, o pai dizia espantado: “– Ninguém entende muita coisa que ela fala...” (ROSA, 2005, p. 65). A menina raramente perguntava, pois passava muito tempo pensativa, por isso o pai se espantava:

Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: “*Ele xurugou?*” – e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: – “Tatu não vê a lua...” – ela falasse. Ou referia estórias absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida. (ROSA, 2005, p. 65)

O poder que emana da poesia desde Platão já era temido, motivo pelo qual o pensador grego expulsou os poetas da comunidade que idealizou. Nessa perspectiva, o fazer poético é tido como perigoso, pois se encontra fora das margens fixas da verdade. A menina, com sua imaginação criadora, transgredir as barreiras da racionalidade,

beira a loucura, constrói enigmas, torna-se um mistério, um saber que não corresponde às necessidades da vida cotidiana, e, como tal, é incompreendida, assim como a literatura contemporânea é problemática. O que pode ser percebido no trecho:

O que o pai, aos poucos, pegava a aborrecer, era que tudo não se tirasse o sensato proveito. Veio a seca, maior, até o brejo ameaçava de se estorricar. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse chuva. – “Mas, não pode, ué...” – ela sacudiu a cabecinha. Instaram-na: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. – “Deixa... Deixa...” – se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem, no súbito adormecer das andorinhas. (ROSA, 2005, p. 68)

Nesse sentido, a menina, em seu estágio pueril, assemelha-se ao poeta, pois sugere um saber supérfluo, pratica uma atividade brincante, cuja finalidade está na realização do ato em si. A menina brinca o tempo todo com as palavras e com os sentidos, daí o caráter supra lógico e lúdico da menina/poesia representando a própria vida, que não pode ser guiada somente pelo saber da ciência. Esse poder da literatura que já era vista como “arriscado” entre os gregos, Nietzsche (2014) também corrobora a respeito do perigo que representa essa abertura para novas possibilidades de relações provenientes da poesia, enfatizando que há uma valoração extrema do disciplinar da mente, da racionalidade, do bom senso, fazendo uma crítica à razão, destacando que se não fosse a poesia, a sociedade não teria chegado até aqui.

Nesta perspectiva, explica que há um “perigo” que paira sobre a humanidade e argumenta que, “sobre ela pairava e continua pairando, como intento maior, a irrupção da loucura – isto é, a irrupção do capricho no sentir, ver e ouvir, o gosto na alegria na indisciplina da mente, a alegria no ‘mau senso’ (NIETZSCHE, 2014, p. 98).

A literatura seria esse saber que tem o poder de abrir as portas do infinito provocado pela mudança de perspectiva da linguagem literária, libertando a palavra da relação direta com o real, vista pela via da personagem que é tornada um problema, enigma, mistério.

O sentido que emerge da ruptura e diálogo entre realidade e ficção, que no conto pode ser percebido pelo poder de santidade que supostamente a criança tem, mas que, pelo fato de não o utilizar para um fim determinado é incompreendida pelos seus, sugere que

as personagens rosianas se encontram na terceira margem do sentido, fissura que abriga a confluência dos antagonismos, dos paradoxos. Conforme Falcão (2009), o que acontece é que “no paradoxo não se trata mais de uma lógica alternativa e excludente, mas da simultaneidade do E³, na qual as direções se cruzam numa linha de fuga que faz emergir o devir das identidades infinitas” (FALCÃO, 2009, p. 31).

Diante disso, a criação da narrativa seria a personificação da poesia, na qual ficção e realidade fundam uma margem alternativa, cuja travessia ganha uma camada dupla de significação: “tudo é e não é”. A menina do conto, semelhante à literatura, se fazia acima da ordem e do sentido, sendo assim, “ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas o respeito que tinha por Mãe e Pai parecia uma engraçada espécie de tolerância” (ROSA, 2005, p. 66). A menina parece inverter as posições, como se ela fosse possuidora de um saber maior do que o dos pais. Consideração irracional dentro das fronteiras da racionalidade que rege as ações ocidentais, contudo, Guimarães Rosa já adverte que seus seres ficcionais são detentores de uma sabedoria distinta da lógica (ROSA, 1994, p. 57).

A leitura feita, a partir do próprio título da estória, quando já pressupõe a imagem da poesia, uma vez que Nhinhinha é a menina de lá, não pode estar atrelada a visão utilitária da linguagem comum, pois se encontra no âmbito das inutilidades, ou seja, na região do espírito, em que as relações fogem às noções pré-concebidas da realidade. Nhinhinha brincava com o pensamento, perdia muito tempo parada observando o céu, vivia repetindo a expressão preferida: “-‘Tudo nascendo!’ – essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança” (ROSA, 2005, p. 66). Parecia que a menina pressentia não fazer parte do plano da realidade, viria do ar, do infinito, e sentia uma espécie de saudade de algo desconhecido “olhando o nada diante das pessoas” (ROSA, 2005, p. 67). Desse modo, “Suspirava, depois: – ‘Eu quero ir para lá’” (ROSA, 2005, p. 67).

A menina se torna outra, pois não se estabelece sobre as bases das certezas, visto que é considerada santa, sugerindo uma oposição ao

3. O E citado pela autora refere-se ao E de Deleuze, que representaria a duplicidade dos conceitos atravessado pela linha que foge das duas perspectivas, seria o fluxo do devir derivado da tensão dos opostos.

cá, ao terreal, ao imóvel. Nesse contexto, o que a personagem infantil faz é jogar com as palavras, quebrando o liame existente entre o ser e a coisa, tornando evidente a concepção pré-lógica da criança, que transforma a realidade ao seu redor renomeando seres e coisas, conforme o faz-de-conta criado pela personagem.

Nesse contexto, Huizinga (2014, p. 07) considera a elevação do espírito instaurado pelo jogo, enfocando que a linguagem foi o “primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar”. Segundo o autor, o homem brinca com essa impressionante capacidade de nomear, permitindo ao espírito jogar com as palavras, uma vez que “por trás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda a metáfora é jogo de palavras” (HUIZINGA, 2014, p. 7). Desse modo, acrescenta que, através da linguagem, o homem dá origem a um outro mundo, “um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2014, p. 07).

É nessa brincadeira de designar que a personagem se torna a própria personificação da poesia, pois esta é invenção, fingimento, é prazer, sendo assim, Nhinhinha, só desejava coisas supérfluas. Dentre todos os desejos inúteis que realizou: “- ‘Eu queria o sapo vir aqui.’”; “- ‘Eu queria uma pamonhinha de goiabada’”(ROSA, 2005, p. 67). Os desejos da personagem estavam associados às ninharias, sugestão já assinalada no nome dado à personagem. Assim, o superficial aos olhos dos demais era de fundamental importância para a protagonista, os seus desejos tinham um fim em si mesmo, estão necessariamente ligados ao prazer, evidenciando-se que a poesia plasma elementos incompreensíveis aos menos atentos.

Segundo o narrador, a genitora da menina necessita de um milagre, posto que se encontra enferma. Ao persuadirem Nhinhinha a salvar a mãe doente, a menina despedia seu “- ‘Deixa... Deixa...’”, (ROSA, 2005, p. 68), depois veio uma grande seca e novamente tentaram convencê-la a querer a chuva, e a menina mais uma vez dizia “- ‘Mais não pode, ué...’”(ROSA, 2005, p. 68), Nhinhinha sorria a brincar com o pensamento. Mesmo não podendo associar seus milagres às necessidades impostas pela vida, a personagem articula o necessário, à realidade, ao fictício, ao prazer, desejando que juntamente com a chuva viesse o arco-íris com suas cores.

Daí a duas manhãs, quis o arco-íris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído e verde e vermelho – que era mais um

vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação. Fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal. (ROSA, 2005, p. 68)

Nunca a menina pôde estar tão feliz. A presença do arco-íris e seu colorido apontam a própria imaginação criadora liberta de todas as dicotomias, em que se evidenciam os vários tons de cores que podem potencialmente enfeitar os sentidos da vida, haja vista que Nhinhinha assinala a pluralidade da palavra poética. Nesse sentido, os adultos não conseguem compreender por que a menina não pode desejar algo que seja realmente útil, pois se encontram sob montanhas de cinzas do tempo que desgastaram a percepção. Em oposição a isso, a criança criou um mundo paralelo, no qual brinca e se diverte. Segundo Huizinga (2014), a criança se diverte com a maravilhosa faculdade de designar, deixando o espírito saltar entre a matéria e as coisas pensadas. Como personificação do poético, o lúdico lhe é inerente, pois joga com as palavras e com os sentidos.

O passarinho verde, a alegria sentida com tanto entusiasmo ao visualizar o arco-celeste está, paradoxalmente, atrelado ao último desejo de Nhinhinha, que, por sua vez, viria acompanhado de uma revelação trágica: “queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes” (ROSA, 2005, p. 69), motivo pelo qual a Tiantônia ralhara com ela naquele dia de chuva. Assim, como diz o narrador, “E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu” (ROSA, 2005, p. 69). A personagem se coloca, portanto, em um espaço que só pode ser compreendida na complexidade de suas relações, pois abandona por completo a fixidez das margens seguras da terra e adentra no espaço do devir quando morre, explicando o motivo pelo qual Nhinhinha seria a menina de lá, entendida neste estudo como a própria personificação da arte poética.

Diante disso, Nietzsche (2012) faz uma crítica à sociedade de seu tempo, tendo em vista que o contexto social teria como base para guiar as ações humanas somente a visão engessada das verdades da ciência, que insiste em acreditar na imutabilidade das coisas, enquanto que se encontra convencido da dúvida e da inconstância de tudo que se refere ao ser humano, considerando a importância do contato com o maravilhoso. Uma vez que, por esta via, permite-se sair das linhas estreitas da razão, abrindo espaço para o espanto diante do incompreensível.

Nesse sentido, ressalta quanto “o maravilhoso fazia muito bem àqueles homens, que às vezes podiam cansar-se da regra e da eternidade” (NIETZSCHE, 2014, p. 84). Segundo a explicação do alemão, “deixar de sentir uma vez o chão sob os pés! Flutuar! Errar! Ser tolo! – isso era parte do paraíso e do deboche de épocas passadas [...]” (NIETZSCHE, 2014, p. 84). As considerações de Nietzsche corroboram para o entendimento de que a criança e a poesia só podem existir no âmbito da alegria, da inutilidade como se apresenta Nhinhinha no conto, agregada ao que não se poderia tirar proveito, pois “só queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita” (ROSA, 2005, p. 67).

Desse modo, a percepção oriunda do olhar infantil não pode ser conjugada à visão do adulto que está soterrado pelo peso das ideologias impostas do viver, ela se encontra na fixidez das convenções sociais e linguísticas. Contrapondo-se a isto, a personagem do conto ressalta que só é concebida pela terceira margem do sentido: via do imaginário: “E o pai alisava com as mãos o tamboretzinho em que Nhinhinha se sentava tanto, e em que ele mesmo se sentar não podia, que com o peso do seu corpo de homem o tamboretzinho se quebrava” (ROSA, 2005, p. 68).

A esse caráter inerente à fase infantil, Rónai (2005) aborda em relação à Nhinhinha, no ensaio *Os vastos espaços*, constante na obra *Primeiras histórias*, que trata das personagens rosianas, que a liberdade imaginativa da personagem se dá pelo fato de

ter crescido no isolamento da roça e por isso está isenta da visão convencional dos fenômenos, vislumbra-lhes os segredos em acentos que, para a testemunha culta, são manifestações elementares de lirismo, e para os parentes simplórios, emanações de santidade. (RÓNAI, 2005, p. 27)

Desse modo, o fazer poético contemporâneo propõe esse descenramento da razão evidenciado pela delineação enfeitada e propulsora de espanto, provocada pelas formas como a personagem infantil nomeia o que a cerca, instituindo-se movimento, transposição para o espaço do improvável, da criação de um outro mundo advindo da linguagem literária como força motriz de vida “em sua forma original”. Assim, ao dar expressão à vida, a menina do conto funda um espaço emoldurado pela linguagem poética, que só pode se realizar no céu da liberdade inventiva. Nhinhinha, através da morte,

está, enfim, liberta de todas as correntes que prendem seu imaginar, portanto, o final da estória sugere uma vida que emana dessa morte, mas que não pode ser compreendida com os instrumentos da razão pura. Para adentrar no universo da menina-poeta são necessárias, como pontua nosso autor, de outras antenas.

Considerações finais

Diante do exposto, entende-se que o poder oriundo da literatura em simular mundos, que, na perspectiva da arte de João Guimarães Rosa no conto se dá pela vereda da infância em *A menina de lá*, da obra *Primeiras Estórias*, através da qual, procurou-se associar infância à poesia como precípuas compósitas do sertão/mundo de Rosa. Nesse sentido, aponta especificidades de um fazer poético que vislumbra constantemente o novo, a busca incessante de ser a realização de uma irrealização, perscruta o ileso cume dos sentidos, cuja possibilidade de experimentação acontece na narrativa através da personagem infantil Nhinhinha. Ao ressaltar a perspectiva da visão infantil no conto, a personagem infantil se transfigura como elemento central na estória, assinalada como a própria personificação da poesia e/ou da linguagem literária, que só é possível nos limites do imaginário, do ficcional.

Nhinhinha se coloca à margem da lógica, constituindo-se como instância-chave para o entendimento de uma arte guiada pela alegria, pelos desejos; estes refletem as peculiaridades da escritura rosiana. Estas, por vezes, revertendo a importância dada às coisas consideradas fúteis, as ninharias. Nessa medida, o “nada” é reverberado de “tudo” na moldura pintada pela menina-poeta do conto, causando estranhamento aos que a rodeiam. No momento em que querem vincular Nhinhinha às exigências da vida prática, ela perde a potência e a existência, sugerindo que a poesia só pode existir no espaço dos possíveis, da liberdade inventiva e fora do alinhamento lógico que aprisiona o viver.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.
- CANDIDO, A. *et al. A personagem da ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FALCÃO, M. A. de S. *Entre o nome próprio e a identidade infinita: experiências paradoxais na travessia de Riobaldo*. 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8418/1/Marisa%20%C3%81urea%20de%20S%C3%A1%20Falcao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LEVY, T. S. *A experiência do fora*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- RÓNAI, P. Os vastos espaços. In: ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SOUZA, P. C. de. Posfácio. In: NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Entre poesia e imagem: uma proposta de mediação de leitura a partir das lentes de “O fotógrafo”, de Manoel de Barros

Simone Oliveira Vieira Peres (UNIFESSPA)¹
Patrícia Aparecida Beraldo Romano (UNIFESSPA)²

Introdução

A expansão dos meios tecnológicos de acesso à informação e ao conhecimento na contemporaneidade estabeleceram novas dinâmicas sociais e perspectivas de análise sobre as relações de construção de sentidos e atuação do imaginário. Bauman (2001) conceitua a contemporaneidade como modernidade líquida, em virtude da instabilidade de parâmetros, da ideia de uma nova ordem a partir do “derretimento dos sólidos”, culminando na “progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais” (BAUMAN, 2001, p. 10). Castells (1999) define o atual contexto como uma época virtual e midiática, e Fridman (2000) destaca a exacerbação no consumo de imagens e o modo como as relações sociais são afetadas nesse sentido.

Partindo dessas mudanças estruturais da sociedade pós-industrial, da intensificação da globalização, da produção tecnológica, da revolução digital e do imperialismo cultural, consolida-se um novo tipo de pensamento, o “imagético”, que é resultado do imaginário impulsionado pelo entretenimento midiático. Assim, refletir sobre o modo como o indivíduo se relaciona com as imagens é também abrir caminho para tentar compreender como se processa o imaginário em relação à leitura do mundo e da palavra.

1. Graduada em Letras/Língua Portuguesa, Espanhola e Literatura (UNEMAT), Mestra em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT) e Mestranda do Proflétras (UNIFESSPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ).
2. Graduada em Letras/Língua Portuguesa (UNICAMP), Mestra em Teoria e História Literária (UNICAMP) e Doutora em Letras (Universidade Presbiteriana Mackenzie). É docente na UNIFESSPA/campus Marabá, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ) na mesma instituição e membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens (USP).

O desafio torna-se ainda maior quando o texto é uma poesia, por ser um gênero que não tem um enfoque tão grande na escola (PINHEIRO, 2007) ou, muitas vezes, por ser trabalhado de maneira superficial, como pretexto para fins didáticos. Nesse sentido, Lajolo (1991, p. 53) explica que o texto passa a ser “intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. E, no entanto, nenhum texto nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise”.

Desse modo, atrair a atenção dos estudantes e formar leitores depende de compreendermos o contexto no qual estão inseridos e quais as estratégias metodológicas que levam em consideração os aspectos de fruição da leitura. Neste cenário em que a imagem se potencializa, principalmente, a partir de filmes, jogos, livros ilustrados, mídias, redes sociais, dentre outras linguagens e suportes visuais, como é possível estimular o imaginário dos estudantes para a construção de uma rede imagética de sentidos partindo, exclusivamente, da leitura do texto verbal?

Vale ressaltar também a importância de discutirmos sobre os processos de multiletramento e mediação de leitura no contexto escolar, atrelados às estratégias metodológicas. Para Zilberman e Silva (1995, p. 111), a mediação alcançará as expectativas quando e se os professores assumirem, como sujeitos, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros e das situações de leitura.

Soares (2011) complementa lembrando a necessidade da construção de práticas escolares que conduzam à leitura literária como uma experiência estética e ideológica, ou seja, capaz de levar o aluno ao senso crítico e ao prazer, caso contrário a literatura se torna um instrumento de ensino mecanizado. Assim, ela critica a pedagogização da literatura e destaca a relevância da mediação do professor. Cosson (2020) também faz uma crítica estabelecendo a diferença conceitual entre leitura ilustrada e aplicada, sendo que a primeira valoriza a fruição e o deleite do leitor, já a segunda busca a aquisição do conhecimento.

Desse modo, compreendemos a necessidade de um estudo literário que se aprofunde em ambos os aspectos, sem perder de vista a importância de explorar as diferentes dimensões do texto poético de maneira reflexiva e potencializando o imaginário criativo dos estudantes. Pretendemos, assim, partir também de práticas pedagógicas alicerçadas em uma percepção crítica e emancipadora da

educação, como as defendidas por Freire (1981), que fazem referência à leitura de mundo.

Assim, nos referimos a abordagens envolvendo a multissemiose e o papel do imaginário como elementos fundamentais nesse processo de fruição e análise dos textos literários. Nesse sentido, nosso olhar se volta à construção de imagens e de recursos linguísticos presentes no texto poético em um sentido amplo.

Escolhemos o poema *O fotógrafo*, presente na obra *Ensaios fotográficos* (BARROS, 2000), como objeto de análise em uma proposta didática voltada aos alunos do Ensino Fundamental (anos finais). O nosso foco é estimular o imaginário dos discentes em torno da profusão imagética que a construção polissêmico-poética do poema nos propõe, atentando à construção de sentidos, à percepção sensorial e reflexiva sobre os usos da linguagem e à realidade que nos cerca.

A metodologia consiste na pesquisa bibliográfica, sob a qual refletimos acerca dos conceitos de imagem e imaginário com base nas perspectivas poético-filosóficas de Gaston Bachelard (1884-1962). Ele desenvolve um método fenomenológico para estudar a imagem poética e suas relações com o imaginário, e, em *A poética do devaneio* (2018), aborda como a imagem dentro da poesia é capaz de provocar a imaginação. Octavio Paz (1982) também nos fornece bases de análise ao conceituar o gênero poético partindo de uma perspectiva imagética.

Manoel de Barros e a didática da invenção da “despalavra”

“Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra” (BARROS, 2000, p. 23). Essa é uma das marcas impressas na estética poética de Manoel de Barros. A singularidade em sua obra se revela a partir de elementos como a invenção linguística, o uso da metalinguagem, a construção de imagens, além de outros recursos já estudados em diversas pesquisas acadêmicas.

O poeta nasceu em 1916, em Cuiabá – MT e cresceu na região de Corumbá – MS. A presença da fauna e da flora do pantanal mato-grossense aparece de maneira expressiva em suas memórias de infância. Contudo, é importante destacar que a natureza em sua obra não está vinculada à ideia de uma paisagem regional, estereotipada, muito menos ecológica, refere-se mais aos lugares, pessoas, animais, insetos, cheiros, sons, cores, texturas etc.

Desde sua primeira obra, *Poemas concebidos sem pecado*, publicada em 1937, já foram mais de 26 livros voltados ao público infantil e adulto. Considerado um dos principais nomes da poesia brasileira do século XX, teve sua obra consagrada por diversos prêmios e seus livros traduzidos e publicados em muitos países. Faleceu em 2014.

Avesso às aparições na imprensa, são poucos os registros audiovisuais em que o poeta revela sobre o seu fazer poético. No documentário intitulado *Só dez por cento é mentira* (2008), Barros, ao explicar sobre o seu processo de produção, conceitua seu poema como um desenho verbal e destaca a capacidade de “colocar uma imagem na vista do leitor” (BARROS, 2008). Partindo desta perspectiva e do potencial de aguçar o imaginário criativo dos leitores é que justificamos a escolha por esse autor e pelo corpus deste estudo.

A aldeia de metáforas de “O fotógrafo”: a construção da imagem poética e as possibilidades de mediação de leitura

O livro *Ensaios fotográficos* (2010) é organizado em duas partes: a primeira carrega o nome da obra, e a segunda é intitulada como “Álbum de família”. Nessa obra, a crítica literária ressalta a ênfase de Manoel de Barros às representações imagéticas.

É atrás da imagem que ele caminha, à procura do instante que só existe para os fotógrafos de metáforas, à procura de tudo que só pode ser captado pelo descuido visual e pela extrema sensibilidade linguística capaz de registrar o que parece ser impossível: a imagem única do nada das coisas. (BASTOS, 2004, p. 85)

Ao discutirmos sobre as relações entre a imagem poética e o imaginário, recorreremos à concepção de Bachelard (2018), que aborda o processo de construção da poesia, o estado de transmutação permanente e de devaneio no qual se insere o poeta.

De repente uma imagem se instala no centro do nosso ser imaginante. Ela nos retém, nos fixa. Infunde-nos o ser. O *cogito* é conquistado por um objeto do mundo, um objeto que, por si só, representa o mundo. O detalhe imaginado é uma ponta aguda que penetra o sonhador, suscitando nele uma meditação concreta. Seu ser é a um tempo o ser da imagem e o ser da adesão à imagem que provoca admiração.

A imagem nos fornece uma ilustração da nossa admiração. Os registros sensíveis se correspondem. Completam-se um ao outro. Conhecemos, num devaneio que sonha sobre um simples objeto, uma polivalência do nosso ser sonhador. (BACHELARD, 2018, p. 147)

É importante ressaltar que essa acepção de devaneio não está vinculada ao sonho ou ao delírio, mas a uma atitude consciente e autoral que permite transpor à realidade material a criação imagética permeada por um onirismo renovado. “As imagens presentes nas obras barrenses parecem estar ligadas ao devaneio, pois mesclam o onírico e a vontade do autor - aquilo que povoa sua mente” (COSTA, 2010, p. 31).

Paz (1982) define o conceito de imagem como uma figura real ou irreal que é produzida a partir da imaginação. Visto como um produto do imaginário, um poema formado de imagens abarca em suas palavras uma pluralidade de significados, muitas vezes contrários. Sobre as expressões verbais que constroem esse campo imagético na poesia, o autor exemplifica o uso de metáforas, comparações, jogo de palavras, símbolos, alegorias, símiles, entre outros.

Nesse sentido, ele destaca a capacidade que o poeta tem de “nomear as coisas”, construindo imagens que desafiam a lógica ou o princípio da contradição. “A realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser. Seu reino não é o do ser, mas o do ‘impossível verossímil’ de Aristóteles” (PAZ, 1982, p. 120).

A singularidade na construção poética de Barros também está presente nesta obra analisada. Elementos metalinguísticos, intertextuais e metafóricos são explorados no processo de subjetivação e resignificação da realidade marcada nos versos de *O fotógrafo*. Bastos (2004) ressalta que a poética manoelina não é de fácil acesso em função das construções sinuosas e da quantidade de imagens que apresentam. Cita ainda que as imagens insólitas se relacionam à insensatez e ao ilogismo que o poeta adota de forma consciente. “Manoel tenta atingir o reino das imagens, que para ele está na despalavra, de onde vem que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto” (BASTOS, 2004, p. 87).

Nessa perspectiva, pretendemos ler o poema a partir de abordagens envolvendo a multissemiose, o papel da mediação e do letramento literário como elementos fundamentais nesse processo de fruição e análise textual. Para Roxane Rojo (2013, p. 20), “já não basta mais

a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”. Assim, abordaremos a construção de imagens e de recursos linguísticos presentes no texto poético e nas práticas pedagógicas visando refletir sobre a “construção” de imagens que nos sugere o poema em questão, através da leitura e análise, especialmente, no uso de metáforas e sinestésias.

Para propormos uma mediação de leitura do poema no contexto escolar, apresentamos o fragmento a seguir.

O fotógrafo
 Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Fotografei esse carregador. (BARROS, 2000, p. 11)

A partir do título, podemos questionar sobre a ação de um fotógrafo, e talvez os adolescentes não façam uma relação direta com a profissão se observarmos que, na contemporaneidade, produzir fotografias tornou-se um hábito constante no cotidiano de muitas pessoas, em virtude dos celulares, da espetacularização da imagem e da necessidade de visibilidade nas redes sociais. O ato de fotografar tornou-se tanto uma forma de retratar um momento exterior quanto de expor uma perspectiva da própria individualidade, através da *selfie*. Cabe dizer que os aparelhos estão de tal forma inseridos na rotina das pessoas que se tornaram uma extensão de seus corpos.

Ainda, com base no fragmento poético, podemos perceber características próximas ao gênero narrativo, tendo como foco o sujeito poético representado na primeira pessoa como o fotógrafo, que descreve a “difícil” tarefa de registrar a imagem do silêncio. A expectativa gerada, no início, abre-se para que o leitor se situe no tempo e espaço construídos no poema.

No verso “Madrugada a minha aldeia estava morta”, a ordem inversa na qual as palavras são empregadas permite enfatizar o momento

dos acontecimentos e a possibilidade de construções de sentido sobre o que ocorre de madrugada e como o silêncio está (ou não) presente neste tempo/espço. Vale ressaltarmos que uma das peculiaridades na construção poética manoelina é a subversão da ordem sintática, a ressignificação de sentidos morfológicos e sua organização.

O autor apresenta também elementos contrários representados por “aldeia morta” x “festa” e “barulho” x “silêncio”. É nesse ambiente antagônico que surge um outro personagem na prosa poética, o “Silêncio”. Antes, grafado com letra minúscula, no primeiro verso, referindo-se possivelmente à ausência de som. Agora, ele surge personificado com um nome próprio: “Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado”.

A cena inusitada conduz à reação do “eu lírico”, que prepara sua máquina para fazer o registro, e questiona-se sobre o papel do silêncio como um carregador. Dessa vez, sem o uso da marcação maiúscula. A mediação da leitura, nesse momento, suscita a possibilidade de provocar nos estudantes as seguintes reflexões: Quais cenas/imagens seriam dignas de uma foto em plena madrugada pós-festa? Como o Silêncio poderia estar trajado? Por que e para onde o bêbado seria carregado pelo Silêncio?

Os questionamentos contribuem para a tentativa de compreender o processo de construção de imagens na poesia, mas também aguçam o imaginário dos leitores para os elementos implícitos, para a subjetividade, para os “deslimites” poéticos do autor e os desdobramentos futuros da leitura. Assim, torna-se interessante que a leitura seja saboreada em trechos, sem pressa e acentuando o tom narrativo/descritivo.

O sujeito poético anuncia outras cenas que o fizeram “preparar a máquina” para o registro fotográfico. Vale questionarmos sobre que tipo de máquina ele fazia uso, de forma que necessitava ser preparada. Dessa vez, desperta a atenção do eu-lírico “um perfume de jasmim”, acompanhado por um artigo indefinido ou por um numeral que pudesse quantificá-lo. Como guardamos as fragrâncias em nossas memórias? O cheiro tem um caráter subjetivo ou objetivo? Que cores ou formas teriam um perfume de jasmim?

A poética de Barros usa de maneira recorrente o recurso da sinestesia em suas construções. Cheiros, sons, gostos, imagens e texturas permeiam os versos do autor de maneira lúdica referendando memórias de infância e invenções figurativas. Provocando os sentidos,

o poema nos desafia a ampliar nosso olhar ao que está à nossa volta e àquilo que nem sempre se mostra evidente ou relevante.

Assim, o perfume de jasmim é fotografado. E, em seguida, o “eu lírico” vê mais um acontecimento digno de registro: “uma lesma pregada mais na existência do que na pedra”. Quem se importa com a existência de uma lesma? Como alguém poderia tornar a existência de uma lesma um fato grandioso e memorável? Como podemos representar a existência de algo ou alguém?

Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre.
 Por fim cheguei à Nuvem de calça.
 Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com
 Maiakovski – seu criador.
 Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
 Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para
 cobrir sua noiva.
 A foto saiu legal. (BARROS, 2000, p. 11)

É importante observarmos o modo como o poeta consegue imprimir materialidade àquilo que se apresentava de maneira abstrata. A partir da mediação da leitura do poema, é preciso ter para além do desejo de provocar a fruição, propor o letramento literário conduzindo o leitor à construção de sentidos, à reflexão sobre o uso da linguagem, à problematização sobre aquilo que nos afeta enquanto seres humanos, seja de maneira objetiva ou subjetiva.

A riqueza desses versos nos permite refletir sobre diversas abordagens de análise; porém, após lermos o poema em sua integralidade, destacamos mais uma vez o recurso da sinestesia. O fotógrafo, profissional que trabalha com imagens, e o sujeito desse poema têm como foco a visão. E é por meio dos seus olhos/lentes que adentramos nesse universo imagético.

A proposta da mediação é, nesse segundo momento, conduzir para que os alunos tenham uma experiência também sensorial acerca do espaço planejado para a leitura (sala de aula, biblioteca, pátio, jardim da escola etc). Fechar os olhos, propor um silêncio que dure mais de três minutos e provocá-los a perceber os sons mais distantes e a imaginar como seria a aldeia de metáforas do fotógrafo. Outra

possibilidade é levá-los a explorar os cheiros do lugar, de um ambiente externo, de objetos, entre outras fragrâncias que possam provocar percepções e aguçar o imaginário poético.

Ao analisar o poema, Bastos (2004) define o poeta como o “fotógrafo das metáforas e das imagens insólitas”, e destaca a capacidade de Barros de registrar fenômenos poéticos para além da percepção dos olhos, atribuindo às suas imagens o ilogismo como expressão em seus versos. Em uma perspectiva bachelardiana, é por meio do devaneio que o poeta aciona o imaginário, fazendo aflorar as imagens que não pertencem à realidade, mas que também não estão exclusivamente ligadas ao sonho irreal.

Partindo deste ponto, em um terceiro momento, a proposta é que o professor trabalhe a percepção visual dos estudantes, levando em consideração a perspectiva de Manoel de Barros, o qual valorizava os elementos simples, as insignificâncias e as abstrações. A trilha de um formigueiro, a pintura de uma parede borrada, a sombra de uma árvore, a brincadeira de uma criança; o que mais pode ser registrado em uma fotografia que ganhe uma dimensão poética?

Através das câmeras dos celulares e smartphones, essa atividade é bem acessível à realidade dos alunos que, em sua maioria, estão habituados a produzir fotografias. Nesse sentido, é importante discutir sobre como projetamos o olhar para nós mesmos e para a realidade que está à nossa volta. Além disso, também enfatiza a necessidade de um olhar sensível e reflexivo. Como dar a essa experiência auditiva, olfativa, visual uma dimensão poética que seja capaz de ser expressa em uma linguagem verbal/imagética?

Esse é um trabalho que se inicia com a mediação da leitura dialogada do poema, mas que pode se desdobrar em abordagens mais amplas que visem à formação do público leitor e também promovam o multiletramento literário através da leitura, da oralidade e da escrita, em uma abordagem multissemiótica da poesia.

Considerações finais

É importante defendermos a literatura enquanto direito básico do ser humano, uma vez que a fabulação atua na formação dos sujeitos e no caráter, conforme defende Candido (1995). Sendo assim, é preciso que a poesia esteja presente no contexto escolar não como um pré-texto

apenas para fins didáticos, mas em seu caráter múltiplo e polissêmico, explorada em suas dimensões linguísticas, estéticas e imagéticas.

Segundo a definição de Paz (1982), a linguagem, enquanto um conjunto de signos móveis e significantes, ultrapassa sua essência ao ser tocada pela poesia, pois “o poema transcende a linguagem”. Ao pensar o processo de criação poética, Bachelard (2018) atribui ao devaneio a capacidade do poeta de construir imagens que superam as palavras, possibilitando a fuga da realidade e a tomada de consciência ao mesmo tempo.

É partindo dessas perspectivas que Barros explora os “deslimites” da palavra através do seu “desenho verbal”, provocando no leitor uma pluralidade de sentidos em uma dimensão multissemiótica. Assim, a proposta de mediação de leitura no contexto escolar, a partir das lentes de *O fotógrafo*, é uma busca por lançar o olhar para além “da aldeia morta”, fotografar singularidades dentro e fora da poesia, contribuindo com a formação de leitores ao estimular o imaginário, a construção de sentidos e a percepção sensorial e reflexiva dos estudantes.

Referências

- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARROS, M. de. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROS, M. de. *SÓ DEZ por cento é mentira*. Documentário. Direção: Pedro Cezar Duarte Guimarães. Produção: Artesanato Eletrônico. Co-produção: VIT Produções, 2008. Longa-metragem (01h 21m.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAIo Acesso: 16 de mai. de 2021.
- BASTOS, L. Fazendeiro de poesias: uma leitura do livro *Ensaio Fotográficos* de Manoel de Barros. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 2, vol. 39, jun. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13825/9155>. Acesso em: 13 de mai. de 2021.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3 ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 1.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSTA, B. A. *Manoel de Barros: peraltices e traquinagens com a palavra poética*. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Literatura, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza-CE, 2010.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FRIDMAN, L. C. *Vertigens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p.51-62.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- ROJO, R. *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. In: ROJO, R. (Org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Pedagogia da Leitura: Movimento e História. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (Org.) *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

Experiências do leitor literário: a poesia concreta vai à escola

Laila Rayssa de Oliveira Costa (UFF)¹

Introdução

Há diversas pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Pesquisadores de todos os estados do Brasil se dedicam a investigar a temática a fim de melhorar e tornar mais produtivo o ensino de língua materna. As questões sobre gramática e gêneros do discurso foram e, ainda são, colocadas de modo a analisar como essas áreas podem ser trabalhadas na escola para ajudarem na formação social do futuro adulto que participará ativamente da sociedade.

Dentre essas pesquisas, questões sobre uma educação literária parecem ser, ainda, pouco discutidas, principalmente se o texto trabalhado em sala for poético. Pensando nisso, essa pesquisa foi realizada com o intuito de refletir sobre o lugar da poesia, especialmente a trabalhada junto à oralidade. Para que o estudo se desse no âmbito principalmente prático e não predominantemente teórico, foi realizado um minicurso sobre poesia concreta.

O percurso desta discussão se inicia com uma apresentação do lugar da literatura nos documentos oficiais. Essa escolha se deve ao fato de, ao tratar-se do ensino, ser necessário entender o que o professor precisa atender quando está na sala de aula. Além disso, está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem a oralidade, fazendo com que seja necessário explorar o espaço destinado a esse aspecto nas aulas de literatura.

Consequentemente, será feita uma discussão sobre a relação entre a poesia e a oralidade e como ambas são exploradas no contexto das aulas de literatura. Essa análise terá como apoio teórico a investigação realizada por Paul Zumthor ao tratar sobre performance, oralidade e leitura.

1. Doutoranda em Estudos de Literatura (UFF), Mestra em Literatura Comparada (UFC), Graduada em Letras (UFC), professora de Língua Portuguesa (SEDUC-CE).

Após essas abordagens, farei uma apresentação do minicurso realizado com os estudantes. Nessa seção, indicarei os poemas utilizados durante os três encontros, nos quais lemos e discutimos poesia concreta, principalmente os poemas de Augusto de Campos. Tal exposição é relevante para mostrar a relação entre os poemas observados e os que foram escolhidos pelos alunos para executarem uma leitura em voz alta.

Em seguida, será feita uma discussão sobre a escolha dos estudantes a respeito do modo como leram os poemas, bem como o que isso evidencia da presença da voz na escola.

Ao final, serão desenvolvidas as considerações finais acerca do trabalho realizado durante o minicurso. Essa seção contribuirá para a elaboração das impressões acerca da presença da voz no contato com a poesia.

O lugar da voz no ensino de literatura

Refém de um modelo de aula expositivo, a escola se mostra como um espaço em que o professor ainda desempenha a função de transmissor de conteúdo. Enquanto isso, o estudante escuta, muitas vezes de modo passivo, para absorver o que foi dito, prática que também está presente nas aulas de literatura.

Os professores de Língua Portuguesa — culturalmente os principais responsáveis pela formação de leitores — realizam práticas e esforços variados para atenderem ao esperado. Nota-se o estímulo preferencialmente à leitura silenciosa. A leitura em voz alta só tende a aparecer após a leitura silenciosa e antes da resolução de atividades. Certamente, ouvir o professor e realizar essa leitura silenciosa são fundamentais no processo de aprendizagem por contribuírem para o desenvolvimento de determinadas habilidades. Porém, o privilégio dado a essa metodologia muitas vezes desfavorece outra prática tão importante: a expressividade dos estudantes por meio da voz.

É fato que essa voz é ouvida nas leituras de textos e nas partilhas das respostas. Entretanto, enquanto se aprimora o texto escrito nas respostas ou nas redações produzidas pelos estudantes, por exemplo, a expressividade vocal não parece ser tão explorada. Tal obstáculo pode estar relacionado tanto à dificuldade de avaliar quanto à falta de objetivos concretos nessa prática.

Ler em voz alta promove um contato com o texto literário diferente do oferecido pela leitura silenciosa:

A leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. (OLIVEIRA, 2010, p. 295)

Durante a leitura em voz alta, corpo e voz somam-se para tornar possível tal experiência. É quando o que foi lido pode concretizar o que foi dito por um outro. Uma prática que não é recente, mas antiga.

A oralidade faz parte do que se entende por literatura desde sua fundação. Apesar disso, a depender do período, encontram-se funções distintas para os modos de ler:

Desde a Antiguidade, ler em voz alta tem, basicamente, dois propósitos. De um lado, uma função pedagógica: demonstrar que se é um bom leitor, lendo em voz, constitui um ritual de passagem obrigatório para os jovens que exibem, assim, seu domínio da retórica e do falar em público. Por outro lado, um propósito literário: ler em voz alta é, para um autor, colocar um trabalho em circulação “publicá-lo”. Esse modo de publicação não foi abandonado no início do período moderno, seja como forma única para a circulação de um texto, seja antes de um surgimento da edição impressa. (CHARTIER, 1999, p. 21-22)

Com a imprensa, o texto publicado em papel ganhou espaço na sociedade. A leitura silenciosa, então, deixou de ser uma atividade dos monges, para se tornar comum a mais pessoas. Descobriu-se que esse tipo de leitura, permitia uma relação mais íntima, livre e reservada com o texto (CHARTIER, 1999). O aspecto pedagógico se manteve, especialmente entre os estudantes das séries iniciais. A leitura em voz alta pôde ser avaliada sob o viés da proficiência, ou seja, se a velocidade de leitura do estudante estava adequada e se lê as palavras sem “atropelá-las”.

Em relação a essa proficiência, a BNCC parece contribuir ao apontar a necessidade de que a oralidade esteja presente no ensino. Considerando o que se espera que o aluno desenvolva quando está no ensino médio, uma das nove habilidades do campo artístico-literário assinala que os estudantes devem ser orientados a

Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (BRASIL, 2018, p. 525)

Essa sugestão ressalta o caráter interativo que deve passar o ensino de disciplinas do campo artístico-literário na escola. Além disso, enfatiza uma formação que privilegie também atividades que envolvam a oralidade. Há, portanto, o incentivo ao desenvolvimento da recepção dos estudantes.

Nos estudos literários, a Estética da Recepção é uma das vertentes que olha para o leitor e não apenas para o texto e os significados imbricados nele. Ela é:

[...] uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir aos estudiosos alargando o alcance de suas investigações. (ZILBERMAN, 1989, p. 8)

O leitor, na Estética da Recepção, ainda é o ideal, ou seja, não se trata do indivíduo de carne e osso. Dessa forma, não se reflete exatamente sobre as reações, as entonações e os modos de ler que o leitor real expressa ao ter contato com o texto.

Posteriormente, a Estética da Recepção foi revisitada pelo francês Paul Zumthor e com ele foi possível refletir sobre os efeitos da leitura no corpo. Para examinar esses efeitos, o autor discutiu o conceito de performance e o aproximou da recepção e da leitura. Para o autor, “Recepção é um termo de compreensão histórica, que designa um processo implicando, pois, a consideração de uma duração” (ZUMTHOR, 2007, p. 50), já a performance seria o momento da recepção, ou seja, o instante em que realmente o enunciado é recebido.

Zumthor se dedicou especialmente ao estudo da voz, trazendo-a ao centro de suas discussões como parte de “uma leitura que é ao mesmo tempo escuta e elocução: uma leitura em voz alta” (MATOS, 2001, p. 206). Seus estudos se iniciaram com investigações sobre a Idade Média, mas incorporaram o contemporâneo e posteriormente ampliaram-se de tal forma que seu campo de investigação compreende das artes verbais das culturas primitivas até a canção popular.

O crítico, ao resgatar um dos teóricos da leitura, Wolfgang Iser, confirma que, para a Estética da Recepção, o leitor é “uma simples entidade de fenomenologia psicológica” (ZUMTHOR, 2007, p. 51), isto é, não se trata do indivíduo de carne e osso. Para o ensaísta e poeta, a recepção “[...] se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão-somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal” (ZUMTHOR, 2007 p. 53).

Enquanto para a Estética da Recepção o leitor é ideal e, portanto, os efeitos causados pela leitura não são analisados a nível individual; para Zumthor interessam as reações daquele que entra em contato com a materialidade literária. Essa voz que se presentifica nos estudos e na vida de Zumthor torna-se constituinte do que ele entende por leitura enquanto realização performativa:

A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo: o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências. (ZUMTHOR, 1997, p. 15)

A voz é responsável por experiências as quais agenciam diferentes propriedades corpóreas. Com a presença da vocalização, a leitura deixa de ser um espaço de decodificação de informação para se tornar um campo de possibilidades que serão manifestadas a partir da relação entre leitor e texto.

Ao processo de vocalização de um texto, unem-se “elementos não-informativos, que têm a propriedade de propiciar um prazer, o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal” (ZUMTHOR, 2007, p. 24). No ato da leitura em voz alta, aquele que o realiza o faz para um outro. Tal postura induz a uma maior responsabilidade com o texto, visto que, na leitura em voz alta, o modo como aquilo que é lido e chega aos ouvidos de um outro importa. Por isso, pela leitura em voz alta é possível tornar o estudante mais comprometido com o ato de ler. Ler sabendo que um outro terá ouvidos minimamente atentos para escutá-lo torna esse processo mais íntimo.

Certamente esse momento é um momento de exposição para os estudantes. Nas salas de aula de ensino médio pelas quais passei,

nunca experienciei, como desejo da maioria, a vontade de realizar as leituras em voz alta. Pelo contrário, a maioria buscava adiar ou impedir o momento.

“Ouver poesia” — uma experiência de leitura literária em voz alta

A fim de ensaiar uma reflexão crítica acerca da presença da voz na leitura de poesia e do meu papel em sala de aula, realizei em 2021 o minicurso intitulado “Ouver Poesias” (virtual, em razão da pandemia) sobre Poesia Concreta para alunos de uma escola particular de Fortaleza onde ministro aulas desde 2016. As atividades ocorreram por 1 hora durante três sextas-feiras do mês de junho e todos os alunos do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) foram convidados, embora eu seja professora apenas da série final. Apenas 15 estudantes se interessam pelo minicurso e a maioria não esteve presente durante os 3 encontros.

A temática foi escolhida a partir da minha experiência no curso “Vanguardas Paulistas: criação e crítica, texto e canção” ministrado pela professora Cláudia Neiva de Matos, durante o primeiro semestre de 2021 do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Neste curso, um dos tópicos abordados foi a poesia de Augusto de Campos. A professora selecionou alguns poemas do autor, os quais foram lidos, observados, ouvidos e analisados por ela e pelos participantes do curso. A experiência com os poemas durante esse período da pós-graduação me deixou mais segura na realização do projeto escolar. Recordo Lajolo, a qual alega que

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada (LAJOLO, 2001, p. 16).

O desinteresse do estudante é identificado por Lajolo como um sintoma de uma espécie de desinteresse do professor. Para além das questões sociais e políticas que envolvem a classe, o despreparo é parte das dificuldades referentes ao ensino de poesia nas escolas. Considerando que o conhecimento dos textos usados em sala é essencial, escolhi usar o mesmo recorte de poemas visto durante o curso por me sentir mais segura quanto a possibilidades de análises.

Ao propor o minicurso, escolhi relacioná-lo de forma direta ao conteúdo visto na escola, por isso, ampliei a temática para a Poesia Concreta e levei poemas de vários autores. Para a atividade final, usei os poemas vistos durante o curso da pós, portanto, direcionei o foco de escolha dos estudantes apenas para os poemas de Campos.

A escolha dos poemas

A poesia concreta se desenvolveu no Brasil na década de 50 atravessada por um espírito vanguardista. Foi no subtítulo da Revista *Noigandres* 3, produzida especialmente para a Exposição Nacional de Arte Concreta (1956) realizada pelo alemão Max Bill, que os poetas Haroldo e Augusto de Campo e Décio Pignatari assinaram o termo “poesia concreta”. A partir desse momento, o trio concretista direciona o fazer poético para a visualidade do texto, o que já vinha sendo insinuado desde a publicação da série *Poetamenos* na *Noigandres* 2.

Algumas das inspirações do movimento podem ser entendidas a partir do trecho:

A verdade é que as “subdivisões prismáticas da Idéia” de Mallarmé, o método ideogrâmico de Pound, a apresentação “verbi-voco-visual” goisiana e a mímica verbal de Cummings convergem para um novo conceito de composição, para uma nova teoria de forma – uma organoforma – onde noções tradicionais como princípio-meio-fim, silogismo, verso, tendem a desaparecer e ser superadas por uma organização poético-gestaltiana, poético-musical, poético-ideogrâmica da estrutura: POESIA CONCRETA. (CAMPOS, PIGNATARI, CAMPOS, 1975, p. 25)

Os poetas concretos, ao dialogarem com uma proposta antropológica, são influenciados por Mallarmé, Pound, Cummings e Pound. Todos são parte da proposta dos poetas concretos de buscar referências que contribuíssem para a renovação da poesia a fim de ampliar um repertório estético.

Essa inventividade característica da poesia concreta transformou a palavra em coisa, rompeu com a linearidade, com ritmo e rima do verso tradicional. Assim, “o poema deixa de expressar e representar um universo de sentimentos e emoções exteriores a ele, para presentificar uma realidade viva e autônoma (‘verbi-voco-visual’) – a realidade

em si do poema” (SIMON; DANTAS, 1982, p. 25). Ao explorar essas três dimensões da linguagem (voz, imagem e sentido), a poesia se distancia da função poética da linguagem identificada pela ideia de transmissão de uma mensagem cuja forma é mais elaborada.

Os recursos linguísticos e semânticos explorados nos textos concretistas (*verbivocovisuais*) exigem um leitor ativo e criativo para concretizar a experiência da leitura, o que reivindica a formação de um leitor mais interativo.

Tendo tais conceitos em mente, iniciei a primeira aula convocando os estudantes a refletir sobre o porquê de o minicurso chamar-se “*Ouwer* poesias”. Augusto de Campos compôs um poema intitulado *Portas do Ouwer*. O neologismo joga com os sentidos dos verbos ouvir/ler/ver, evidenciando o aspecto *verbivocovisual* bastante explorado pelos poetas concretos. Expus, assim, a proposta de examinar os sentidos durante o minicurso.

A realização do minicurso de forma virtual, apesar dos pontos negativos, foi vantajosa quando a tecnologia possibilitou um acesso mais fácil a vídeos, áudios e imagens. Esse benefício das inovações foi afirmado pelo próprio Augusto de Campos, na década de 90, quando o poeta teve acesso ao seu primeiro computador. O autor identifica, na introdução do CD intitulado *Não* (1997), “a possibilidade de dar movimento e som à composição poética, em termos de animação digital, vem repotencializar as propostas da vanguarda dos anos 50. VERBIVOCOVISUAL era, desde o início, o projeto da poesia concreta [...]”. As possibilidades dadas ao escritor advindas do uso da tecnologia aproximam-se de outras formas de interação entre leitor e texto.

Os estudantes do 3º do ensino médio já haviam tido contato com a Poesia Concreta, mas pareciam inseguros quanto a definições e aspectos gerais desse momento da história da literatura brasileira. Já os estudantes do 1º ano não conheciam o movimento concretista, embora já tivessem lido ou visto em provas alguns poemas concretistas mais conhecidos, como o *Lixo* (1966).

Compartilhei o poema *Amar* de Carlos Drummond de Andrade junto a um vídeo em que a atriz Marília Pêra o declama. A escolha do poema se deu pela temática e pela existência do vídeo no qual existe uma performance de leitura. Ao apresentar o vídeo, o objetivo era mostrar que texto escrito e texto vocalizado estavam juntos na construção de sentidos e sensações.

Em seguida, apresentei o poema *O pulsar* (1975) de Augusto de Campos para podermos, juntos, investigar o que era possível perceber ou imaginar. A presença das estrelas e das esferas em substituição às letras “E” e “O” respectivamente, bem como a disposição dos elementos linguísticos e simbólicos são responsáveis por efeitos de sentido, mas também podem promover sugestões sonoras e visuais. Após a conversa, exibi o vídeo produzido por Gonzalo Aguillar que dá movimento e explora sons na constituição do poema. Os estudantes demonstraram gostar da experiência de ouvir e ver aquela obra, ainda que se mostrassem inseguros quanto aos significados. Tal percepção merece destaque porque é evidente o apego ou interesse maior pelo sentido.

O caráter enigmático e lúdico dos poemas foi um dos critérios usados para a escolha dos poemas apresentados do segundo dia. *Código* e *Memos* (1976) de Augusto de Campos e *Epithalamium II* (1967) de Pedro Xisto foram intrigantes e instigantes para os estudantes. Ao mesmo tempo que aparentavam certa confusão por não acessarem um sentido de imediato, principalmente em *Memos*, a curiosidade os fez buscar formas de ler os poemas.

Em *Código*, é evidente o rompimento com a linearidade. A leitura realizada da esquerda para direita se refaz em outras possibilidades: de fora para dentro, por exemplo. Em *Memos*, a leitura sequencial se mantém, apesar de exigir atenção e sagacidade para perceber os inícios e os fins dos vocábulos. Além disso, as diversas tipografias podem gerar efeitos diferentes durante a leitura. Já em *Epithalamium II*, o leitor tem a chance de percorrer o poema de formas diversas, embalado na sinuosidade do “S” da sedutora serpente. Essas hipóteses foram pensadas, discutidas e sugeridas no encontro.

No terceiro e último dia do minicurso, o objetivo era mostrar algumas leituras e vídeos realizados a partir de poemas de Augusto de Campos. A finalidade era contribuir para que os estudantes tivessem um maior repertório de possibilidades interpretativas e, assim, fossem mais estimulados a produzirem a própria leitura.

Apresentei a eles, então, os poemas *Luxo* (1965), *Cidade/City/Cité* (1963) e *Dias dias dias* (1953) junto aos vídeos produzidos. Neste dia, como ainda era preciso que os estudantes iniciassem a elaboração da própria leitura, a apresentação foi mais rápida. Em todas as apresentações, o estranhamento foi uma reação bastante presente.

A viabilização desse contato mais intenso com a poesia concreta teve como objetivo apresentar aos estudantes principalmente a

dimensão visual dos poemas. O objetivo era fazê-los compreenderem que a disposição da palavra, do verso, enfim, do texto, especialmente no concretismo, é parte integrante desse grupo. Também foi um dos objetivos tornar perceptível que nos poemas se utilizam diferentes tipografias e modos de operar porque trata-se de novas propostas, principalmente, uma que busca trazer algo de inovador e que valoriza as três dimensões da palavra: *verbivocovisual*.

Após a apresentação dos poemas, os estudantes foram convidados a escolher um poema e a realizar a leitura em voz alta dele. Tais pontos serão abordados mais especificamente na seção seguinte.

A leitura em voz alta dos poemas concretos

A vocalização dos poemas mostra que “há *tudo* a experimentar no que diz respeito a formas de ensinar, ler, estudar e aprender poesia” (MEDEIROS, 2001, p. 6). Por isso, torna-se necessário promover uma reflexão teórica sobre a poesia que contribua para um desdobramento pedagógico de uma educação literária.

Após a apresentação dos textos, dos vídeos e dos áudios, compartilhei com os estudantes a pasta com a seleção de poemas utilizada no curso da pós-graduação. Eles deveriam, em dupla ou individualmente, escolher um dos textos; gravar a leitura que fariam e escrever um pequeno comentário explicando o que os levou a escolher tal performance.

Os poemas escolhidos pelos estudantes foram *Bomba*, *Pós-Tudo*, *Pós-Soneto* e *A inutilidade da poesia*. Ao ouvir as leituras gravadas, é notável a linearidade durante a performance leitora. Pouco foi explorado pelos jovens quanto à disposição das letras, das palavras e dos vazios da página.

Essa performance, “um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2007, p. 50), parece refletir também a busca pela significação referencial. Houve uma considerável intenção de mostrar o que se entendeu do poema. Isso aconteceu mesmo que a orientação (tanto verbalizada por mim durante o encontro, quanto escrita no site em que eles deveriam expor as leituras) fosse a de realizar uma leitura em voz alta e os motivos que os levaram a ler de tal forma.

Uma das estudantes escolheu o poema *Pós-Soneto*, mas só pôde

realizar a leitura e o comentário após o final do curso em razão de problemas técnicos (oscilações na rede). Essa estudante escreveu um texto mais elaborado, mas completamente direcionado à busca por uma significação do poema, ou seja, privilegiou a interpretação do poema sem criar relações com o modo como ele poderia ser lido.

Uma das duplas que escolheu *Pós-Soneto* afirmou no comentário escrito que “a forma que foi lida teve como objetivo destacar as palavras em negrito, fora a maneira irônica de ser, pois está relacionado ao que as pessoas disseram a ele, que só agora ele sabe fazer poesia”. Além de eles buscarem explicar o porquê da leitura, chamou-me a atenção o fato de usarem um violão, o que deu um tom mais melancólico à leitura, ou seja, sentido e interpretação vocal dialogam.

Zumthor sustenta que

Você pode ler não importa o quê, em que posição e os ritmos sanguíneos são afetados. É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética. A diferença, porém, aqui é apenas de grau (ZUMTHOR, 2007, p. 33).

O ensaísta reitera os efeitos corpóreos incitados pela performance da leitura. Essa dança que é resultado da audição poética parece se refletir na escolha dos estudantes por trazer o violão para a composição da leitura. Esta não se desenrola apenas no campo da informação e da decodificação, principalmente quando tratamos do texto poético.

Chamou-me a atenção o comentário do estudante que realizou a leitura do *poema bomba*. Ao descrever a sua performance de leitura, fez isso de forma impessoal, como se ele estivesse fazendo um exercício de análise de algo que não foi produzido por ele. O estudante destacou que o som da palavra bomba inicia com um volume mais alto, mas que vai diminuindo à medida que, supostamente, a palavra se afasta para dar lugar ao “boom”, onomatopeia para explosão.

Considerações finais

A realização desta pesquisa a partir das reflexões advindas do minicurso contribuiu para jogar luz sobre questões pertinentes ao meu papel de professora. Observando o trabalho de organização do curso

não mais estando diretamente inserida nele, percebo com mais clareza pontos positivos e negativos do andamento da atividade.

Como ponto positivo, encaro a possibilidade de realizar a atividade com mais tranquilidade sobre um assunto que considero pertinente para o desenvolvimento dos estudantes e que seria visto de forma mais apressada dentro do programa de ensino da escola. Precisei também me preparar com maior cuidado, pois, embora tivesse mais tempo que o usual da sala de aula, ainda se tratava de período curto para uma série de procedimentos.

Se parecia que havia tempo suficiente, hoje vejo como um caráter megalomaniaco no meu projeto a tentativa de trabalhar com tantos poemas. Percebo que poderia ter explorado mais se tivesse usado uma menor quantidade e levantado questões mais específicas. Além disso, entendo como problemático ter deixado apenas para o final o exercício da leitura em voz alta, principalmente por ser uma prática mais incomum. Como afirma Medeiros (2001, p. 8), “poemas devem ser ditos, entoados e que não o fazer representa subtrair-lhes potência significadora”. Pensando nisso, o exercício de ler o poema e principalmente entoá-lo precisa ser cultivado na sala de aula.

Apesar de a pandemia ter oferecido a facilidade de acesso aos vídeos de forma instantânea, a impossibilidade de ver os alunos e de ouvi-los de forma espontânea são aspectos complicadores da realização do minicurso. Entre a vontade de falar e o ato de ligar o microfone há a hesitação que é encurtada quando estamos juntos presencialmente. Tudo isso ainda contribui de forma negativa para as atividades que pudessem ser feitas em grupos.

Porém, mesmo com as adversidades, a experiência foi importante como um exercício de reflexão sobre a minha atuação, mas que também pode contribuir para a análise da prática de outros professores. A pesquisa em torno da educação literária precisa ser estimulada a fim de possibilitar o acolhimento dos estudantes para que eles se formem como sujeitos leitores críticos, mas também que percebam a singularidade da poesia.

Finalmente, partilho do desejo de Carlos Drummond de que a escola considere a poesia como “primeira visão direta das coisas [...] preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética” (ANDRADE, 1974, p. 5).

Referências

- AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- ANDRADE, C. D. de. *A educação do ser poético*. Jornal do Brasil. 20 jul. 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Línguas, códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CAMPOS, A. de. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.
- CAMPOS, A. de; CAMPOS, H. de; PIGNATARI, D. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos de 1950-1960*. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CHARTIER, R. “As revoluções da leitura no ocidente”. In: *Leitura, história e história da leitura*. ABREU, M. (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MATOS, C. N. de. *A leitura como diálogo: trocando falas com Paul Zumthor*. Revista USP, São Paulo, n.48, p. 205-212, dezembro/fevereiro 2000-2001.
- MEDEIROS, F. T. de. “Pipoca moderna’: uma lição – estudando canções e desenvolvendo a voz do poema”. In: *Palavra cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2001.
- SIMON, I. M.; DANTAS, V. de A. *Poesia concreta / seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico de Iumna Maria Simon e Vinicius de Avila Dantas*. São Paulo: Abril Educação: 1982.
- SOARES, M. A escolarização da literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- OLIVEIRA, E. K. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul/dez, 2010.
- ZILBERMAN, R. Ensino médio, vestibular e literatura. In: ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura* [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2012.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Feneric. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec/Educ, 1997.

Reservatório de Experiências Poéticas: práticas de leitura de poesia no nível superior

Diego Grando (PUCRS/PNPD-Capes)¹

Introdução

Este texto consiste num esforço de compreensão das diferentes atividades de leitura de poesia realizadas no Reservatório de Experiências Poéticas (REP), grupo de estudos coordenado por mim junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Organiza-se, apesar da estrutura fragmentada, como um relato de experiência — o que justifica, também, a formulação em primeira pessoa.

Falei em esforço de compreensão, e é precisamente disso que se trata: compreender algo que surgiu mais de um desejo do que de uma reflexão estruturada e de um planejamento — o que nem sempre é possível quando se trata de ensino, especificamente de ensino superior —, de uma busca pelo assistemático, algo que, de certo modo, ainda me escapa — da forma mais positiva possível. Eu, ao menos, não via o REP como algo conectado ao meu projeto de pesquisa, *Novos paradigmas para o ensino de poesia: a Escrita Criativa como método*, no qual venho me dedicando a pensar o ensino de poesia — e a formação de professores de literatura, por extensão — pelo viés da criação, a partir da perspectiva do ensino prático reflexivo de Donald Schön (1983, 2000) e de referenciais teórico-práticos específicos do campo da Escrita Criativa. É sobre uma tomada de consciência a respeito desse grupo, que já completou quatro anos de funcionamento, que pretendo refletir.

Surgimento

Foi com um cartaz eletrônico um tanto improvisado, com um *frame* disposto verticalmente da performance *Paradox of Praxis 1 (Sometimes*

1. Licenciado em Letras (UFRGS), Mestre em Letras (PUCRS), Doutor em Letras (UFRGS), é professor colaborador do PPGL da PUCRS, bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (Capes).

making something leads to nothing), realizada em 1997 por Francis Aljys², na qual o artista belga empurra um bloco de gelo pelas ruas da Cidade do México até seu total derretimento, que deu início ao Reservatório de Experiências Poéticas, em abril de 2018. Trata-se, institucionalmente, de um grupo de estudos, o que significa: a) maior flexibilidade em relação a uma disciplina convencional; b) desobrigação de processos avaliativos; e c) não-validação de créditos para os estudantes. Ou seja, é uma atividade acadêmica com ares de lazer.

No texto de apresentação e divulgação do grupo, eu elencava uma miscelânea de atividades — leitura de poesia contemporânea, bate-papos e oficinas com poetas, tradutores, críticos e professores, discussão sobre práticas didáticas relacionadas à poesia e organização de eventos abertos ao público externo —, numa lista movida mais pelo desejo de seu autor do que pelo senso de realidade: um protocolo de intenções, enfim, que, observado com o distanciamento temporal, permite algum riso pela flagrante ingenuidade. Mas, nessa proposta faminta de querer fazer tudo, esta frase final hoje me surpreende como um ponto de chegada: o que se espera é que o REP possibilite descobertas e trocas permanentes, permitindo-se ser inventado pelos próprios integrantes ao longo de seu funcionamento.

Coordenadas específicas

O grupo configura-se a partir de coordenadas bem específicas, marcadas pela existência, na instituição, de formações em Escrita Criativa, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação — há uma área de concentração específica em Escrita Criativa no PPGL, a única do país —, o que significa, em síntese: a participação de estudantes predispostos à prática da escrita literária, mas que já têm essa vontade, de alguma forma, institucionalmente atendida, pela existência de disciplinas em formato de oficina literária — as que envolvem poesia, aliás, ministradas por mim.

Sabemos que a poesia, contudo, não ocupa as posições mais elevadas em qualquer *ranking* de leitura e de atratividade, mesmo num cenário de estudantes — e praticantes — de literatura. É, ao contrário,

2. Disponível no site do artista: <https://francisalys.com/sometimes-making-something-leads-to-nothing/>. Acesso em 28 out. 2021.

uma espécie de calcanhar de Aquiles aos leitores, estudantes e professores em todos os níveis de ensino. Com estes dois fatores em mente — a vinculação do grupo a um programa de Escrita Criativa e a marginalidade da própria poesia —, não era meu desejo que a escrita fosse a motivação central dos participantes — e hoje percebo que essa intuição era acertada, apesar de termos incluído a escrita entre as nossas atividades. O fato de não ser um grupo de escrita certamente decepcionou alguns dos interessados — e, por algum tempo, soava contraditório mesmo para mim.

Perfil dos integrantes

Abro um parêntese para dar uma ideia mais precisa do perfil dos cerca de 17 integrantes do REP, com dados referentes ao segundo semestre letivo de 2021.

Quanto ao nível de formação, há um certo equilíbrio entre estudantes de graduação (35%), mestrado (29%) e doutorado (24%), se tomados separadamente; o somatório de mestrandos e doutorandos (53%), porém, assinala uma maioria de alunos de pós-graduação — há, também, integrantes sem vínculo institucional (12%). Ressalte-se que os estudantes de graduação são os de presença mais intermitente, talvez pela carga horária mais ocupada com disciplinas e suas demandas específicas (trabalhos, provas, etc.).

Já no que diz respeito ao curso ou à área de concentração, os números marcam o predomínio de alunos de Escrita Criativa (71%) e, no cômputo geral, de estudantes da área de Letras (88%). Assim, embora o REP mantenha as portas abertas para participantes externos, o perfil dos integrantes é bastante específico: pós-graduandos em Letras com ênfase em Escrita Criativa.

Quanto ao tempo de participação no grupo, observa-se uma divisão quase por igual entre os integrantes *antigos* (53%), que ingressaram nos dois primeiros anos de atividade — coincidentemente ou não, período de encontros presenciais —, e os *recentes* (47%), que ingressaram já sob os percalços impostos pela pandemia, entre eles a suspensão das atividades no primeiro semestre de 2020. Assim, o que se vê é um grupo que consegue se manter e se renovar.

Intenções iniciais

Fecho o parêntese voltando aquele *querer muito sem saber* como inicial, que era movido por algumas intenções — confusas e irregulares:

- 1) riar um espaço permanente de experiência e descoberta em torno da poesia;
- 2) partir do contato direto com o texto — o “trato nu com o poema”, nos termos de Octavio Paz (2012, p. 22);
- 3) não ficar restrito ao poema impresso, isto é, buscar ler de todas as formas;
- 4) ter uma estrutura não engessada, com poucas predeterminações, ou seja, dar espaço ao acaso e à desordem;
- 5) ler poesia brasileira contemporânea — no sentido de apresentá-la aos participantes, já que experiências anteriores me mostravam ser esse um terreno pouco conhecido pelos estudantes de Letras;
- 6) evitar a teoria, sem desprezá-la, ou seja, não tomá-la como ponto de partida, não ser um espaço de leitura de teoria, mas criar condições para mobilizá-la;
- 7) não transformar o grupo de estudos numa disciplina regular — evitar a centralidade do professor na escolha das leituras e na condução dos encontros, evitar dar aula, evitar ser definido ou regulado pelo calendário.

Se não todas, a maior parte dessas intenções me colocava diante de uma interrogação — como fazer? — que se desdobrava em outras: como trabalhar a leitura poesia? Como ler poesia? Como ensinar a ler?

Eu tinha, claro, um acumulado de experiências e insatisfações prévias de ensino de literatura — em escolas, cursinhos pré-vestibular, oficinas privadas, estágios de docência na graduação — de modo que essas e outras indagações já me eram velhas conhecidas. Mas não tinha consciência, na época, que estava querendo me tornar uma espécie de aprendiz de “mestre ignorante”, para tomar emprestado o termo de Rancière (2002).

Vendo a roda girar

Mas o REP, com seus encontros semanais às segundas-feiras, não é só um emaranhado de intenções silenciosas de um professor angustiado, e sim um encontro de pessoas que passam a estabelecer relações através da poesia, de gente que aparece e não volta, que ouve saber e pretende aparecer quando puder, que é obrigada a abandonar por conta de um novo compromisso profissional ou acadêmico. Nessa toada de *pode vir quem quiser*, algumas rotinas foram se estabelecendo, um núcleo de participantes foi se formando e permanecendo a cada troca de semestre, mesmo com vínculos acadêmicos encerrados.

Gostaria de mencionar algumas constatações feitas ao longo desse percurso de quatro anos, que apontam para um desenvolvimento paulatino daquelas intenções iniciais:

- a liberdade — de escolhas para o grupo, de participação no grupo, de construção do próprio grupo — como princípio norteador do funcionamento do grupo é geradora, inicialmente, de desconfiança;
- a sensação de desorientação, tanto dos integrantes quanto do professor, é frequente e traz questionamentos como “será que estamos realmente fazendo alguma coisa aqui?”;
- a desconfiança se converte, em algum momento, não só em confiança, mas confiança na autonomia do grupo;
- a criação de vínculos e a manutenção de uma espinha dorsal de participantes facilita enormemente a acolhida dos novos integrantes, no sentido de superação da desconfiança inicial — e a relação entre participantes *antigos* e *recentes* parecem demonstrar isso;
- a diferença de nível de formação dos participantes é um elemento desencadeador — e revelador — de variedades de leituras;
- a irrelevância do professor precisa ser justificada por práticas relevantes — não escolher, mas garantir que sempre haja escolha; não ter a última palavra; demonstrar as próprias fraquezas; correr efetivamente o risco de não saber, de não conhecer.

Assistematicidade estruturada

Embora seja, do ponto de vista institucional, um grupo de estudos, o REP funciona, a rigor, como um grupo de leitura de poesia — aí entendida a leitura como contato direto com a palavra, oral ou impressa, ao vivo ou gravada —, um grupo de leitura marcado por uma metodologia assistemática que funciona — ou melhor, que veio a funcionar assim, e não se sabe até quando vai se manter assim —, mais ou menos, da seguinte maneira:

- a leitura do poema impresso predomina e centraliza as atividades, com larga preferência para o livro de poemas como unidade de trabalho;
- a participação é livre, há possibilidade de ir e vir quando quiser — um atestado é emitido para quem tem frequência mínima de 75% no semestre, mas não há qualquer impedimento a presenças esporádicas;
- as leituras são decididas coletivamente e ao sabor do vento: não é necessário, tampouco vetado, concatená-las *a priori* — em geral, descobrem-se concatenações *a posteriori*;
- o semestre nunca é planejado no todo: no primeiro encontro são levantadas opções de leitura — opções que ocupariam bem mais do que o semestre — e escolhe-se coletivamente uma;
- a duração de uma leitura, em termo de quantidade de encontros, é determinada pela própria leitura, seja por sua extensão, seja pelo quanto mantém aceso o desejo de continuar conversando a respeito — e a partir — dela;
- o fechamento de uma leitura costuma se dar por uma produção escrita, com o compartilhamento oral das produções;
- um grupo de *Whatsapp* centraliza as ações e informações do grupo, além de servir como espaço de trocas — eventos relacionados à poesia, cursos, lançamentos de livros, resenhas, etc.

Histórico de atividades

Antes de refletir sobre as atividades desenvolvidas pelo REP ao longo desses quatro anos de existência, convém apresentá-las, conforme o quadro a seguir³:

2018	
Leituras	Outras atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de leitura: se a performance de Francis Alÿs fosse um poema, que poema seria? • Livro: <i>Seiva veneno ou fruto</i>, Júlia de Carvalho Hansen. • Livro: <i>Mugido</i>, Marília Floôr Kosby. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo: <i>Paradox of praxis 1</i> (<i>sometimes making something leads to nothing</i>, Francis Alÿs). • Arejando o Cânone⁴: <i>Bashô e a tradição poética japonesa</i>, com Andrei Cunha (UFRGS). • Arejando o Cânone: <i>Poesia grega em música e tradução</i>, com Leonardo Antunes (UFRGS). • Arejando o Cânone: <i>Traduzir os 17 mil versos dos contos da cantuária</i>, com José Francisco Botelho (poeta e tradutor).

3. A cronologia se dá de cima para baixo, no conjunto das colunas, com alguma sobreposição: enquanto a maior parte das atividades da coluna *outras atividades* são pontuais (um encontro semanal), as leituras normalmente se estendem por mais de um encontro.
4. Ciclo de palestras mensais sobre poesia, criado e coordenado por mim, realizado no Instituto de Cultura da PUCRS, nos anos de 2018 e 2019. As palestras ocorriam exatamente no horário dos encontros semanais — ou seja, eram um encontro do grupo aberto ao público, também como forma de divulgá-lo e fazer o convite a novos participantes. O princípio desse ciclo tinha algo do espírito livre e informal do REP: uma pessoa *interessante* falando por uma hora sobre um(a) autor(a) canônico(a) (ou sobre uma obra específica) *interessante*, sobre sua relação com essa obra enquanto leitor(a). O ciclo foi interrompido em março de 2020, em função da pandemia.

2018

Leituras	Outras atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Livro: <i>O livro das semelhanças</i>, Ana Martins Marques. • Ensaio: <i>A poesia entre o silêncio e a prosa do mundo</i>, Antônio Cícero. • Poemas diversos: Cristina Peri Rossi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arejando o Cânone: <i>Sor Juana Inés de la Cruz</i>, com Karina Lucena (UFRGS). • Arejando o Cânone: <i>Camões e a lírica total</i>, com Pedro Gonzaga (poeta). • Participação em evento: I Jornada de Poesia Contemporânea (PUCRS). • Arejando o Cânone: <i>A divina comédia: a escrita como encontro</i>, com Arthur Telló (PUCRS). • Tradução coletiva: poemas de Cristina Peri Rossi.

2019

Leituras	Outras atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Livro: <i>Dessa cor</i>, Fernanda Bastos. • Poemas diversos: Delmira Agustini. • Artigo: <i>Lilás polar escuridão</i>, Denise Regina Sales <i>et al.</i> • Livro: <i>Logomaquia</i>, Júlia Studart. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição coletiva: <i>Poema Sujo</i>, Ferreira Gullar. • Arejando o Cânone: <i>Quando eu morrer, vocês vão ler meus versos com lágrimas de carinho: a poesia de Maiakóvski</i>, com Fernanda Bastos (poeta). • Traduções individuais: poema <i>El intruso</i>, Delmira Agustini. • Participação em espetáculo poético-musical: <i>As Tubas apresentam mugido</i>, Sala Álvaro Moreyra. • Escrita: reflexões individuais sobre a tradução do poema <i>El intruso</i>, de Delmira Agustini, para posterior organização em forma de artigo. • Arejando o cânone: <i>Rescandalizar Baudelaire</i>, com Juremir Machado da Silva (PUCRS)

2019

Leituras	Outras atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Livro: <i>Libertinagem</i>, Manuel Bandeira. • Livro: <i>Um útero é do tamanho de um punho</i>, Angélica Freitas. • Livro: <i>Enclave</i>, Marcelo Labes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bate-papo com autora: Júlia Studart. • Arejando o Cânone: <i>Manuel Bandeira: nem lirismo, nem humildade</i>, com Ronald Augusto (poeta). • Documentário: <i>Recife/Sevilha</i>, João Cabral de Melo Neto. • Arejando o Cânone na Feira do Livro: <i>20 anos sem Cabral</i>, com Diego Grando. • Bate-papo: <i>Caia, Ponte: teoria e prática da revolta literária</i>, com Marcelo Labes e Gustavo Matte.

2020⁵

Leituras	Outras atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Livro: <i>Rilke Shake</i>, Angélica Freitas. • Poemas diversos: Marina Tsvetáeva. • Ensaio: <i>O poeta e o tempo</i>, Marina Tsvetáeva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita: produção a partir de <i>Rilke Shake</i>. • Escrita: produção a partir de Marina Tsvetáeva.

5. O REP não teve atividades em 2020/1 por conta do início da pandemia e do processo de adaptação às plataformas virtuais. A orientação da instituição era de que todas as atividades não-essenciais fossem suspensas.

2021

Leituras	Outras atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Livro: <i>Cenas de abril</i>, Ana Cristina Cesar. • Livro: <i>Correspondência completa</i>, Ana Cristina Cesar. • Livro: <i>Uma temporada no inferno</i>, Arthur Rimbaud. • Livro: <i>Parque das ruínas</i>, Marília Garcia. • Revista: Grampo Canoa #1. • Revista: Revista de Antropofagia, n. 1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita: produção a partir de Ana Cristina Cesar. • Escrita: produção a partir de Arthur Rimbaud. • Vídeo: <i>Parque das ruínas</i> (versão ao vivo “tem país na paisagem?”), Marília Garcia. • Escrita: produção a partir das revistas.

Inicialmente, vale observar a alternância entre a leitura do texto impresso e outras formas de leitura: vídeos, palestras, audições coletivas, participação em espetáculos, bate-papos, exercícios de tradução e produções escritas. A quantidade de obras lidas, sobretudo nos dois primeiros anos, é reveladora daquela desorientação inicial: seja o desejo de *ler bastante* sem saber muito bem como, seja a dificuldade de aprofundar as leituras — e, portanto, dedicar menos encontros a uma mesma obra —, seja a necessidade de criar mais momentos conduzidos ou expositivos — com o ciclo de palestras oferecendo alguma sensação de estabilidade.

A variedade das leituras sempre atendeu à premissa de escolher de acordo com o momento. E se acomodava também a situações institucionais — como a presença de um convidado futuro estimulando a leitura prévia de sua obra. Ainda no primeiro ano, com a leitura da poeta uruguaia Cristina Peri Rossi, caiu uma das intenções iniciais, a de ler poesia contemporânea brasileira, intenção essa que foi totalmente sepultada no ano seguinte, com a leitura, seguida da atividade de tradução, de outra uruguaia, Delmira Augustini, poeta do início do século XX. Ficou consolidada, então, a leitura de poesia *tout court*.

Uma interrogação surgiu quando houve a sugestão de lermos Manuel Bandeira: fazia sentido ler um dos poetas mais conhecidos do país, cuja poesia é de relativo fácil acesso? Aceitamos a aposta, obviamente, e a leitura de Bandeira com o grupo me mostrou ao menos duas coisas: 1) que o aluno de Letras tem pouca experiência na leitura de livros de poema, ou seja, ele tem uma percepção antológica não só da história literária — ou por causa dela —, mas dos próprios autores canônicos; 2) que a possibilidade de encontro e reencontro com o texto na companhia dos colegas muda significativamente a compreensão de um autor já conhecido, o que sublinhando o caráter social/coletivo da leitura de poesia.

Depois de um primeiro semestre de 2020 de pausa, e com a migração para o formato online — e certamente em decorrência desse formato —, as leituras passaram a se estender: ficamos, por exemplo, praticamente dois meses em torno de *Rilke Shake*, de Angélica Freitas, e um semestre inteiro entre Ana Cristina Cesar e Rimbaud — num salto que, de partida, pareceu simplesmente mais um dos nossos movimentos fortuitos, mas que acabou por revelar, em diversos níveis de leitura a que chegamos, uma série de pontos de contato.

Papel do professor

E o que faz, afinal, o professor? O que fiz e faço, pergunto-me, como responsável pelo REP? A meu ver, o professor exerce diversas funções numa situação pedagógica como essa:

- organizar e manter institucionalmente o grupo: elaboração e submissão semestral do projeto à comissão organizadora do PPGL, adequação das atividades ao cronograma da instituição, controle de frequência, encaminhamento de atestados de participação;
- balizar o grupo: condução desconduzida — disfarçada — dos encontros; idealmente, ele é um participante entre os outros, mas toma a dianteira quando percebe que a conversa não flui, que ninguém sabe muito bem por onde começar ou continuar;

- mediar, articular as colaborações: não só no sentido de garantir a palavra a todos, mas de estabelecer relações entre as falas, fazer apartes teóricos e históricos, propor contrapontos, perguntar pelos indícios textuais que sustentam determinadas hipóteses e de leitura;
- traduzir e problematizar as percepções compartilhadas pelos participantes: o professor ajuda a transformar falas intuitivas em discursos mais embasados, dialogando — implícita ou explicitamente — com aspectos da teoria literária;
- sustentar a liberdade e a desorientação decorrente dela, como forma de trabalhar a autonomia do grupo.

Percepções dos integrantes

Um último movimento a fazer, e talvez o mais importante, é o de integrar as percepções dos participantes do REP a este relato, como forma de expandir e contrabalançar o olhar que aqui se formula. No início do segundo semestre de 2021, elaborei um formulário *online* para os integrantes do grupo e expliquei a reflexão que estava me propondo a fazer — aproveitando a ocasião, evidentemente, para estimulá-los a fazer uma autorreflexão. O formulário, totalmente anônimo, continha as seguintes questões:

- 1) O que você considera que nós fazemos no REP?
- 2) Como você acha que nós fazemos aquilo que fazemos? De que maneira o que você disse na questão anterior acontece?
- 3) O que você entende que aprendeu/descobriu/ressignificou sobre poesia a partir do REP? E, se for o caso sobre outras coisas, quais?
- 4) Você lembra que imagem você fazia de um “grupo de estudos de poesia”? Como você imaginava que seria o REP quando decidiu fazer parte dele?
- 5) Você lembra de algum momento (ou leitura, ou reflexão, ou atividade, ou *insight*) marcante que você teve/viveu no REP?

De tudo o que foi respondido — é preciso assinalar o privilégio de ter comigo pessoas muito generosas e dispostas a pensar junto —,

fiz este pequeno recorte, que torna desnecessário qualquer outro comentário:

Trocamos ideias sobre poesia, lendo poesia. [questão 1]

Ler poesia juntos/as e fazer descobertas sobre o que é poesia, o que é ler, o que é ler poesia (por que é diferente de ler narrativa ou tratados científicos, e como isso, ler poesia, pode ser feito), o que é poesia para os/as autores/as que lemos e/ou para o tempo/contexto em que escreveram, o que é ler em grupo, o que é pesquisar, o que a gente é ou não é. [Questão 1]

Tudo começa pela escolha da leitura, que é sempre bastante espontânea e de acordo com o interesse do grupo. Depois, a leitura prévia individual ou a leitura juntos do texto escolhido. E, na reunião síncrona, um momento de comentários e reflexão sobre o texto lido, impressões, reflexões provocadas pela leitura. Vejo como um espaço bastante livre de compartilhamento, embora, como participei apenas de forma *online*, penso que tenha havido muita perda no formato digital. Imagino que a experiência presencial permita uma troca diferente e, penso, talvez mais profunda. [Questão 2]

A escolha das leituras e a discussão acontecem de maneira coletiva e espontânea, digamos. Mas existe o lugar do professor e desse lugar você conduz (mesmo que seja de forma pouco invasiva ou controladora) e ensina coisas. Inclusive pelo que não faz/diz, você ensina sobre poesia e leitura de poesia e conduz o grupo. Mesmo que não seja de forma sistemática e organizada. E também existe uma abertura para que todos aprendamos de todos, da leitura e bagagem dos/as outros/as. Mas o mais interessante é como as leituras se armam coletivamente e o livro, obra ou autor/a como que “desabrocha” por causa desse olhar de muitos ângulos. [Questão 2]

A partir de obras escolhidas coletivamente, fazemos leituras, traduções, compartilhamos opiniões sobre os textos, as percepções, experiências e referências relacionadas, além de compartilharmos também alguns textos criativos autorais e os processos de criação. Mesmo estando em um ambiente acadêmico, os encontros são bem leves, livres e dinâmicos, aberto a todos, sem tanto rigor teórico e crítico. Isso possibilita maior troca entre o grupo, mas também não nos limita de levantarmos muitas questões teóricas importantes. Tudo é realizado de forma bem acolhedora, com respeito ao texto, aos autores/as e às diversas opiniões, o que torna a conversa muito agradável e prazerosa. [Questão 2]

Acontece de maneira espontânea por uma inusitada conexão entre

os participantes mais antigos e acaba por envolver quem chega; e existe uma condução do professor, que, apesar de não impor um método ou um assunto, cria mecanismos de estudos produtivos e objetivos. [Questão 2]

Acho que eu passei a entender a poesia quase que como uma daquelas “construções impossíveis”, como os quadros de Escher. É claro que isso é um exagero ou é impreciso, mas é para ilustrar meu ponto de que, na poesia, a noção de que a leitura “completa” o objeto (e de que esta é uma operação infinita por motivos subjetivos, históricos, linguísticos, cognitivos) é mais verdadeira ou essencial do que na narrativa ou na não-ficção, por exemplo, ou do que em qualquer outro gênero literário ou discursivo. Acho que a ideia de “significância” do poema explicaria por que isso é mais essencial à poesia do que a outros gêneros. Essa afirmação, que pode ser uma bobagem (ou não), apenas quer dizer que eu aprendi no grupo que a atividade de ler de poesia é especialmente ativa e mutável e requer um olhar amplo sobre o objeto, sem perder de vista sua materialidade. E, por ser tão complexa e aberta, a leitura em grupo tem muito sentido. Mas também a leitura “sem direcionamento”, “sem embasamento”, aquela que permite que o objeto diga coisas, simplesmente por estar aí diante dos olhos. Isso pode acontecer individualmente ou em grupo. Mas a multiplicação do olhar que a leitura em grupo permite (quando nela há escuta e disposição para fazer isso coletivamente, o que também é uma das aprendizagens mais interessantes que estou tendo ao participar do grupo) só se atinge individualmente com a releitura, a leitura da crítica e a releitura em diferentes momentos da vida. E talvez isso não seria suficiente para alcançar aquele “desabrochar” do poema que mencionei antes, porque o desabrochar é vivo, é algo que acontece às vezes no ato da conversa do grupo, é um evento. [Questão 3]

Eu amei as traduções que fizemos. Me ajudou muito a ver que não existe uma única tradução. Eu também trabalho com isso e não “estudei” para isso, então, me deu mais confiança. Tem outras leituras como as da Ana C. que foram muito importantes, porque eu sempre tinha lido em solidão, mas abrir as leituras, conversar sobre a obra, foi revelador. Assim como ficar uma hora inteira com um poema de Angélica Freitas. Poesia precisa de tempo fora do tempo. E assim começamos, com um doido transportando um cubo de gelo pela cidade do México. Fazemos e ressignificamos metáforas. [Questão 3]

Pelo Reservatório, consegui conhecer autores/textos que não teria lido por motivação própria. Também aprofundi a percepção sobre algumas formas de leitura e questões de prática da leitura em si — contato com textos teóricos diferentes, experiência auditiva,

etc. Também pude escutar visões diferentes da minha, já que é a primeira vez que pude participar, de fato, de um espaço mais focado na discussão sobre poesia (com exceção das aulas) — com comprometimento e nível de profundidade nas discussões. A experiência foi muito positiva pra mim até agora. [Questão 3]

Eu imaginava que fosse mesmo um espaço que leríamos poesia e teríamos tempo para conversar sobre elas, mas não imaginava que as atividades se dessem de forma tão dinâmica. [Questão 4]

Imaginei que fosse algo mais rígido, leituras para cada segunda-feira, como são quase todos os grupos. [Questão 4]

Eu já conhecia o professor Diego, então imaginei que fosse ser algo mais “livre” (livre no sentido de: não precisar nos prender ao texto se alguma outra coisa exige nossa atenção naquele momento, podemos trazer outras referências, falar do impacto emocional do poema ou de seus aspectos técnicos, tudo bem não ter lido os grandes poetas, tudo bem se tiver lido os grandes poetas). Um lugar democrático, acolhedor. Acho que o espaço alcança as expectativas. [Questão 4]

Pela experiência da graduação, achei que abordaria questões estritamente técnicas. [Questão 4]

Eu achei muito interessante como a gente leu o Rimbaud, porque é um autor sobre o qual já se tem muitas coisas “prontas” para dizer, mas acho que mais de uma vez a gente simplesmente se deixou “tocar” e levar pelo que ali estava escrito, e isso faz a letra reviver. [Questão 5]

Gostei muito de ter lido *Libertinagem* com vocês. Acho que consegui criar outras pontes aqui dentro, acessos impossíveis de encontrar sozinha. [Questão 5]

Sim!!!!!! Meu primeiro encontro foi o encontro em que todos leram suas produções sobre Ana C., e isso foi incrível, mas aí o prof pediu que todos lessem ao mesmo tempo, e aquela cacofonia mexe comigo até hoje. Chorei naquele primeiro encontro, penso nele até hoje. Não sei dizer que *insight* foi esse, mas talvez tenha sido a minha primeira verdadeira experiência poética. [Questão 5]

Considerações finais

O REP, que institucionalmente é um grupo de estudos de poesia, se mostra como um grupo de leitura de poesia, e isso é, para mim, um ponto de chegada: quando tento, agora, falar sobre a minha

experiência com o REP, eu estou tentando, por extensão, falar sobre formação de leitores de poesia no ensino superior. Mas também acredito que esteja falando — ou gostaria de estar falando — sobre a busca de outros caminhos para se pensar as relações de ensino e aprendizagem de literatura nos cursos de Letras — ou, de um ângulo levemente deslocado, para se (re)pensar as práticas de leitura literária no ensino superior, ou, ainda de outro, a formação de leitores nos cursos de Letras.

Se a metodologia da oficina, que é objeto das minhas pesquisas e práticas, parece constituir uma contribuição importante do recente campo da Escrita Criativa aos cursos de Letras e à formação de professores de língua e literatura⁶, a constituição, em ambiente universitário, de grupos de leitura, clubes do livro, enfim, tudo aquilo que Rildo Cosson entende por *círculos de leitura e letramento literário*, parece um caminho igualmente valioso — e ainda a inventar. Como define Cosson (2020, p. 154),

[s]eja na forma de círculos de literatura, seja na forma de clube do livro ou clube de leitura, os círculos de leitura são exemplos de como comunidades de leitores podem ser organizadas e ter seus protocolos de leitura explicitados para os grupos. É por isso que se pode dizer que os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos.

E não seria, afinal, permitido sonhar com grupos de leitura como atividades extracurriculares, abertos a todos os estudantes, fazendo parte do ecossistema universitário — ou mesmo como atividades curriculares transversais? Não seria uma forma de integrar, por exemplo, estudantes de graduação e pós-graduação em Letras na organização e mediação desses grupos, convidando-os a refletir sobre ensino, sobre literatura, sobre o lugar e a função da leitura literária na formação superior e na sociedade? Ou, para voltar ao discurso um pouco

6. Faça essa discussão em outros lugares, notadamente em Grando (2021, 2019, 2018) e Grando e Taufer (2020).

mais ao chão, não seria possível criar condições para que leitores encontrem companhia?

O estudante universitário de Letras também é — e precisa ser visto como — um leitor literário em formação, ainda mais quando se trata de poesia: ou ele é um leitor em formação, ou um leitor que já desistiu de tentar — e essa é uma derrota que nós não queremos.

Referências

- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.
- GRANDO, D. A escrita criativa no contexto do ensino de literatura: inovação pela prática. In: *X CIDU - Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária: o envolvimento estudantil*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.
- GRANDO, D. Escrever, ler, ensinar: cruzamentos entre escrita criativa e formação de professores de literatura. *Caderno de Letras (UFPEL)*, v. 40, p. 435-450, 2021.
- GRANDO, D. Pensar o ensino de literatura pela ótica de Escrita Criativa: propostas e perspectivas. In: *Congresso Internacional ABRALIC 2018, Uberlândia. Anais eletrônicos do Congresso Internacional Abralic 2018*. v. 3. p. 3374-3384 Uberlândia: Abralic, 2018.
- GRANDO, D.; TAUFER, A. L. Ensino de literatura e escrita criativa: aproximações preliminares. In: TAUFER, A. L.; CARVALHO, D. B. A.; ASSIS BRASIL, L. A.; ANGELINI, P. R. K. (Org.). *Escrita criativa e ensino II: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária*. p. 17-30, Jundiaí: Paco Editorial, 2020.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic, 1983.

**A leitura literária no livro didático:
uma análise da abordagem de poemas
em *Português: Linguagens* (9º ano do Ensino Fundamental)**

Gabriel Castilho Maia (Unesp/Assis)

Introdução

Este artigo trata da abordagem de poemas no livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), especificamente numa seção chamada *Para escrever com expressividade*, dedicada ao estudo da poesia. Tal análise ocorreu nos anos de 2018 e 2019 e faz parte de uma pesquisa mais abrangente, realizada no âmbito do mestrado profissional em Letras (ProfLetras), na Unesp de Assis. Os resultados mais amplos no tocante à investigação sobre a leitura literária de poemas no 9º ano do EF estão na dissertação intitulada *Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas no Ensino Fundamental* (MAIA, 2020).

O foco da pesquisa era identificar e analisar a ocorrência e os objetivos de leituras de poemas presentes no material didático de Língua Portuguesa. Inicialmente, a proposta era realizar o levantamento e a posterior análise das atividades envolvendo a leitura de poemas nos chamados *Cadernos do Aluno*, material produzido e distribuído a toda a rede pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Como a pesquisa desenvolveu-se nos anos de 2018 e 2019, o material analisado foi os *Cadernos do Aluno – Volumes 1 e 2*, referentes ao Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, vigente entre 2008 e 2019, além do próprio texto do currículo.

Metodologia da pesquisa

Quanto à metodologia, utilizou-se, ao longo da pesquisa, a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa impôs-se na realização deste trabalho naturalmente, em virtude do próprio tema explorado aqui. O termo *qualitativo* refere-se, atualmente, a um modelo de pesquisa científica que procura identificar fenômenos e interpretar seus possíveis significados (CHIZZOTTI, 2003). Além disso, uma vez que o

objetivo da investigação era verificar de que maneira ocorria a leitura literária de poemas ao longo do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública, foi imprescindível recorrer à análise documental dos materiais didáticos utilizados nessa etapa do ensino.

A análise documental apresentou-se, assim, como a opção mais adequada, já que se tratava da descrição e da análise de materiais didáticos, que podem ser definidos como documentos, pois representam fontes valiosas de informação sobre o comportamento humano e, mais especificamente, sobre o trabalho com leitura literária (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

À procura da poesia

Quando se procurou pelo termo “poema” nos *Cadernos do Aluno* do 9º ano, foi possível identificá-lo apenas duas vezes no *Volume 1* (2018). O termo “poesia” não apareceu nenhuma vez. Ao se fazer um levantamento dos mesmos termos (“poesia” e “poema”) no *Volume 2* (2018), não houve nenhuma ocorrência.

A primeira ocorrência do termo “poema” está na *Situação de Aprendizagem 8*, numa proposta de elaboração de listas de livros que os estudantes já teriam lido ou que teriam vontade de ler. Assim, a palavra “poema” surge apenas como um exemplo de gênero que poderia ser incluído nessas listas. A segunda ocorrência do termo aparece na *Situação de Aprendizagem 9* (a última do *Volume 1*). A proposta é que sejam realizadas leituras de contos ou poemas. No entanto, além de não oferecer tais textos, essa atividade orienta-se, segundo o *Caderno do Aluno*, por alguns aspectos: a identificação dos temas abordados nos textos, a visão de personagens ou do eu lírico sobre esses temas e a identificação (ou não) dos alunos com as visões apresentadas nos textos literários. Logo, o objetivo da eventual leitura de textos literários, nessa proposta, é apenas o de apresentar e debater o tema do preconceito racial.

Convém deixar claro que o desenvolvimento de debates e a reflexão sobre o tema da discriminação racial representam exercícios importantes no espaço da sala de aula. O que se questiona é a utilização de textos literários somente como um pretexto para se chegar a um determinado tema, deixando de lado a reflexão e a análise das possibilidades expressivas do literário.

Como já se mencionou, no *Caderno do Aluno – Volume 2*, não houve nenhuma proposta envolvendo a leitura de poemas. É possível observar, portanto, a ausência de leitura literária de poemas no material didático produzido e distribuído para o 9º ano do EF pela Secretaria da Educação de São Paulo, no ano de 2018.

É importante registrar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, houve a homologação, em 2019, do *Currículo Paulista* (EF), já nos moldes da BNCC (2017). Na dissertação, foi realizada uma análise do novo currículo e do material produzido nos dois últimos bimestres de 2019. No texto desse novo currículo, embora se apresente o desenvolvimento do senso estético dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 96) e o envolvimento em práticas de leitura (SÃO PAULO, 2019, p. 109) como competências específicas do EF, não foi isso que se observou nas novas apostilas (ao menos no que se refere à leitura de poemas), pois, nos dois últimos bimestres de 2019, o material oferecia apenas um poema como proposta de leitura.

Assim, após a realização desse levantamento relativo à possibilidade de realização da leitura de poemas, com suas orientações e objetivos, passou-se ao livro didático. A escolha do livro didático como *corpus* da pesquisa deveu-se à sua histórica e constante presença nas salas de aula, seja como manual de apoio aos professores, seja como material central no processo de ensino-aprendizagem, conforme se verá a seguir.

O livro didático

Historicamente, o livro didático é o material mais utilizado em sala de aula. Embora o Estado de São Paulo, como já se viu, tenha elaborado e implantado os *Cadernos do Aluno*, material específico para sua rede estadual, o livro, ainda hoje, constitui um apoio imprescindível para os professores de todas as disciplinas.

No caso desta pesquisa, particularmente, o livro didático revela-se um objeto essencial de análise, dada a precariedade de propostas de leitura literária de poemas nos *Cadernos do Aluno* do 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a análise do manual didático se dividirá em duas partes: primeiro, será exposta a dimensão de tal material na realidade das escolas públicas brasileiras; em seguida, será realizada a análise de algumas propostas de leitura de poemas no livro

didático *Português: linguagens – 9º ano do EF* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), a partir da perspectiva da leitura subjetiva (ROUXEL, 2013).

O livro didático e a escola pública

O livro didático (ou manual didático) exerce intensa presença e influência nas salas de aula de todo o Brasil. Os livros didáticos são oferecidos e disponibilizados através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas públicas brasileiras “das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2018, s.n.).

Até o ano de 2017, as ações de aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos e literários às escolas públicas eram feitas através de dois programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Em função do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2018, as duas ações foram unificadas, recebendo uma única nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A partir de então, de acordo com o Portal do MEC,

[...] o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (BRASIL, 2018, s. n.).

De acordo com dados estatísticos obtidos no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apenas em 2017, foram distribuídos, entre livros do aluno e manuais do professor, quase dez milhões e oitocentos mil livros didáticos de língua portuguesa, somente para os anos finais (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental, em todo o país (BRASIL, 2017).

Essas informações ilustram a proporção que o Programa tem no contexto das escolas públicas de todo o Brasil. Além disso, demonstram o volume de investimentos necessários para que sejam efetuadas

as aquisições e distribuições de livros e outros materiais didáticos em todo o país.

Percebe-se, através dos dados, o enorme alcance do PNLD e seu impacto na realidade das escolas públicas de todo o Brasil. Além dessa dimensão política e financeira, há, também, a grande influência do livro didático no direcionamento do trabalho pedagógico dos professores de língua portuguesa.

Na rede pública do Estado de São Paulo, até o ano de 2008, o principal material didático disponibilizado aos professores era o livro didático. A partir de então, com a elaboração, primeiro, do *Jornal do Aluno* e, posteriormente, dos *Cadernos do Aluno*, as ações dos professores foram direcionadas ao uso desse material. Entretanto, ainda hoje, o livro didático é o principal recurso acessível aos professores, devido à precariedade (ou inexistência) de outros recursos pedagógicos.

Quanto à utilização do manual, outro aspecto merece destaque. É o fato de o material didático — sobretudo o livro — ainda representar a grande fonte de leitura literária dos estudantes em locais onde não há disponibilidade de livros ou bibliotecas. Como consequência disso, muitos alunos conhecem a poesia apenas por meio do livro didático.

No tocante à promoção da leitura literária de poemas, foco deste artigo, observa-se que o livro *Português: linguagens – 9º ano do EF*, de forma bastante diversa dos *Cadernos do Aluno* do 9º ano do EF, oferece muitas oportunidades de leitura de poemas. Após a observação da frequência com que a leitura de textos literários é oferecida ao longo do manual didático, identificou-se a presença de 46 oportunidades de leitura de poemas, letras de canções ou excertos desses gêneros.

No levantamento feito, chama a atenção um trecho do livro dedicado especificamente ao estudo de poemas. Em uma seção denominada *Para escrever com expressividade*, que, segundo orientações do manual do professor, destina-se a tratar “de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, MP, p. 302), o livro dedica-se, ao longo de cinco páginas, exclusivamente ao estudo do poema.

A distorção da poesia

A respeito da seção intitulada *Para escrever com expressividade*, do livro didático (LD) *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015,

LD, p. 142-146), identifica-se a ocorrência de sete poemas. Três poemas são reproduzidos na íntegra: o soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões; um haicai, de Roseana Murray; e *Anfigurari*, de Vinícius de Moraes. Dos outros quatro poemas, são apresentados apenas excertos: o poema de Pablo Neruda, que é de um trecho da obra *Confesso que vivi* traduzido por Thiago de Mello; trecho de *Fábula – o pássaro e a flor*, de Castro Alves; trecho de *A valsa*, de Casimiro de Abreu; e trecho de *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.

Com exceção do soneto de Camões e do texto de Pablo Neruda, todos os poemas pertencem a autores brasileiros, alguns extremamente ligados à tradição literária, como Casimiro de Abreu, Castro Alves, Gonçalves Dias e Vinícius de Moraes. Entre os brasileiros, a seção ainda conta com Roseana Murray, nome bastante relacionado à literatura infanto-juvenil. Além dos autores brasileiros, o livro didático apresenta Camões, poeta situado no Classicismo português, e Pablo Neruda, poeta do Modernismo chileno traduzido por Thiago de Mello.

Observa-se, nessa seleção, o forte predomínio da valorização de textos e autores consagrados pelo cânone brasileiro no estudo do gênero lírico. Além disso, percebe-se que, em todos os poemas ou excertos lidos, são explorados aspectos relacionados à métrica, ao ritmo ou ao esquema de rimas empregado, com exceção do poema de Pablo Neruda, usado como exemplo de versos livres.

De fato, nas orientações do manual do professor (MP), em *Capítulos e Seções*, a seção *Para escrever com expressividade* é descrita com a finalidade de tratar de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado, etc. [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, MP, p. 302).

Entretanto, o tratamento dedicado ao estudo dos poemas parece bastante limitante no que concerne à busca pelo desenvolvimento de leitores de poesia. Reduzir a leitura de poemas somente à análise de sua estrutura não condiz com o objetivo que deve permear qualquer leitura de poesia que se pretenda significativa e estimulante, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. A análise de questões formais relativas à leitura de poemas tende, certamente, a afastar os leitores mais jovens da leitura literária.

Portanto, se o objetivo de qualquer leitura de poema é a formação de sujeitos leitores, o olhar sobre os textos apresentados numa seção dedicada ao estudo de poemas deve ser diferente. É possível que sejam abordados, ao longo das leituras, aspectos formais da construção

dos poemas. Porém, restringir sua leitura a apenas esses aspectos parece castrar as possibilidades expressivas dos textos, além de não fomentar a formação dos sujeitos leitores.

Nesse sentido, Rouxel (2013) destaca a importância de “confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto)” (ROUXEL, 2013, p. 23). Esse confronto refere-se ao contato dos alunos com obras que apresentam tanto diversidade histórica quanto geográfica, proporcionando-lhes diferentes olhares sobre o mundo e sobre outras culturas.

Além do predomínio de aspectos formais ao longo da leitura dos poemas, também se destaca a ausência de uma contextualização e mesmo de uma proposta de reflexão sobre os textos. Há, por exemplo, a proposta de leitura de um haicai, da autora Roseana Murray. O haicai aparece como um exemplo de poema de forma fixa, em um pequeno *box*, após a citação do soneto e do haicai como formas poéticas que seguem modelos pré-definidos de construção. Depois disso, não se menciona mais nada a respeito do poema. O haicai surge, então, apenas como exemplificação de texto que apresenta forma fixa, com número de versos e de sílabas poéticas pré-determinadas. Não há, portanto, nenhum estímulo para que seja realizado qualquer tipo de interpretação por parte do aluno.

Contudo, ao se fazer uma leitura do texto da autora, percebe-se seu potencial expressivo. O poema, de Roseana Murray, declara: “Amor é o cais, / um veleiro se aproxima, / as águas sussurram.” Observa-se, no primeiro verso, a metáfora do amor como “o cais”, isto é, como um local seguro, um porto a se atracar após a navegação ou de onde se parte para a viagem. O segundo verso afirma, criando um tom de expectativa: “um veleiro de aproxima”. Assim, cria-se a imagem de uma presença a surgir no “cais”, um “veleiro”, como um sentimento silencioso trazido pelo vento: é a própria paixão, esperada ou não, a surgir na vida de alguém. No terceiro, e último, verso, finalmente, o anúncio do sentimento que nasceu: “as águas sussurram”, como algo que se revela suavemente, novo e definitivo.

Os três versos deste haicai poderiam representar uma oportunidade para que os alunos do 9º ano, que têm, em média, quatorze anos, percebessem que a poesia não se separa da vida cotidiana. Antes, a poesia revela a vida. A maioria dos adolescentes convive diariamente com questões ligadas a relacionamentos amorosos, descoberta de paixões, expectativas e insegurança. Provocar esses alunos a perceber,

no mínimo, o tema do haicai já seria uma boa maneira de estimulá-los a, talvez, interessarem-se pela poesia, já que as ideias apresentadas pelo poema são tão familiares a muitos desses estudantes.

Porém, o haicai só está ali para servir como exemplo de estrutura de versos, número de sílabas poéticas e estrofes. Assim o texto literário perde totalmente a centralidade que deveria ter, sobretudo quando se pensa em um espaço dedicado à poesia, o que esvazia o sentido do poema naquele contexto e, pior, não estimula a leitura de outros poemas, já que não há conexão com a realidade do leitor.

Em relação ao haicai, não se nega a validade do estudo de aspectos formais dos poemas, porém se coloca o questionamento a respeito da formação do leitor de poesia. Ora, se o objetivo da leitura do texto literário é estimular o desenvolvimento de leitores de literatura, não parece adequada a análise puramente formal do poema, principalmente entre alunos do 9º ano.

Entre as propostas de leitura dessa seção do livro didático, há um fragmento de *Fábula – o pássaro e a flor*, de Castro Alves. A atividade solicita que o aluno, depois de ler o excerto do texto, faça o esquema de rimas empregado no poema. Esse é o único exercício envolvendo a leitura do poema de Castro Alves, embora o texto pudesse representar uma oportunidade válida para promover uma leitura mais significativa, estimulando a afirmação dos estudantes enquanto sujeitos leitores.

Contudo, aqui, chama a atenção a ausência de qualquer contextualização sobre o poema, que não é nem mesmo reproduzido integralmente. A atividade reproduz apenas a primeira estrofe do poema, que é bem mais longo e propõe um diálogo entre o pássaro, metáfora do poeta e da liberdade, e a flor, enclausurada e fadada a permanecer sempre no mesmo lugar. Dessa forma, além do aspecto formal do esquema de rimas, a leitura literária do poema apresentado poderia provocar discussões mais amplas a respeito de temáticas muito comuns aos adolescentes, como, por exemplo, o equilíbrio entre a liberdade e os limites impostos.

Aliás, ao se abordar o tema da liberdade, presente no poema, já se adiantaria um debate que surgirá novamente durante o Ensino Médio (EM), quando se estuda sistematicamente o período do Romantismo brasileiro e o autor do poema lido, Castro Alves. Assim, alguns traços característicos desse período da literatura brasileira já poderiam vir à tona, sem, contudo, apresentá-los de forma descontextualizada

e automática, como costuma ocorrer no EM. Seria uma chance, portanto, de partir do texto, como objeto central da leitura literária, para a identificação de características, sem prender-se à historicidade ou a particularidades de uma “escola literária” ou outra.

Além disso, em uma proposta de leitura subjetiva do poema, os alunos poderiam ser provocados a refletir a respeito da figura com a qual mais se identificam, o pássaro ou a flor. Também seria possível abordar a questão da insatisfação e da frustração, tão comum na vida de todos. Dessa maneira, talvez, a leitura do poema representasse uma experiência significativa na vida dos estudantes do 9º ano, levando-os a interessarem-se mais pela leitura de poemas.

Considerações finais

A seção analisada do livro didático (*Para escrever com expressividade*) revela certa diversidade na seleção dos textos, mas não tira proveito disso ao propor questões que praticamente só contemplam a estrutura dos poemas, o que não favorece a formação de leitores. Em relação a esse ponto, Rouxel (2013, p. 24) chama a atenção para o fato de que “durante muito tempo, enfatizamos o estudo formal em detrimento do conteúdo, o que explica [...] a desafeição dos jovens pela leitura”.

É importante registrar aqui que o estudo de aspectos formais é relevante para a formação dos alunos. Porém, propor a leitura de um poema somente para se analisar sua estrutura, principalmente entre alunos do 9º ano, não estimula a formação de leitores literários. Isso porque qualquer tipo de leitura, sobretudo a de poemas, deve ser significativa, no sentido de se abrir possibilidades de relação entre os significados do texto e a realidade vivida pelos estudantes.

Como assinala Pinheiro (2018, p. 17), a experiência transmitida através do poema, dependendo do modo como a leitura é realizada, “pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor”. Somente a leitura significativa de um poema pode proporcionar a aproximação do estudante com o universo comunicado, favorecendo, por meio dessa aproximação, a formação do sujeito leitor.

O resultado da análise da seção *Para escrever com expressividade* parece confirmar aquilo que já foi observado por Pinheiro, quando se refere especificamente à abordagem do gênero lírico em livros didáticos:

Se por um lado, nalgumas obras, há aumento do número de poemas e a presença de poetas contemporâneos, por outro, a abordagem se prende mais a questões formais (tipos de verso, rimas), teóricas (conceitos como eu lírico), pouco favorecendo uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto. (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Embora não esteja apresentada aqui em sua totalidade, a investigação proposta levanta questionamentos urgentes a respeito do espaço da poesia, especificamente, e do texto literário, de maneira geral, nas aulas de Língua Portuguesa. A busca por propostas de leitura de poemas no material didático produzido e distribuído para o 9º ano do EF, nos anos de 2018 e 2020, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mostrou, na maior parte dos *Cadernos*, a inexistência da poesia. Quando se passou ao livro didático e identificou-se uma seção exclusiva para o estudo do poema, o que predominou foram apenas aspectos formais dos textos. Porém, o que pode significar essa ausência ou essa anulação em relação à poesia?

Talvez Todorov (2019) ajude a elaborar uma resposta a essa pergunta. Ao refletir sobre os motivos pelos quais ama a literatura, o autor assinala que ela ajuda a viver, fazendo referência à possibilidade de ampliação da experiência humana:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (TODOROV, 2019, p. 23-24).

Nesse sentido, negligenciar o acesso dos estudantes à leitura de poesia representa, certamente, a negação de uma experiência humana mais rica, possível somente através do contato com a leitura significativa de poemas.

Por fim, para que possamos nos atentar à necessidade não só da presença de poemas nas salas de aula e nos materiais didáticos, mas também ao modo como são abordados esses textos, talvez seja pertinente uma reflexão deixada por Octávio Paz (1982), no clássico *O Arco e A Lira*, quando trata da comunhão inerente à poesia:

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou a sua disposição. No entanto, o poema não é senão isto: possibilidade, algo que só se anima ao contato de um leitor ou de um ouvinte. Há uma característica comum a todos os poemas, sem a qual nunca seriam poesia: a participação. (PAZ, 1982, p. 29-30).

Portanto, para que a poesia possa representar uma experiência significativa com a linguagem e, desse modo, contribuir para a ampliação das perspectivas dos estudantes, é preciso que a escola proporcione efetivamente o acesso ao texto poético, o que parece não ocorrer atualmente, ao contrário do que os discursos oficiais expõem em suas propostas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.
- BRASIL . Ministério da Educação. *FNDE – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dadosestatisticos>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 23 jan. 2019.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens, 9º ano*. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, 2003. p. 221-236. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 24 jul. 2018.

- PAZ, O. *O Arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Literatura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- SÃO PAULO. *Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e 2.
- SÃO PAULO. *Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e 2.
- SÃO PAULO. *São Paulo Faz Escola: caderno do aluno; 9º ano, 4º bimestre ensino fundamental*. São Paulo: SE, 2019
- SÃO PAULO. *Currículo paulista*. Disponível em: http://www.escola.deformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 9. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

Ler a diversidade

“A gramática do cotidiano”: o ensino de literaturas e o *poetry slam*

Patrícia Pereira da Silva (UNIR)¹

Introdução à literaturas-educação

Este trabalho é um recorte do projeto aplicado no Estágio Supervisionado: regência no Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Porto Velho/RO, no segundo semestre do ano de 2019. O projeto de ensino da disciplina estágio supervisionado: regência no Ensino Médio de ensino de língua portuguesa e suas respectivas literaturas nos propôs uma criação coletiva de metodologias do ensino de língua portuguesa e literaturas para regência no Ensino Médio. Também proporcionou a intervenção do licenciando em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, da organização à execução, além de promover a elaboração do artigo final da disciplina e o seminário de avaliação final. A ementa do curso teve como objetivo geral oportunizar ao discente conhecer e integrar os conhecimentos de área específica do curso de Letras a uma visão educacional mais ampla sobre: a Escola de Ensino Médio, a legislação vigente e pertinente a essa etapa, a modalidade de ensino no âmbito da escola e, ainda, as teorias educacionais; além de praticar o exercício da regência na sala de aula com segurança acerca dos conhecimentos das áreas de Língua e Literaturas, bem como experienciar e propor novas metodologias de trabalho.

Quanto aos objetivos específicos desta disciplina de estágio: a) trabalhar as especificidades constitutivas do texto literário visando ao planejamento do trabalho pedagógico com o ensino da língua portuguesa e literatura em sala de aula; b) oportunizar aos alunos experiências na elaboração dos projetos de estágio a partir da leitura e discussão de textos teóricos sobre o trabalho com a literatura no Ensino Médio; c) colocar o aluno em contato com as escolas, através de projetos a serem desenvolvidos em estágios de regência no Ensino Médio; d) propiciar ao aluno a vivência com a realidade educacional do

1. Graduada em Letras Português e suas respectivas Literaturas (UNIR), Mestranda em Estudos Literários (UNIR).

ensino de língua e literatura, associando a teoria à prática; e) elaboração e desenvolvimento de projeto de estágio supervisionado; f) seminários de discussão sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura no Ensino Médio; g) elaboração do relatório final da disciplina.

O capítulo I do Regulamento de Estágios Curriculares do curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, em seu artigo Art. 1º cita que, “os estágios curriculares do curso de Letras têm por princípio oferecer ao estagiário situações de ensino aprendizagem que possibilitem a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa”. Pautado no artigo 1º, o objetivo geral deste projeto foi demonstrar aos alunos de 1º ano do Ensino Médio dos períodos matutino e vespertino o movimento *poetry slam*, evidenciando uma abordagem pluricultural do ensino de Língua Portuguesa e literaturas. Quanto aos objetivos específicos, foram estes: a) aplicar o gênero multiletral (textual, oral, literário) *poetry slam* enquanto forma de produção textual e valorização pluricultural; b) praticar a oralidade dos alunos pela leitura de poemas e pela produção dos seus poemas (*slams*), dando ênfase na performance artística; c) desenvolver práticas multiletrais que perpassem o contexto linguístico dos alunos e o de pluralidade e diversidade cultural.

Slam é uma onomatopeia da língua inglesa; representando algo como um bater de palmas, o termo é utilizado para denominar as batalhas de poesia – *poetry slam*. Marc Kelly Smith, o criador das batalhas, tomou de empréstimo das finais dos torneios de baseball, tênis, bridge, basquete etc. Alguns chamam de “esporte da poesia falada” – *spoken word*. A poesia de *slam* chegou ao Brasil no ano de 2008 com a atriz, poeta e *slammer* Roberta Estrela D’alva, e se espalhou por todo país; hoje, são mais de 250 comunidades de *slam*. Uma particularidade do *poetry slam* é acontecer em locais fechados, mas é no Brasil que temos o primeiro *slam* de rua do mundo: o *slam* da Guilhermina, localizado na cidade de São Paulo. O *slam* da Guilhermina se tornou um Coletivo e hoje organiza, para além do mesmo, o *slam* Interescolar SP e o *slam* Interescolar Nacional.

A metodologia de aplicação deste projeto foi baseada na aula expositiva dialogada de teoria freiriana e na aplicação do texto na sala de aula de Geraldí. Para complementar, conceitos da sociolinguística foram intrinsecamente relacionados à construção deste projeto de regência em sala de aula, proporcionando ao aluno de Ensino Médio

conhecer sobre variação linguística e literaturas a partir de sua “gramática do cotidiano”, assim como Conceição Evaristo deixa claro em uma entrevista em que comenta:

Eu quero levar para o texto literário palavras bantas, ditados, uma outra compreensão, uma outra maneira de se postar no mundo. Essa linguagem do cotidiano. A gramática é uma coisa morta, o que dá dinamismo à língua é a própria fala e o falar brasileiro tão misturado com o falar africano, com o indígena. Se nós somos um país diverso, como se fala tanto, temos uma literatura muito diversa, que tem que ser reconhecida na sua potencialidade, dentro de um lugar de nascerça. O lugar da minha literatura é esse outro lugar. (EVARISTO apud CONOFRE, 2018, s/p)

O projeto de aplicação de estágio foi dividido em objetivo geral e específicos, base teórica e conceitual, metodologia e quadro de distribuição de atividades, bem como será adaptado para este artigo. Os teóricos que subsidiaram a nossa base teórica e conceitual foram: Amaral (2018), Souza e Amaral (2018), Freire (1989; 1983), Rojo e Barbosa (2015), Geraldi (2006) etc.; como também o Referencial Curricular de Rondônia e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Sabemos o quanto é imprescindível a leitura e a escrita na sala de aula, porém, algumas abordagens tradicionalistas não valorizam o contexto social no qual o aluno está inserido. Tendo a leitura e a escrita como movimentos complementares no desenvolvimento da produção textual de cada aluno, enfatizamos que a leitura contribui para o processo de aprendizagem de cada tipo de texto, de forma adequada e com espírito crítico (AMARAL, 2018).

No PCN Pluralidade Cultural, destaca-se que:

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o

multilingüismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países. (BRASIL, 1998, p. 133)

“A linguagem oral, por sua vez, pressupõe a investigação das histórias orais em diferentes épocas e contextos, como transmissoras de uma determinada cultura, tendo em vista preservar e reinventar valores, normas e costumes no interior daquele grupo social” (BRASIL, 1998, p. 134). No Referencial Curricular de Rondônia do Ensino Médio, reforça-se que:

Nessa perspectiva, uma proposta para o ensino da Língua deve ser possibilitadora de competências linguísticas, mobilizando todos os segmentos da sociedade na valorização da Educação no sentido de inserir o aluno num contexto globalizado, formando assim um cidadão crítico, atuante e transformador para a existência de uma sociedade justa. Ao mesmo tempo, a proposta para o ensino da Língua Materna deve contemplar as áreas básicas: leitura, produção de textos (oral e escrito) e conhecimentos linguísticos, tomando a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade básica do ensino. (RONDÔNIA, 2013, p. 33)

Para o aluno, ler e escrever às vezes se torna uma tarefa chata e enfadonha; o professor deve fazer esse papel de mediador e conciliador, levando o aluno a refletir sobre a importância do ato de ler e de escrever. Diante disso, Souza e Amaral (2018a) compreendem, “tão importante quanto a leitura é a escrita, ou antes, a produção de textos. A leitura possibilita ao indivíduo compreender o mundo. A produção de textos a expressar-se neste mundo. Pensando assim, parece que uma não existe sem a outra” (SOUZA; AMARAL, 2018, p. 61). Destacando essa leitura que possibilita ao indivíduo compreender o mundo, Paulo Freire constata:

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre

percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer. (FREIRE, 1989, p. 14)

As práticas sociais devem ser integradas à escola; construímos um imaginário da escola totalmente desconexo da realidade, não falamos aqui da estrutura física da escola, e sim do currículo escolar, este que ignora, muitas vezes, legislações e orientações de conteúdos escolares. A escola fecha os olhos para o seu entorno e dentro dela cria-se um universo paralelo. As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM) ressaltam que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). A Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio orienta que:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 483)

Para complementar, Souza e Amaral (2018b) dizem que “os Parâmetros apresentaram uma nova forma de se trabalhar com a língua em sala de aula. No lugar da presença gramatical de outrora, o objetivo agora é propor um ensino voltado para a função social da língua, de modo a desenvolver a competência discursiva” (SOUZA; AMARAL, 2018, p. 37). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2002, p. 18) estabelecem:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que produzem e entre os outros textos que o compõem. O visto como um texto que constrói textos.

Essa garantia de acesso aos saberes linguísticos a escola faz de maneira privilegiada, bem como Rojo e Barbosa (2015) constataam:

Não é difícil reconhecer o quanto ainda a escola privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135)

Trabalhar com os multiletramentos é trabalhar com as variantes da língua, e isso se faz necessário neste momento em grupos tão excluídos, marginalizados e estigmatizados. “É válido reconhecer que o português no Brasil não é uma língua uniforme, logo tomar a forma padrão e as demais variantes como diversidades da língua se faz necessário e urgente” (SOUZA; AMARAL, 2018, p. 45).

Sobre literatura, as OCEM enfatizam que, “por meio da leitura dá-se a concretização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos” (BRASIL, 2006, p. 65). Essa multiplicidade de sentidos, oportunizada pela leitura, corrobora para que a “gramática do cotidiano” seja percebida a partir de variantes linguísticas e de aspectos culturais. Amaral (2017) nos diz sobre as variantes linguísticas que perpassam o nosso estado geográfico, Rondônia, e contribuem significativamente no processo multiculturalista. Por isso, Amaral (2017, p. 218) enfatiza:

Esses fatos linguísticos, aliados aos aspectos culturais, colocam a população de Rondônia frente a um fenômeno que, mediante a reelaboração simbólica, contribui para a reprodução ou transformação do sistema social, que é o que chamamos de hibridismo cultural ou interculturalidade. Somos um povo amalgamado no processo constante de contatos étnicos e culturais diversificados, facilmente comprovados pela história de formação do estado.

A linguagem é um processo de interação que reúne vários movimentos e segmentos sociais diacronicamente. Pois, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20). Nessa atividade discursiva, citada nos PCNs, deveriam ser consideradas as práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos; Rojo e Barbosa (2015, p. 135) afirmam que “as demandas

sociais devem ser refletidas, refratadas e criticadas nos/pelos currículos escolares”.

À vista disso, Amaral (2018, p. 35) frisa:

A leitura e a produção de textos são conteúdos de Língua Portuguesa e não atividades extra-sala de aula. Com isso, estamos querendo dizer que o ensino gramatical, antes priorizado, passa a ter importância igual às outras práticas. As aulas devem ser distribuídas de forma que garantam a leitura, a escrita e a reescrita de textos.

Da palavra à estética: a escola é poética

A metodologia de aplicação deste projeto foi baseada na aula expositivo-dialogada de teoria freiriana e na escrita em sala de aula de Geraldi. Segundo Freire (1983, p. 36), “o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação”. A produção textual está relacionada ao que dizer, à razão para dizer, ao alguém para se dizer e às estratégias traçadas para dizer (GERALDI, 1995/2006). Como aponta Magda Soares (1983 apud GERALDI, 2006, p. 44),

de um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade linguística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicação privilegiada. Nesse caso, a escola deveria assumir a variedade linguística das classes populares, como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade linguística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais.

A “gramática do cotidiano”, a qual citei na introdução deste texto, está intimamente relacionada à variedade linguística dos alunos, se apropriar dessa gramática é legitimar o discurso escolar como uma pluralidade de linguagens. Entendemos aqui a apropriação desta “gramática do cotidiano” enquanto estratégia de ensino de uma variedade linguística privilegiada, saindo de um português não padrão para o português padrão. Geraldi (2006) acentua sobre o objetivo das aulas de Língua Portuguesa e, concomitantemente, de literaturas.

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos. (GERALDI, 2006, p. 45)

No ensino de literaturas devemos considerar o caráter “atrevido” do aluno de questionar, de problematizar, de trazer outras referências literárias, de ter a oportunidade de ler um livro clássico em paralelo a uma canção de *rap*, de ler o poema de Drummond em uma ponta e, em outra, ler um poema de *poetry slam* ou de batalha de rimas. O “ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena” (GINZBURG, 2012, p. 219).

Partimos do lugar de fala de cada aluno, respeitando o seu contexto cultural e o seu conhecimento de mundo. Diante das singularidades de cada aluno, o diálogo proporcionou uma maior aproximação com a turma, tendo em vista que, ao ouvi-los, fomos planejando e adaptando os conteúdos ministrados. Com isso, Paulo Freire (1983, p. 28) salienta:

Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir,

é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

As aulas foram ministradas apenas para os primeiros anos do Ensino Médio, E, F, G, H, I e J no turno matutino e, M e N no turno vespertino, todas as quartas-feiras e sextas-feiras, das 7h45min às 11h50min e das 13h45 às 17h, são oito salas de 35 alunos, na faixa etária entre 16 a 20 anos. Das mais diferentes classes sociais e contextos culturais, os alunos foram ouvidos a partir do conceito de dialogismo proposto por Paulo Freire. Nas ações práticas, desenvolvemos: texto livre e clássico sobre “Meu Dia” (o dia a dia dos alunos), aula expositiva sobre poesia e prosa, aula expositiva sobre *poetry slam*, leitura de poemas, produção textual, palestra sobre Setembro Amarelo, aula expositiva sobre pluralidade e diversidade, seminário e análise linguística e literária dos poemas; ações essas que obedeceram a uma sequência didática, resultando em uma aula expositiva dialogada sobre o conteúdo de Língua Portuguesa e literaturas considerando o contexto pluricultural dos alunos. Resumindo:

a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (HOOKS, 2013, p. 174).

Quadro 1 – Sequência didática aplicada

Atividades	Estratégias	Referencial teórico
Aula diagnóstico e aplicação de questionário.	Verificou-se a escrita dos alunos de 1º ano para traçar estratégias didáticas e metodológicas.	Diagnóstico e diálogo (FREIRE, 1989/1983; HOOKS, 2013).
Aula sobre prosa e poesia.	Introduziu-se aos alunos o conteúdo literário sobre prosa e poesia.	Prosa e poesia (BRASIL, 2018).
Aula sobre Poetry slam.	História do poetry slam, slam no Brasil e o slam em Rondônia.	Poetry slam (ROJO; BARBOSA, 2015).
Aula de produção textual – poema.	Escrita de um poema livre.	Produção textual (SOUZA; AMARAL, 2018).
Aula de leitura de poemas.	Cada aluno leu e/ou performatizou o seu poema.	Leitura (BRASIL, 2006).
Aula sobre pluralidade e diversidade cultural da Língua Portuguesa e literaturas.	Diferentes formas de escrita da Língua Portuguesa, as espécies de literatura: LGBTQ+, negra, indígena, erótica, romântica, marginal-periférica etc., as diversas manifestações artísticas e a pluralidade étnico-racial.	Pluralidade e diversidade (BRASIL, 1998).
Aula sobre variação linguística.	Formal/informal. Tipos de variação linguística. Preconceito linguístico. Gírias. Portovelhês.	Aula de variação linguística (SOUZA; AMARAL, 2018).
Aula-seminário dos alunos.	Cada turma de alunos realizou uma apresentação lítero-cultural de países do mundo.	Seminário (BRASIL, 2000).
Aula de análise linguística e literária – poema.	A escrita inadequada e a escrita adequada para o gênero poema e espécies de poemas: poetry slam, ode, haicai, soneto, orikí etc.	Análise linguística e literária (GERALDI, 2006; GINZBURG, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O processo de leitura, produção textual, análise linguística e análise literária na aplicação deste projeto, tentou se apropriar das “produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), [...]” (BRASIL, 2018, p. 524), para que o ambiente da sala de aula, considerado tão hostil, reverbere o desejo pela escrita e pela literatura, mesmo que não percorrendo o caminho dos clássicos, mas sim buscando o contra-hegemônico, se identificando primeiro com uma literatura que está mais próxima de cada um dos alunos. Por isso, “como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam espaços mais privados da mente e do corpo” (HOOKS, 2013, p. 223). E foi isso que um de nossos alunos fez, sentiu-se motivado a violar, muitas vezes, a escrita trucada da sala de aula, baseada apenas nas redações de vestibulares, e nos apresentou o poeta predileto com a sua gramática própria, a gramática do seu cotidiano. O poema na íntegra de um dos nossos alunos:

É mais uma rima sobre eu nem sei o que,
são vários os motivos que fazem
escrever

Me perco no caderno fazendo anotações,
estudando várias canções, buscando mais
inspirações

Refrãos, versos, palavras e palavras e
tudo saí diferente daquilo que eu
imaginava

A real é que eu nem sei se tô fazendo
certo, perto de quem domina, eu pretendo
ser bem esperto, respeitando o correto e
sempre correndo pelo certo, sempre a
procura de ser alguém, o poeta
predileto

Engraçado é o tempo que eu perdia
tentando me expressar, porque rimando,
sei que consigo verbalizar, tudo aquilo
que sentia sem precisar me calar, então
vieram novos motivos para continuar

– Silão

No campo artístico-literário, nas práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, entre outros), devemos incentivar a participação dos alunos em eventos, como: “saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentos, *slams* etc” (BRASIL, 2018, p. 525). Além disso, propor a socialização de obras de própria autoria dos alunos, “poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo” (BRASIL, 2018, p. 525). Na cultura negra contemporânea brasileira e na cultura marginal-periférica das comunidades (quebradas) o rap, o *slam*, se tornou um dos espaços onde o vernáculo negro e nosso pretuguês² são usados de maneira a convidar a cultura dominante a ouvir – a escutar – e a ouvir com o coração, uma escuta auricular – com o ouvido e com o coração –, e, em certa medida, ser transformada (HOOKS, 2013). Precisamos ouvir e ler o que nossos alunos produzem de escrita literária e incentivá-los nesse contínuo processo de criatividade.

Considerações sobre uma sala de aula

Nos resultados de aplicação do projeto, questões referentes à leitura, à produção de texto e à produção de texto literário (poemas/*poetry slam*) nos proporcionaram maior interação com a turma, partindo de uma abordagem pluricultural. Percebemos que o aluno passa a se comunicar enquanto indivíduo socialmente inserido no mundo, pois, quando consideramos o seu lugar de fala social e quando aproximamos o ensino de línguas e literaturas da sua gramática do cotidiano, o processo de ensino-aprendizagem e a troca de saberes se dá de forma coletiva e pautada na vivência, visualizada em outras manifestações artísticas que abarcam o contexto marginal-periférico de cada aluno.

Portanto, a regência no ensino médio nos favoreceu a experiência básica em sala de aula, da qual salientamos que ainda não se findou. Ao partirmos do lugar de fala dos alunos, a constituição de uma

2. Lélia Gonzalez cunhou o termo “pretuguês” para denominar o processo de africanização da língua portuguesa brasileira pelas mães pretas.

relação empática foi imprescindível para nós utilizarmos recursos que circulam o contexto deles. Com base no que o PCN de Língua Portuguesa sugere: uso – prática de escuta e leitura de textos = prática de produção de textos orais e escritos; reflexão – prática de análise linguística, e acrescento – literária –, conseguimos desenvolver o que propomos, mesmo com as adaptações feitas de acordo com o cronograma escolar.

A experiência de sala de aula com Língua Portuguesa e literaturas foi, é, e está sendo imprescindível para a formação de jovens professores de Letras, pois o ensino de literaturas é extremamente negligenciado pela escola de educação básica, como se língua portuguesa não fosse literatura e as literaturas não fossem também as variedades da língua portuguesa. Trazer o *poetry slam* para cena de sala de uma escola pública da cidade de Porto Velho reverberou a urgência e a insurgência de alunos-poetas (alunes-poetes, alunxs-poetxs) que escrevem, que querem escrever, ler, performar e compartilhar suas poesias com o mundo.

Referências

- AMARAL, N. F. G. do. Multiculturalidade, identidade e linguagem em Rondônia. *Revista AMAzônica*, v. 19, n. 1, p. 200-220, jan-jun, 2017.
- AMARAL, N. F. G. *Apostila de linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa*. Porto Velho: Apostila, 2018.
- ÁVILA, A. Conceição Evaristo: ‘falar sobre preconceito racial no Brasil é derrubar o mito de democracia racial’. *Sul21*, [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/05/conceicao-evaristo-falar-sobre-preconceito-racial-no-brasil-e-derrubar-o-mito-de-democracia-racial/>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ensino Médio. Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Pluralidade Cultural. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GINZBURG, J. *O ensino de literatura como fantasmagoria*. Florianópolis: Revista Anpoll, 2012.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular de Rondônia: ensino médio*. Porto Velho: SEDUC-RO, 2013.
- SOUZA, M. J. R.; AMARAL, N. F. G. do. As práticas de linguagem na atuação docente de Língua Portuguesa: um estudo da atuação docente dos professores em parte da Amazônia Ocidental. In.: BLACKMAN, C.; SOUZA, M. J. R. *A prática docente na Amazônia Ocidental*. Porto Velho: Temática Editora, 2018a.
- SOUZA, M. J. R.; AMARAL, N. F. G. do. A gramática e as variantes linguísticas na prática docente no Ensino Fundamental. In.: BLACKMAN, C.; SOUZA, M. J. R. *A prática docente na Amazônia Ocidental*. Porto Velho: Temática Editora, 2018b.

Apontamentos sobre literatura de cultura de massa, *best-sellers* e leitores: por uma relação conciliatória

Luzimar Silva de Lima (UFPI)¹

Introdução

Pensar o ensino de literatura hoje significa levar em consideração um mundo de intensa transformação econômica, tecnológica e cultural. E mais ainda, significa contar com a certeza de que chegarão à escola por iniciativa dos alunos. O que a coloca frente a uma problemática, visto que se segue um currículo muito definido e fechado, que por vezes limita ou dificulta a discussão de temas “alheios” à escola, mas presentes na sala de aula. Exemplo disso, é a presença cada vez mais frequente das obras de literatura de massa no repertório de leitura de muitos estudantes, realidade a se considerar.

A ligação entre a arte e a vida na contemporaneidade da indústria cultural acentua a necessidade da presença dessa cultura nos mais diferentes espaços da sociedade. A acessibilidade tanto tecnológica quanto financeira desse material cultural inscrito na cultura de massa massifica os acessos e torna o mundo mais comunicável. É nesse contexto que se inserem os *best-sellers* da cultura de massa em vista da identificação do que lhe define como matéria de receptividade e propagação.

Quando essa literatura chega à escola, o assunto ganha uma dimensão ainda maior e, para muitos, preocupante, visto que como espaço legitimado de aprendizagem, construção de conhecimento e sociabilidades se reserva à cultura erudita, cujo privilégio é dado às obras que constituem o cânone. O fato é que tanto *best-sellers* quanto obras clássicas da literatura se encontram no mesmo lugar e parecem estreitar as fronteiras entre erudito e cultura de massa, abrindo espaço para se pensar em um convívio pacífico entre ambas e se trabalhar literatura na escola com a ideia de conciliação, como um processo de elevação sensível dos estudantes, mas sem esquecer das dimensões da leitura, em especial do caráter humanizador da literatura.

1. Doutoranda em literatura pela Universidade Federal do Piauí-UFPI

Nesse contexto, portanto, esperamos trazer contribuições para uma reflexão sobre a pluralidade da leitura literária na escola, bem como do reconhecimento da literatura de cultura de massa na formação de leitores. Partimos do pressuposto de que é plenamente possível conciliar estas duas literaturas sem que haja rivalidade entre elas, de modo que um leitor de *best-sellers* pode se tornar leitor da literatura erudita como processo de elevação sensível e que esta lhe seja um direito inalienável.

Literatura de cultura de massa e os leitores

A literatura de massa surge como, segundo grande parte da crítica, subproduto de uma cultura dominante em meio a discursos muito mais negativos que positivos. Sodré (1978) esclarece que a literatura de massa possui um discurso específico, e que, portanto, é resultado de uma demanda exigida pela própria sociedade. Embora haja um discurso hegemônico de uma literatura de maior valor, as massas reivindicam uma forma de serem reconhecidas dentro de suas especificidades.

A expressão literatura de massa designará a totalidade do discurso romanesco tradicionalmente considerado como diferente e opositivo ao discurso literário culto, consagrado pela instituição escolar e suas expansões acadêmicas. Incluem-se, assim, no universo da literatura de massa, o romance policial, de ficção científica, de aventuras, sentimental, de terror, a história em quadrinhos, o teledrama, etc. (SODRÉ, 1978, p.15-16) Se a literatura de massa abarca romance, ficção, aventura, quadrinhos, teledrama, entre outros, percebe-se a vastidão que ela alcança, automaticamente a produção e consumo destes. Significa que ela abarca uma quantidade considerável de leitores, mas questionada pela crítica quanto a qualidade, geralmente definida pelo valor de dicotomia.

Nesse sentido, Mafra (1997) reivindica um trabalho que funcione como elemento mediador entre essas literaturas, de modo que seus leitores sejam reconhecidos. A este respeito, Morin (1997, p. 18) afirma que “tudo parece opor a cultura dos cultos à cultura de massa: qualidade à quantidade, criação à produção, espiritualidade ao materialismo, estética à mercadoria, elegância à grosseria, saber à ignorância”. É na ideia de oposição, polaridade, que as circunstâncias

ganham dimensões preocupantes, visto que o que parece aproximar, distancia, como um jogo de quem tem mais valor.

diferencia a prática literária culta da literatura de massa: A matéria-prima da prática literária culta são discursos oriundos de outras ideologias cujas contradições recebem uma solução imaginária na imagineria de que é constituído o texto literário: uma linguagem fictícia de compromisso, encenada. O conhecimento produzido pela literatura está [...] na exibição de uma solução impossível no real-histórico. Ao mesmo tempo, entretanto, a produção literária se coloca historicamente numa contradição real, que é a criação da desigualdade (um estabelecimento de uma divisão de classes) com relação a uma língua comum e ao acesso à escola superior. A conseqüente superioridade do texto literário cresce com o aumento da complexidade de suas alegorias, seus símbolos, suas obscuridades. [...] Nos míticos ideais do eu subjacentes ao texto literário, o sujeito culto aprende a se reconhecer, descobrindo (ilusoriamente) o “verdadeiro” destino de sua classe social. (SODRÉ, 1985, p.85-86)

Muitos discursos críticos relativizam esta cultura por pertencer, segundo eles, a um gosto médio, incapacitam o processo de elevação de seus leitores ou fruidores. Como uma cultura desprovida de aspectos estéticos, se não, de qualidade questionável. O termo *média*, de certa forma, não desqualifica, mas reduz suas bases significativas em níveis, de todo, seria um padrão de qualidade que fica no meio termo, algo relativizado, nem é bom, nem é ruim. Aparentemente, está mais ligada à ideia de classe.

Favorecem as estéticas médias, as poesias médias, os talentos médios, as inteligências médias, as bobagens médias. É que a cultura de massa é média em sua inspiração e seu objetivo, porque ela é a cultura do denominador comum entre as idades, os sexos, as classes, os povos, porque ela está ligada a seu meio natural de formação, a sociedade na qual se desenvolve sua humanidade média, de níveis de vida médios, de tipo de vida médio. (MORIN, 1997, p.13)

A relativização apresentada parece restringir a literatura de massa a uma única classe, à média, como se um erudito não pudesse se apropriar de leituras ou da arte de cultura de massa. Portanto, acontecendo apenas o inverso. O fruidor da cultura de massa deve evoluir para a erudita como uma obrigatoriedade, o que anula o valor desta literatura, como se obrigatoriamente passar do popular ao erudito

fosse uma normatização que inviabiliza e repudia aquilo que é da massa. Por muitas vezes, em muitos discursos teóricos a cultura de massa é uma ameaça ao erudito.

aquela que define a leitura à leitura de livros, e estes à leitura de prestígio, vista como um “patrimônio literário”, “a verdadeira cultura” [...] e que este patrimônio estaria [...] sofrendo ameaças de todos os lados, particularmente da cultura de massa [...] (e) aquela que se organiza em torno do discurso do prazer da leitura e de seu valor intrínseco. Ler para o prazer, sem as amarras da obrigação [...] (BATISTA, 1998, p. 53-54)

A ameaça apresentada por Batista (1998) centraliza discussões em torno de pesquisas e estudos que defendem a fruição e o prazer da leitura em primeira instância. Talvez o problema não seja este, mas o de direcionar ações para a fruição da arte como um processo natural, como especifica Candido (1988) ao se referir à literatura como direito inalienável. Do popular ao erudito a partir de uma elevação sensível. Por que não do erudito à cultura de massa, ou vice-versa?

Leyla Perrone Moisés (1998) ao apresentar suas considerações a este respeito, demonstra preocupação com o valor de mercadoria que a arte pode ganhar. Especificamente, no que tange à literatura, sua atenção é destinada aos valores estéticos e à qualidade dos escritos literários. Há um crescimento grande no número de produções seriadas de obras da literatura de cultura de massa, no entanto, deve-se levar em consideração o fato de que nem todas as obras são de má qualidade, ou eximem-se de padrões ou parâmetros estéticos. É lógico que a autora tem razão ao se inquietar quanto às grandes corporações, cujos interesses se reservam, muitas vezes, exclusivamente ao lucro, discriminando o valor da arte e as especificidades do literário. Conforme se observa, espírito de rivalidade e ameaça parecem ser, por grande parte da crítica, os potenciais definidores dessa literatura. Fatores que não impedem nem inviabilizam sua leitura. Seria a cultura de massa realmente a responsável pela extinção da alta cultura? Seria realmente a literatura de massa responsável pela não leitura e fruição da literatura canônica?

Os valores estético-literários são diária e progressivamente vencidos por uma cultura de massa embrutecedora, ou transformados em mercadoria de grife na indústria cultural. A alta cultura, a

criação desinteressada, ou interessada em ampliar o conhecimento e a experiência humanos, em aguçar os meios de expressão, em despertar o senso crítico, em imaginar outra realidade, tudo isso está ameaçado de extinção. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.206)

Rocco (1981) também expressa considerações a respeito da cultura de massa, suas inquietações se dirigem mais especificamente à acessibilidade e ao caráter de agradabilidade que estas obras passam aos seus leitores. A qualidade dessa literatura é levada em consideração. Assim como Perrone Moisés, sua preocupação centra-se no não distanciamento estético ou na própria ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores. Rocco (1981) postula que a literatura de massa é dirigível, e sem novidade estética ou temática. Atesta ínfimas qualidades desta literatura e engrandece a literatura erudita. Segundo a autora, “os textos literários (*da alta literatura*), ainda que de menor acessibilidade, abrem-se em leque e oferecem-se a múltiplas opções, momento em que se torna evidente sua maior riqueza criadora” (ROCCO, 1981, p.270 – grifo nosso).

As massas trazem à tona a literatura de cultura de massa e o gosto dos leitores, se há uma produção serial de obras é porque elas são lidas, e muito. Talvez o *x* da questão não esteja tão somente em julgar a sua qualidade estética, mas em compreender os motivos pelos quais estas obras são lidas. “A apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (ABREU, 2006, p.80). Trazer para o centro de discussões os próprios leitores também é importante, a fim de que se saiba que relações permeiam as intersubjetividades destes. Enquanto se julga valor, outros importantes fatores são deixados de lado. Como por exemplo, dar aos alunos a oportunidade da ampliação de seus repertórios de leitura a partir dos textos que já lhes sejam conhecidos, sobretudo de propiciar diálogos em sala de aula a fim de que desenvolvam competências de leitura favoráveis à apreciação e avaliação crítica dos textos lidos, o que coloca em questão juízos de valores que devem considerar clássicos e *best-sellers*.

[...]o respeito à valorização das práticas de leitura de consumo – leituras de consolação – se constitua como reforço à privação do acesso a leituras que sejam um convite à reflexão, um convite a

que o desfecho da história possa ser pensado para além dos mitos morais da economia de mercado. É a própria questão da cidadania que se coloca aí. Excluir os leitores da possibilidade de modificarem a história, reedita a exclusão dos direitos políticos de participação e transformação da sociedade. Sendo assim, dizer que o gosto não se discute – mas educa-se, longe de ser uma afirmativa preconceituosa, se coloca como tese a ser defendida no interesse da suspensão daqueles mitos e em direção à colocação dos próprios valores humanos no centro da conversa. (OSWALD, 1997, p.193)

Pensar direitos humanos também é ver a literatura segundo a perspectiva de Antônio Candido (1988) ao percebê-la como um direito de todo cidadão, se apropriar das múltiplas dimensões que oferece, seja erudito ou popular é uma condição natural dos seres humanos, no entanto, se começo do popular para o erudito há um certo estranhamento, ao que parece o processo só é natural se se frui primeiro o erudito, assim há uma anulação do popular, talvez seja isso o que acontece com a literatura. Precisamente, se nos referimos ao erudito e à cultura de massa. Ensinar literatura, hoje, é pensar o estudante dentro de um panorama cultural amplo e diversificado. Imerso em uma sociedade que lhe oferece infinitas possibilidades de leituras, as quais se dão para além das indicações da escola. Por essa razão, fazem-se necessárias ações pedagógicas capazes de abarcar os estudantes nas suas diversidades leitoras (o que implica um trabalho em ambiente escolar que leve em consideração o cânone e a literatura de massa, cujas obras de categoria *best-sellers* se apresentam com grande intensidade).

[...] partindo do repertório cultural dos estudantes, neste caso a leitura de bestsellers, em um trabalho de análise e comparação, encaminhá-los à leitura de textos literários mais elaborados. Aceitando-se que um dos objetivos da escola é formar indivíduos capazes de conhecer, criticar e modificar a sociedade em que vivem, então cabe a ela oferecer meios para que alunos de classes sociais diversas tenham acesso também ao saber erudito. (VIEIRA, 1989, p.45)

Ainda em 1989 se lia um discurso conciliatório e de aproveitamento a respeito do acesso a diferentes bens culturais. Talvez nos falte o que Vieira (1989) expressa, respeitar os estudantes em seus repertórios de leitura e ampliar seu universo literário: do popular ao erudito, do erudito ao popular. “A crítica aparece, entretanto, como um

discurso da história, isto é, como algo externo à ficção, que penetra no texto com foros de informação verdadeira” (SODRÉ, 1985, p.16). Nesse ínterim, o discurso da crítica abre espaço para instâncias que busquem uma compreensão profunda do objeto, no sentido que deve haver uma conciliação, uma negociação dos lados apresentados a fim de que ambas se corporifiquem em um espaço de respeito a pluralidade de leituras. Um espaço em que a negociação se faça como uma relação dialógica entre a literatura erudita e a literatura de cultura de massa. Considerando, sobretudo, essas literaturas no que as identifica enquanto objetos de ficção.

A este respeito, Bhabha (1998) diz que a linguagem da crítica é eficiente quando abre espaço da tradução: um lugar de hibridismo pautado nas nossas próprias formas de reconhecimento. Na temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias. Ela reconhece a ligação histórica entre sujeito e objeto da crítica. Ao propor tal reconhecimento, Bhabha nos apresenta a possibilidade de pensarmos no conciliatório. Não no sentido de que a escola se limite apenas àquilo que é da cultura de massa, mas de abrir espaços para que essa realidade seja percebida dentro e fora do contexto escolar, discutida, avaliada, etc.

Best-sellers da cultura de massa e leitores

A cultura de massa desenvolve-se num amplo horizonte a respeito de diferentes produtos e se direcionam aos mais diferentes setores. Por essa razão, abrangem uma grande quantidade de pessoas – a massa, geralmente as classes menos favorecidas. Isso acontece de maneira rápida e acessível. Nesse contexto, o próprio percurso da vida e da arte se intermedeiam. Segundo Morin (1975) na cultura de massa há uma relação de continuidade entre a arte e a vida.

[...] a Cultura de Massa consiste na produção industrial de um universo muito grande de produtos que abrange setores como a moda, o lazer no sentido mais amplo incluindo os esportes, o cinema, a imprensa escrita, falada e televisionada, os espetáculos públicos, a literatura, a música, enfim, um número muito grande de eventos e produtos que influenciam e caracterizam o atual estilo de vida do homem contemporâneo no meio urbano-industrial. (CALDAS, 1987, p. 16.)

A ligação citada por Morin (1975) na contemporaneidade da indústria cultural acentua a necessidade da presença dessa cultura nos mais diferentes espaços da sociedade. A acessibilidade tanto tecnológica quanto financeira desse material cultural inscrito na cultura de massa massifica os acessos e torna o mundo mais comunicável. É nesse contexto que se inserem os *best-sellers* da cultura de massa em vista da identificação do que lhe define como matéria de receptividade e propagação.

Se tomarmos o discurso da crítica a respeito dessas obras enquanto parâmetro, veremos uma dicotomização onde as configurações negativas se fazem superiores às positivas. Primeiramente, atrelado à ideia de quantitativo e ao lucro oriundo das intenções lucrativas de grandes corporações. Em segundo lugar, delimitado como produto da cultura de massa, é validado em oposição à cultura erudita. E em terceiro, como narrativa ficcional dirigível e previsível a qual se destina ao entretenimento de leitores médios, conforme se verifica nas definições a seguir.

Reimão diz que “*Best-sellers* indica aqui os livros mais vendidos de um período em um local. Nesse sentido é uma expressão quantitativa e comparativa, e que diz respeito a vendas”. (REIMÃO, 1996, p. 23)

Rossato (1994) discorre sobre o que se entende como *best-seller* referindo-se aos franceses, ao darem o nome genérico de paraliteratura (*paralittérature*) para o que nós convencionamos chamar de literatura da massa, ou seja, *best-seller*, que vende milhões de exemplares e enriquece seus autores e editores com textos considerados “dirigíveis” e “envolventes” próprios para o entretenimento dos leitores ávidos por uma história. O que não quer dizer que uma obra de literatura culta não possa tornar-se também um *best-seller*, ter uma grande receptividade popular.

Podemos ainda, destacar em vista das definições citadas que a acessibilidade e propagação dessas obras se fazem presentes nos mais diferentes espaços sociais, inclusive nas escolas, embora descreditadas por muitos enquanto ferramentas de leitura. Daí, inferimos que o público jovem é um dos grandes responsáveis pelo consumo dessa literatura. Considerando a vivacidade dos *best-sellers* em ambiente escolar, uma parcela da crítica se volta a estas questões e propõe um aproveitamento desses livros. Para tanto, os consideram como estimuladores de leitura e ótimos pretextos para o estabelecimento do diálogo em sala de aula. Por seu caráter ficcional e por

aguçar a imaginação também se mostram como ferramenta de leitura a ser considerada.

Nesse contexto, Lima (2015) define o livro denominado *best-seller* como fruto da cultura de massa, que começou a se consolidar no século XIX e se tornou um gênero à parte, menosprezado pela elite e pelas escolas, porém de grande receptividade popular.

Paz (2008, p.123) nos dá o direcionamento de que negar o *best-seller* por seu valor de mercado e recusá-lo como leitura válida no repertório dos leitores é reduzir a validade dessas leituras em função de sua origem, “por essa razão não se pode analisá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeito de estratégias mercadológicas ou como subproduto da literatura culta” (PAZ, 2004, p. 2). Nesse sentido, percebe-se que ao tempo em que essa literatura é tomada negativamente ante as configurações apresentadas, os seus leitores também não se eximem de tal negativa.

[...] é leitor apenas aquele que lê os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária ainda que os critérios de avaliação, poucas vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. (ABREU, 2001, p.154)

Com um posicionamento mais acolhedor aos *best-sellers*, Petit (2008) afirma que essas obras são ótimos estimuladores de leitura, e podem trazer vantagens ao serem trabalhadas na sala de aula, pois permitem “desenferrujar os olhos’ e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar. Portanto, não sejamos puritanos”. (PETIT, 2008, p.213). Percebe-se, pois, que Paz e Petit trazem a ratificação da presença dos *best-sellers* da cultura de massa na escola e de que essas leituras podem ser validadas na formação do leitor.

Segundo Paz (2004, p. 28) as obras de categoria *best-sellers* podem servir de “degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo.”

Sodré (1988, p. 16), afirma que, nos *best-sellers* da cultura de massa, os ingredientes que os tornam tão receptivos são os conteúdos fabulativos em cuja mobilização da imaginação dos leitores é acionada,

causando sensibilidade. Ressalta ainda que “é o mercado, e não a escola que preside as condições de produção do texto”.

Tais fatores implicam diretamente a consideração da escola enquanto espaço que presença pelas preferências e experiências de leitura dos alunos a vivacidade da literatura de massa. Isso significa considerar uma abertura em sala de aula quanto a possibilidade de discussões acerca dessas obras, visto que se constituem como produto de uma forma de cultura.

[...] a apreciação estética não é universal [...] Portanto, o professor não deve ver as obras da cultura de massa como inimigas ou deformadoras, como “lixo cultural”; e sim vê-las não dissociadas das formas da cultura popular e da cultura erudita. É preciso mostrar essas diferentes esferas em diálogo, pois é assim que elas efetivamente são constituídas no espaço social. (FROEHLICH, 2016, p.170)

As afirmações apresentadas corroboram a validade de uma leitura que para esses leitores é boa literatura, a qual se afirma em ambiente escolar pelas próprias iniciativas dos alunos cujos espaços para além da escola lhes são via de acesso. Em contrapartida, no mais das vezes, a escola parece fechar os olhos a essa literatura pela razão hegemônica do cânone – centralidade, senão exclusividade, do ensino de literatura.

No cenário cultural em que a visão de mercado corrobora novas formas de compreender os livros e a leitura, há que se desenvolver um trabalho que parta da literatura como um sentido democrático. A cultura de massa pode ser importante para abrir caminhos, ao mesmo tempo, em que cabe a escola mediar estratégias de leitura significativas.

Como se sabe, os estudantes de primeiro e segundo graus são atualmente compelidos a ler, além dos manuais didáticos, livros de ficção de autores nacionais, a fim de desenvolver o gosto pela leitura. Abriu-se desse modo um amplo e promissor mercado. Pena é que ele tenha nascido sob o signo negativo da obrigatoriedade. Para que o prazer da leitura firme raízes e continue a ser cultivado pela vida afora, é de boa política não o atrelar, de saída, à esfera dos deveres escolares. [...] Tudo quanto competiria ao professor seria assegurar-se de que o livro foi mesmo lido e ajudar o estudante a esclarecer eventuais dúvidas de compreensão quando ele espontaneamente as comunique. O mais seria contraproducente. Há que

confiar no silencioso poder de sedução do livro; desnecessário realçá-lo através de artifícios pedagógicos, quaisquer que possam ser. Já não se disse que cultura é o que fica em nós depois de termos esquecidos. (PAES, 1990, p. 38)

Se o mercado se abre e produz cada vez mais livros da literatura de cultura de massa, reconhecemos que temos leitores, e muitos. Significa, ainda, o reconhecimento dessas leituras funcionarem como provas de que são realmente lidos e que o número de leitores é crescente. Em contrapartida, também reconhecemos que eles estão sendo alvos de um mercado editorial capitalista, e que há vulnerabilidade por parte de muitos leitores diante de um mundo tecnológico, como o nosso, em assimilar e consumir muitos produtos da cultura de massa pelo efeito de marketing e modismos instantâneos e passageiros. Assim, muitos contestam a qualidade dessas obras e são taxativos, por vezes radicais, ao mensurá-las pelo viés do quantitativo e efêmero. Esquecem, porém, que nesta seara taxativa julgam todas as obras *best-seller* de igual maneira. Um equívoco, visto que, por exemplo, obras como *Harry Potter* e *Senhor dos anéis* continuam sendo consumidas e frequentes nas listas de mais vendidos desde a data de suas publicações e oferecem qualidade e recepção estética que merecem ser levadas em consideração.

Talvez a fragilidade e o distanciamento estético de grande parte dos *best-sellers* das obras do cânone sejam os motivos alegados pela crítica ao emitir parecer desfavorável a eles. Que a literatura de massa apresenta limites de alcance quanto a tais aspectos é fator inegável. No entanto, esses livros apresentam uma dinâmica própria, uma gramática que lhe é característica, facilmente apreendida pelo leitor. Por isso, tão bem recebida pelo público que lhe dá audiência. Quando eles chegam à escola, o assunto ganha uma dimensão ainda maior, para muitos, preocupante, visto que como espaço legitimado de aprendizagem, construção de conhecimento e sociabilidades, se reserva a cultura erudita, cujo privilégio é dado às obras que constituem o cânone.

De maneira geral, Borelli (1996) explica que, os *best-sellers* são definidos levando em conta uma visão básica que se fundamenta, sobretudo, em um conjunto de critérios mercadológicos, quantitativos vinculados à venda, considerando um tempo determinado e um mercado editorial específico. A pesquisadora ainda acrescenta que devem ser levados em consideração outros fatores como, por exemplo, as

relações destas obras com o público receptor. Dessa forma, evita-se critérios excludentes de identificação e considera-se o fato de que “a cultura e a produção cultural industrializada como inerentes ao cotidiano e ao modo de vida dos sujeitos envolvidos, sejam eles produtores ou consumidores” (BORELLI, 1996, p. 187).

O fato é que tanto *best-sellers* quanto obras clássicas da literatura se encontram no mesmo lugar e parecem estreitar as fronteiras entre erudito e cultura de massa, abrindo espaço para se pensar em um convívio pacífico entre ambas e de se trabalhar literatura na escola com a ideia de conciliação, como um processo de elevação sensível dos estudantes, mas sem esquecer das dimensões da leitura, em especial ao caráter humanizador da literatura. Sobretudo, de que a fruição da literatura canônica é um direito inalienável do aluno. Assim, uma das grandes responsabilidades da escola é saber conduzir a recepção do cânone buscando ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes. Enfim, faltam iniciativas por parte das escolas em trazer essas obras para discussão e avaliação a fim de que o repertório de leituras dos alunos possa favorecer a emissão de juízos críticos acerca daquilo que se lê e de oferecer ao aluno as competências necessárias para a recepção da literatura canônica.

Considerações finais

A literatura apresenta, na contemporaneidade, uma pluralidade de leituras que oferecem aos leitores um amplo panorama de escolhas. Tem-se percebido um público que se diversifica em face da força crescente da literatura de cultura de massa e da forte investida do mercado editorial nas obras de categoria *best-sellers* que se apresentam com grande frequência nas escolas, hoje.

Pela forte presença e por sua inserção em espaço escolar, na maioria das vezes a contragosto dos professores, os *best-sellers* da cultura de massa reclamam a visibilidade de seus leitores e dessa literatura enquanto ferramenta de leitura. Dentre os ganhos que podem trazer, destacamos a motivação para diálogo e de funcionarem como ponto de partida no trabalho com o cânone, tendo em vista que, por sua natureza ficcional, se revestem de muitos aspectos dos quais as obras canônicas também se revestem. É uma ótima oportunidade para o professor valorizar as experiências de leitura dos alunos e abrir espaço

para conhecê-los na sua subjetividade, a fim de que desenvolva um trabalho mediador e conciliatório, considerando, sobretudo, a realidade dos alunos.

Esperamos ter trazido contribuições para que se reflita a pluralidade da leitura literária na escola, bem como do reconhecimento da literatura de cultura de massa na formação de leitores. Partimos do pressuposto de que é plenamente possível conciliar estas duas literaturas sem que haja rivalidade entre elas, de modo que um leitor de *best-sellers* pode se tornar leitor da literatura erudita como processo de elevação sensível e que esta lhe seja um direito inalienável.

Referências

- ABREU, M. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006. 128 p. (Paradidáticos).
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.
- BATISTA, A. A. G. Os(as) professores(as) são “não leitores”? In: MARINHO, M. E SILVA, C. R. S. da. *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BORELLI, S. H. S. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Educ; Estação Liberdade, 1996.
- CALDAS, W. *O que todo cidadão precisa saber sobre a cultura de massa política de comunicações*. São Paulo: Global, 1987
- CAMPOMORI, M. J. L. O que é avançado em cultura. In: BRANDÃO, C. A. L. (Org). *A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras*. Belo Horizonte: Ed.da UFMG, 2008. p. 73-80.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos - Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1999.

- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad*. 1ª Ed. 4ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- CANDIDO, A. O direito a literatura In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 1998, p. 235-249.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª Ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- EAGLETON, T. *A Idéia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp. 2005.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Perola de Carvalho. 6ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1º. ed.13º reimpr. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 2008.
- LIMA, S. de A. et al. O Best-seller e a formação do gosto pela leitura dos jovens leitores. *Revista Eco Pós*, Goiás, v.18, n.1, 2015, p. 190-204.
- MAFRA, N. D. F. A Literatura de massa como iniciação à literatura adolescente. *Contexto & Educação*, Ijuí, n.45, p.68-93, jan./mar. 1997
- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: neurose*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997
- OSWALD, M. L. M. B. *Aprender com a literatura: uma leitura benjaminiana de Lima*
- PAZ, E. H. Massa de qualidade. In: *I seminário brasileiro sobre o livro e história editorial*, 2004, Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008
- REIMÃO, S. *Mercado editorial brasileiro 1960-1990*. São Paulo: Com-arte; FAPESP, 1996.
- ROCCO, M. T. F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- ROSSATO, W. O que é um best-seller?. *Revista de Letras*. Brasília, ano 01, n. 11, abr.1994.
- RUBIM, A. A. C. Políticas culturais do governo Lula / Gil: desafios e enfrentamentos. In: RUBIM, A. A. C.; BAYARDO, R. (Orgs.). *Políticas Culturais na Ibero-América*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 51-74
- SODRÉ, M. *Teoria da literatura de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- VIEIRA, A. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1988

O dito e o não dito em Harry Potter: a associação entre os nomes das Casas de Hogwarts, suas características descritas pelo Chapéu Seletor e o emblema hogwartiano

Karina Seferian Ventura (UERJ)¹

Introdução

A saga *Harry Potter* (1997-2007), de Joanne Kathleen Rowling, conta a história de um jovem bruxo que inicia seus estudos na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Todo novo aluno da instituição passa pela Seleção, evento no qual um objeto mágico, conhecido como o Chapéu Seletor, designa os estudantes para uma das quatro Casas da escola: Grifinória, Corvinal, Lufa-Lufa e Sonserina, cada uma fundada por um dos quatro criadores da instituição. Sempre antes de iniciar o processo, o Chapéu Seletor canta uma música buscando explicitar aos novos alunos as características de cada Casa, isto é, as qualidades que cada fundador valorizava nos estudantes que selecionavam. O protagonista da saga, então, passa a conhecer as Casas, na teoria, pelas particularidades descritas e, na prática, pela convivência com outros personagens.

De forma paralela, o leitor geralmente perfaz o mesmo caminho de Harry, uma vez que, assim como o personagem principal, recebe as mesmas informações a respeito desse assunto, ao menos se considerarmos apenas o que está explícito pela linguagem verbal. Porém, há outros elementos que formam o simbolismo das Casas na saga, e que estão além das informações mencionadas pelo Chapéu Seletor e por outros personagens. São eles: a análise morfológica do nome de cada Casa e a imagem do emblema escolar e sua descrição.

No que tange à criação lexical dos nomes, há de se considerar que houve adaptações da versão original da saga, em inglês, para

1. Graduada em Letras – Português/Literatura pela UERJ, especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português, mestranda em Língua Portuguesa pela UERJ sob orientação da professora Maria Teresa Gonçalves Pereira e bolsista da CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

sua tradução em língua portuguesa. Nesse sentido, é válido retornar à etimologia inglesa, a fim de analisar o significado de cada nome na versão original e compará-lo com seu correspondente em língua portuguesa, observando também se ambos estão de acordo com as características explicitadas de cada Casa.

Sobre o brasão escolar, é importante avaliar que sua imagem, presente na folha de rosto de todos os livros da saga, é um elemento não verbal, cuja absorção é registrada de outro modo. Vera Aguiar, em *O verbal e o não verbal* (2004), especifica essa diferença ao explicar que os códigos de comunicação se formam de acordo com a correspondência dos dois hemisférios cerebrais. Um é o lógico e analítico, e o outro é o imagético e emocional. A partir disso, a autora estabelece dois tipos de linguagem:

Levando em conta tais aspectos, percebemos que, na verdade, estamos diante de duas linguagens. Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas e dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas, que se dão de modo global. (AGUIAR, 2004, p. 28)

Ela também enfatiza que os hemisférios são conectados pelo corpo caloso, o que significa que sempre estão em contato. De acordo com Aguiar (2004, p. 29) “a linguagem verbal pode influenciar os estados de ânimo, as emoções e, por conseguinte, todos os comportamentos humanos”, o que evidencia essa conexão entre os dois hemisférios cerebrais, ou, em outras palavras, entre as áreas intelectual e afetiva.

Uma vez que os dois hemisférios estão interligados, suas respectivas linguagens também podem se relacionar. A esse respeito, Beth Brait (2013), em seus estudos, aborda incansavelmente o que ela nomeia de dimensão verbo-visual de um enunciado, isto é, “dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos” (2013, p. 44). Desse modo, não há como separá-las, uma vez que, no caso da dimensão verbo-visual, isso anularia “uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p. 44).

A autora defende seu ponto ao elucidar que os estudos de Bakhtin e do Círculo já consideravam a linguagem não verbal em suas contribuições, que ela tem o cuidado de especificar que são “para uma *teoria da linguagem em geral* e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita” (BRAIT, 2013, p. 44, *grifos da autora*). De fato, Bakhtin (1997), em *Estética da criação verbal*, traz o seguinte exemplo que evidencia como o significado da linguagem verbal é afetado por outros elementos:

Tomemos, por exemplo, o seguinte enunciado: “Já saiu o sol. Vamos! Levante-se! Está na hora”, cuja compreensão responsiva (ou resposta fônica) poderia ser: “É, realmente, está na hora” [...]. Essa mesma oração pode, igualmente, entrar na composição de uma obra literária, na qualidade de elemento de paisagem. Haverá, então, uma reação de resposta – apreciação e impressão de ordem estética – que se referirá somente à paisagem em seu todo. Dentro de outra obra, essa oração pode receber um significado simbólico. Em todos esses casos, a oração é elemento signifiante do enunciado em seu todo e adquire sentido definitivo somente dentro desse todo. (BAKHTIN, 1997, p. 307)

No exemplo, a oração – verbal – adquire sentidos diferentes a depender de outros componentes comunicativos, sendo um deles um fator não verbal. Nessa perspectiva, tanto a análise morfológica do nome de cada Casa quanto a imagem do emblema escolar e sua descrição contribuem para a composição de sentido relativo a o que significa ser da Grifinória, da Corvinal, da Lufa-Lufa ou da Sonserina e, portanto, devem ser levados em consideração na análise realizada no presente artigo.

O emblema de Hogwarts

A primeira alusão às quatro Casas é feita antes mesmo do primeiro capítulo de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2000), na folha de rosto. De acordo com Silva (2020, p. 67), tal espaço, que, muitas vezes, só tem informações relativas à edição da obra, pode ser utilizado para adiantar elementos do enredo para o leitor. No livro em questão, esse elemento é o brasão de Hogwarts, que carrega, em seu símbolo, os quatro animais que representam cada Casa da escola.

Um pouco adiante no primeiro livro, há a descrição do brasão encontrado na folha de rosto, tal como segue: “Quando virou o envelope, com a mão trêmula, Harry viu um laque de cera púrpura com um brasão; um leão, uma águia, um texugo e uma cobra circulando uma grande letra ‘H’” (ROWLING, 2000, p. 34-35). Durante a leitura da saga, é possível encontrar referências diretas relativas a qual Casa cada animal representa. Ainda em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, pode-se identificar explicitamente os animais que se referem à Sonserina e à Grifinória, como ocorre, por exemplo, em: “a grande serpente da Sonserina desapareceu e o imponente leão da Grifinória tomou o seu lugar” (ROWLING, 2000, p. 261). No caso da Corvinal e da Lufa-Lufa, também há alusões aos seus animais-símbolos durante a saga, como em: “Harry viu o leão dourado da Grifinória sobre o fundo vermelho, o texugo negro da Lufa-Lufa sobre o amarelo e a águia bronze da Corvinal sobre o azul. Só estava ausente o verde e prata da Sonserina” (ROWLING, 2007, p. 449).

A passagem acima revela, além dos animais-símbolos, que cada Casa é composta por duas cores. A esse respeito, Joanne Rowling, no site *Wizarding World*, tece as seguintes considerações: “As quatro Casas de Hogwarts têm uma leve associação com os quatro elementos, e suas cores foram escolhidas de acordo. Grifinória (vermelho e dourado) é conectada ao fogo; Sonserina (verde e prata) à água; Lufa-Lufa (amarelo e preto, representando o trigo e o solo) à terra; e Sonserina (azul e bronze; céu e penas de águia) ao ar” (ROWLING, 2015, tradução nossa).²

É visível que as tonalidades de cada Casa não foram escolhidas arbitrariamente. Nota-se também que elas não se repetem, o que contribui para a noção de identidade de cada Casa, diferenciando-as umas das outras. Como aspectos gerais, Grifinória, Sonserina e Corvinal apresentam cada uma ao menos uma cor brilhante, utilizada para prêmios: dourado, prateado e bronze, respectivamente. Lufa-Lufa, a Casa mais discreta – e mais subestimada, como será analisado adiante – é composta por amarelo e preto.

2. Original: “The four Hogwarts houses have a loose association with the four elements, and their colours were chosen accordingly. Gryffindor (red and gold) is connected to fire; Slytherin (green and silver) to water; Hufflepuff (yellow and black, representing wheat and soil) to earth; and Ravenclaw (blue and bronze; sky and eagle feathers) to air”.

Como já mencionado, o brasão escolar aparece nas folhas de rosto de todas as obras; porém, não é representado com cores, embora a composição dos símbolos das Casas envolva uma representação colorida, como expresso na passagem supracitada. Apesar disso, saber, por meio da descrição verbal, que o emblema é formado por quatro pares de cores, cada qual representando um elemento, corrobora a ideia de que Hogwarts, como unidade, só é uma instituição com a presença das quatro Casas, pois elas compõem a natureza da escola.

Apesar de sua ilustração não ser colorida, o brasão adianta e específica, além dos animais que simbolizam cada Casa, sua própria representação como emblema da escola. Isso porque, na descrição verbal na língua portuguesa, a apresentação dos animais se sucede na seguinte ordem: leão, águia, texugo e cobra (ROWLING, 2000, p. 34-35) e a informação sobre eles é a de que circulam a letra “H”. Sem o componente não verbal, poder-se-ia imaginar que a ordem em que os animais aparecem no brasão ocorre de acordo com a descrição verbal; porém, não é isso que ocorre. O emblema tem, de fato, a letra “H” no centro, e é dividido em quatro partes aproximadamente iguais. Na parcela superior, o leão é o primeiro a aparecer, à esquerda (considerando a forma de leitura ocidental da esquerda para a direita), seguido pela cobra, que ocupa o canto direito; na parcela inferior, o texugo aparece à esquerda, e a águia, à direita – uma composição diferente da descrita verbalmente.

A imagem do brasão também deixa pistas relacionadas à história. O leão e a cobra ocupam os espaços em maior evidência, visto que se localizam na parte superior, onde os olhos tendem a se ater primeiro; e, de fato, Grifinória e Sonserina são as Casas protagonistas na série. Além disso, nota-se que, enquanto o texugo e a águia parecem se espiar pelas divisões ao redor do “H” (aliás, a única forma de perceber que o emblema apresenta divisões é por meio da imagem), o leão e a cobra parecem se encarar – as duas Casas são rivais na história.

O emblema, portanto, já prenuncia a existência das quatro Casas, bem como faz alusão à interação entre elas. A ilustração, naturalmente, faz isso de modo não verbal, evidenciando a importância desse aspecto para a compreensão do significado das Casas. Vale observar também que o brasão, ao apresentar os quatro animais, metaforiza as personalidades referentes aos habitantes de cada Casa, como será analisado a seguir.

Grifinória

Dos sete livros da saga, três apresentam as canções do Chapéu Seletor de Hogwarts. A Grifinória, Casa do protagonista da saga, é descrita pelo Chapéu Seletor em *Harry Potter e a Pedra Filosofal* do seguinte modo: “Quem sabe a sua morada é a Grifinória / Casa onde habitam os corações indômitos / Ousadia e sangue-frio e nobreza / Destacam os alunos da Grifinória dos demais” (ROWLING, 2000, p. 104-105). Em *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, por sua vez, o objeto mágico canta: “Para Gryffindor os valentes eram / Prezados acima de todo o resto” (ROWLING, 2001, p. 143). Por fim, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, há as seguintes informações: “Disse Gryffindor: ‘Ensinaríamos os / De nomes ilustres por grandes feitos.’ [...] Enquanto os mais corajosos e ousados / Foram para o destemido Gryffindor” (ROWLING, 2003, p. 171).

Coragem, ousadia, determinação e nobreza marcam o significado do que significa ser da Grifinória. Seu fundador – Godrico Gryffindor – tem o sobrenome usado na versão inglesa para dar nome à Casa. De acordo com Tiago Rodrigues (2018, p. 75) em sua dissertação de mestrado, “Uma análise das criações lexicais mais frequentes na tradução da série Harry Potter para o português brasileiro”, *Gryffindor* foi formado por uma composição gerada a partir da justaposição de *gryffin* e *dor*. O primeiro “resulta de um amálgama entre dois substantivos comuns do inglês: *gryphon* e *griffin*” (2018, p. 75); ambas se referem a uma criatura mitológica, caracterizada pelas asas e cabeça de águia e pelo corpo de leão (GRIFFIN e GRYPHON, 2020). O vocábulo *dor*, por sua vez, “pode ser visto como uma modificação ortográfica de *d’or* (eliminação do apóstrofo), contração adjetival do francês (de + or), que significa ‘de ouro, dourado’” (RODRIGUES, 2018, p. 75). Em sua etimologia original, *Gryffindor* significa, então, “grifo dourado”, ou “grifo de ouro” (2018, p. 75), aludindo tanto ao símbolo da Casa, uma vez que o grifo é parte leão, quanto a uma das suas cores, o dourado.

Na tradução para a língua portuguesa, por sua vez, foram usados dois vocábulos da língua portuguesa: grifo e finória (RODRIGUES, 2018, p. 75). Como já observamos, o grifo refere-se a uma criatura mítica, parte leão, parte águia. Finória, por sua vez,

é uma forma flexionada do feminino referente a “finório”, que pode funcionar como um substantivo comum ou um adjetivo, veiculando

o sentido de “astucioso, esperto, manhoso” (Finório [2018]). Desse modo, Grifinória significa “grifo astuto, grifo esperto, grifo manhoso”. (RODRIGUES, 2018, p. 75)

Dessa maneira, na tradução para a língua portuguesa, a relação entre grifo e leão se manteve tal como na língua de origem. Embora o símbolo da Grifinória não seja exatamente o de um grifo, o fato de o animal mítico ser parte leão realiza uma correspondência semântica, ao menos em parte, entre a etimologia da Casa e o seu animal-símbolo correspondente. Não se observa o mesmo, contudo, em relação ao final do verbete, afinal, finória não corresponde a uma das cores da Casa, mas a um adjetivo relacionado à astúcia ou à esperteza.

Talvez caiba aqui uma análise por aproximação fonética do final de Grifinória com vitória e glória. Os dois vocábulos indicam, basicamente, o resultado do ato de vencer, o que remete ao dourado (do primeiro lugar), cor associada à Casa do protagonista da série. Então, apesar de, semanticamente, a tradução não corresponder ao dourado, talvez seja plausível afirmar que, por associação fonética, existe uma relação à cor, mesmo distante.

Quanto ao significado simbólico do grifo, Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2019), em *Dicionário de Símbolos*, escrevem “Para os gregos, os grifos são iguais aos monstros que guardam tesouros. [...] Simbolizam a força e a vigilância, mas também o obstáculo a superar para chegar ao tesouro” (p. 478). De forma semelhante, o leão, conhecido como o *rei dos animais*, é tido como símbolo de força e de coragem (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 538-539), perfazendo uma imagem que, de fato, faz correspondência direta à Casa que representa.

Corvinal

Em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, a Corvinal é descrita pelo Chapéu Seletor da seguinte forma: “Ou será a velha e sábia Corvinal, / A casa dos que têm a mente sempre alerta / Onde os homens de grande espírito e saber / Sempre encontrarão companheiros seus iguais” (ROWLING, 2000, p. 105). Já em *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, há as seguintes considerações na canção: “Para Ravenclaw os mais inteligentes / Seriam sempre os superiores” (ROWLING, 2001, p. 143). Por fim, na música em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, as informações

a respeito da Corvinal são: “Disse Ravenclaw: ‘Ensinares os / De inegável inteligência.’ [...] E somente os de mente mais aguda / Tornaram-se alunos de Ravenclaw” (ROWLING, 2003, p. 171).

A Corvinal é conhecida pela inteligência, pela sabedoria e pelo espírito sem limites. Sua fundadora – Rowena Ravenclaw – valorizava tais características nos alunos que escolhia para sua Casa, cujo símbolo é o de uma águia. A exemplo da Grifinória, o animal-símbolo da Corvinal não corresponde exatamente ao que está na sua formação lexical. Na etimologia original inglesa, *Ravenclaw* é formado por dois vocábulos do idioma: *raven* e *claw* (ÁLVAREZ, 2016, p. 20-21). O primeiro significa corvo (RAVEN, 2021), e o segundo, garra (CLAW, 2021). Corvinal, por sua vez, é formado pelo radical “corvin” e pelo sufixo “-al”, indicando um processo de formação lexical gerado por derivação sufixal. Corvino, palavra de onde vem o radical supracitado, significa “pertencente ou relativo a corvo” (CORVINO, 2021), enquanto “-al” significa “referente ou pertencente a” (-AL, 2021). Portanto, a tradução do vocábulo para a língua portuguesa corresponde aproximadamente ao sentido proposto pelo verbete em inglês, afinal, apesar de não se referir à garra, como ocorre em *Ravenclaw*, ambas fazem alusão ao corvo.

Como observado, nenhum dos dois vocábulos significa, diretamente, águia, embora o corvo guarde, por natureza, semelhanças com o animal-símbolo – afinal, ambos são aves. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2019), o corvo é símbolo de perspicácia, e tem em comum com a águia o fato de ambos transmitirem mensagens dos deuses e de preencherem funções proféticas (p. 294). A águia, ainda, “coroa o simbolismo geral das aves, que é o dos estados espirituais e, portanto, o dos anjos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 22). A mente e o espírito dos habitantes da Corvinal são amplos, e tais animais simbolizam o alcance que os alunos dessa Casa podem ter.

Lufa-Lufa

No primeiro livro da saga, o Chapéu Seletor versa as seguintes considerações sobre a Lufa-Lufa: “Quem sabe é na Lufa-lufa que você vai morar, / Onde seus moradores são justos e leais / Pacientes, sinceros, sem medo da dor” (ROWLING, 2000, p. 105). Em *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, por sua vez, o objeto mágico canta: “Para Hufflepuff, os

aplicados eram / Os merecedores de admissão” (ROWLING, 2001, p. 143-144). Por fim, no quinto livro da saga, o Chapéu narra em sua melodia: “Disse Hufflepuff: ‘Ensinarei todos / E os tratarei com igualdade.’ [...] A boa Hufflepuff recebeu os restantes / E lhes ensinou tudo que conhecia” (ROWLING, 2003, p. 171).

Sobre a Lufa-Lufa, algumas considerações especiais precisam ser feitas. A Casa é conhecida pela justiça, lealdade, paciência, dedicação e sinceridade. Por tais valores, refletidos por sua fundadora, Helga Hufflepuff, essa também é a Casa que recebe quaisquer alunos, com quaisquer características. A pluralidade dos habitantes da Lufa-Lufa é, portanto, maior do que a das outras Casas. Paralelamente, na saga, essa não é uma Casa conhecida por conquistar prêmios escolares, e seu animal-símbolo, o texugo, é também o menos conhecido. A esse respeito, J. K. Rowling, ao descrever a Lufa-Lufa no site *Wizarding World* em nome do personagem Prefeito Gabriel Truman, um lufano, comenta: “Nosso emblema é o texugo, um animal que é geralmente subestimado, porque ele vive quieto até ser atacado, mas, quando provocado, pode lutar com animais muitos maiores que ele, incluindo lobos” (ROWLING, tradução nossa)³.

Há ao menos mais duas comparações da Lufa-Lufa com o seu animal-símbolo no site. Uma delas é durante a descrição das características da Casa: “como nosso emblema, o texugo, nós vamos proteger a nós mesmos, nossos amigos e nossas famílias contra tudo que chega. Ninguém nos intimida” (ROWLING, tradução nossa)⁴. A outra é ao afirmar que a sala comunal da Lufa-Lufa (onde os lufanos dormem e descansam na escola) nunca foi invadida por membros de outras Casas, porque: “Como texugos, nós sabemos exatamente como passar despercebido – e como nos defender” (ROWLING, tradução nossa)⁵.

A etimologia inglesa de *Hufflepuff* também apresenta relação com o texugo, apesar de não carregar, em seu significado, uma alusão direta ao animal. De acordo com Álvarez (2016) em seu trabalho de conclusão de curso, “Harry Potter e o Mistério das Palavras: A formação

3. Original: “Our emblem is the badger, an animal that is often underestimated, because it lives quietly until attacked, but which, when provoked, can fight off animals much larger than itself, including wolves”.
4. Original: “like our emblem, the badger, we will protect ourselves, our friends and our families against all-comers. Nobody intimidates us”.
5. Original: “Like badgers, we know exactly how to lie low – and how to defend ourselves”.

de palavras em inglês, uma análise em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*” (tradução nossa)⁶, o verbete corresponde à junção dos vocábulos *huffle* e *puff*. Segundo a estudiosa, *huffle* é: “uma palavra urbana para definir a ação de ‘soprar em rajadas’ (Merriam Webster Dictionary). Além disso, ela vem da palavra ‘huff’, que significa ‘emitir sopros (a partir da respiração ou do vapor)’ e ‘reagir ou agir de forma indignada’ (Merriam Webster Dictionary)” (ÁLVAREZ, 2016, p. 19, tradução nossa)⁷. De fato, na tradução para a língua portuguesa, *huff* pode significar tanto “bufar” quanto “ataque de raiva” (HUFF, 2021). O vocábulo *puff*, por sua vez, é definido como um rápido e explosivo jorro de vento ou de respiração (PUFF, 2021) e, na língua portuguesa, corresponde à palavra sopro (PUFF, 2021). Nesse sentido, *Hufflepuff* estabelece uma correspondência semântica com o animal-símbolo da Casa, uma vez que alguns tipos de texugo podem expelir o mesmo tipo líquido fedorento dos gambás em um sopro similar a um sopro de respiração (ÁLVAREZ, 2016, p. 19).

No caso da tradução para a língua portuguesa, foi usada uma palavra existente, que remete à agitação: lufa-lufa. De acordo com o Dicionário Online Caldas Aulete (2021), tal vocábulo significa: “Alvorço, afã ao fazer algo; AZÁFAMA; CORRERIA: *O dia da mudança foi um dia de lufa-lufa*”. Percebe-se, aqui, uma relação semântica com o termo *Hufflepuff*, uma vez que o sentido de alvorço, agitação e correria remete a ideia de soprar e bufar, isto é, à respiração pesada de pessoas e seres agitados. Tal noção pode corresponder a uma característica relacionada ao esforço, uma vez que a respiração pesada remete à ideia de trabalho duro, valorizado pelos alunos que pertencem à Lufa-Lufa.

Sonserina

Em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, há a seguinte descrição da Sonserina: “Ou quem sabe a Sonserina será a sua casa / E ali fará seus

6. Original: “Harry Potter and the Words’ Mystery: English word-formation, an analysis in *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*”.
7. Original: “an urban word to define the action ‘to blow in gusts’ (Merriam Webster Dictionary). Also it comes from the word huff, which means ‘to emit puffs (as of breath or steam)’ and ‘to react or behave indignantly’ (Merriam Webster Dictionary)”.

verdadeiros amigos, / Homens de astúcia que usam quaisquer meios / Para atingir os fins que antes colimaram” (ROWLING, 2000, p. 105). Já em *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, as informações encontradas são: “E Slytherin, mais sedento de poder, / Amava aqueles com grande ambição” (ROWLING, 2001, p. 144). Por fim, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, o Chapéu Seletor canta: “Disse Slytherin: ‘Ensinares só / Os da mais pura ancestralidade.’ [...] Slytherin, aceitou apenas os bruxos / De puro-sangue e grande astúcia, / Que a ele pudessem vir a igualar” (ROWLING, 2003, p. 171).

Astúcia e forte ambição são as características que fazem um sonserino típico. Salazar Slytherin, fundador da Casa, era o mais seletivo dos quatro criadores da escola, uma vez que tinha também como critério a escolha por alunos descendentes unicamente de bruxos (puro-sangue). Não obstante, diversos alunos admitidos na Sonserina não apresentam esse traço, o que indica que as características psicológicas se sobrepõem às biológicas na Seleção das Casas.

Nessa perspectiva, cabe avaliar a relação entre as qualidades da Sonserina com a sua etimologia. O vocábulo original inglês, *Slytherin*, é formado por duas palavras da língua inglesa: *sly* e *slithering* (RODRIGUES, 2018, p. 80). A primeira consiste em um adjetivo que, basicamente, indica aqueles que têm ou mostram uma natureza astuta e enganadora (SLY, 2021). A segunda, por sua vez, pode tanto referir-se ao gerúndio do verbo *to slither* como, também, funcionar como adjetivo (RODRIGUES, 2018, p. 80). Quando verbo, significa o ato de deslocar-se suavemente sobre uma superfície, realizando um movimento de torção ou de oscilação e, quando adjetivo, refere-se ao movimento suave (SLITHER, 2021). O verbete *slithering* é usado no inglês para se referir ao deslizar das serpentes (SLITHERING, 2021).

Em relação ao termo em língua portuguesa, Sonserina, a tradutora da série no Brasil, Lia Wyler (2003), afirma que ele é a junção de dois termos do português: “sonso” e “-ina”. O verbete “sonso” significa: “Que se finge de bobo, mas é vivo, esperto (garotinho sonso); DISSIMULADO; ENGANADOR; FALSO” (SONSO, 2021). O sufixo “-ina”, por sua vez, indica natureza (RODRIGUES, 2018, p. 82). Contudo, para devidos esclarecimentos acerca da morfologia do vocábulo, são importantes algumas considerações acerca de sua criação lexical:

o vocábulo não é formado somente por “sonso” e “-ina”. Nota-se que ele contém o segmento “erin”, presente na estrutura de *Slytherin*.

Nota-se, também, que *Slytherin* e “-ina” compartilham determinados elementos: “i” e “n”. [...] O que parece ter havido, na formação de Sonserina, foi a combinação simultânea entre “sonso”, *Slytherin* e “-ina”. (RODRIGUES, 2018, p. 82)

Rodrigues (2018, p. 82) ainda observa que o sufixo “-ina” incide sobre o radical “sons”, uma vez que “sonser” ou “sonserin” não existem isoladamente, e, portanto, não são bases. Assim, o verbete Sonserina diz respeito a um caráter dissimulado, enganador e esperto.

Afinal, não houve muitas mudanças na adaptação do termo em língua inglesa para língua portuguesa. Sonserina recupera a natureza astuta e enganadora cujo sentido em inglês é do vocábulo *sly*; porém, apesar de não fazer alusão ao deslizar das serpentes indicado por *slithering*, talvez haja a possibilidade de, por associação fonética, recuperar a alusão às cobras; afinal, o sibilante das serpentes costuma ser descrito pelo [s] sibilante, presente no verbete Sonserina ao menos duas vezes.

Quanto ao simbolismo do animal-símbolo da Casa, é verdade que a serpente é uma figura um pouco controversa, relacionando-se tanto com aspectos negativos quanto positivos. No que tange aos negativos, um dos casos mais conhecidos diz respeito à serpente que enganou Eva, que foi “condenada a arrastar-se” (CHEVALIER; GUEERBRANT, 2019, p. 822, *grifos dos autores*). Em relação aos positivos, vale observar que “Atena, deusa de toda ciência verdadeira, continua a segurar na mão e sobre o peito a serpente” (CHEVALIER; GUEERBRANT, 2019, p. 825). Na realidade, seu caráter controverso ocorre porque, de acordo com Jean Chevalier e Alain Gueerbrant (2019, p. 814), tanto a serpente quanto o homem se diferenciam de todas as outras espécies de animais, mas são diametralmente opostos: enquanto o ser humano se situa no fim de um longo processo genético, a cobra estaria no começo desse mesmo processo.

Nesse sentido, Homem e Serpente são opostos, complementares, *Rivals*. Nesse sentido, também, há algo da serpente no homem e, singularmente, na parte de que o seu entendimento tem o menor controle. [...] E, no entanto, não há nada mais comum, nada mais simples do que uma serpente. Mas sem dúvida não há nada mais escandaloso para o espírito, justamente em virtude dessa simplicidade. (CHEVALIER; GUEERBRANT, 2019, p. 814, *grifos dos autores*).

As contradições simbólicas da serpente se relacionam com o caráter duvidoso associado aos sonserinos e expresso desde o primeiro livro da saga em diversos momentos. Isso se torna nítido quando observamos que Harry Potter, antes mesmo de chegar a Hogwarts pela primeira vez e ouvir a canção do Chapéu Seletor, ouve um comentário do personagem Rúbeo Hagrid que evidencia a má fama atribuída à Casa: “– Não tem um único bruxo nem uma única bruxa desenhados que não tenham passado por Sonserina” (ROWLING, 2000, p. 73). Na realidade, os principais traços da Sonserina podem ser interpretados tanto de forma positiva quanto negativa, diferentemente das qualidades atribuídas às outras Casas, que são, em geral, empregadas de forma positiva. Afinal, o astuto pode ser inteligente ou sonso (da mesma forma que a serpente pode aparecer aliada à inteligência de Atena ou representar a cobra que enganou Eva), enquanto pessoas ambiciosas podem ser vistas tanto positivamente, pela determinação, quanto negativamente, pela capacidade de usar “quaisquer meios para atingir os fins que antes colimaram” (ROWLING, 2000, p. 105).

Considerações finais

Percebe-se, pelo estudo realizado, que a linguagem não verbal, bem como a análise morfológica e a descrição do emblema de Hogwarts, contribuem para a aquisição de sentido em relação às Casas na saga *Harry Potter*. Os nomes das quatro Casas, tanto na etimologia original quanto na tradução, se relacionam com o que cada uma significa, seja por se referirem a uma cor ou animal-símbolo, seja por se associarem a características descritas pelo Chapéu Seletor.

Ademais, os animais-símbolos metaforizam o que significa pertencer à Grifinória, Corvinal, Lufa-Lufa ou Sonserina, e as diferenças das cores enfatizam as diferentes identidades referentes à cada Casa, ao mesmo tempo que, ao fazerem alusão aos elementos da natureza, se complementam. Paralelamente, o desenho do emblema mostra que as quatro Casas, embora separadas por uma estrutura semelhante à de quadrantes, também se unem ao redor da grande letra “H”, a inicial de Hogwarts. A instituição não estaria completa sem uma das quatro Casas.

Referências

- AGUIAR, V. T. de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- AL. In: *Dicionário Online Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Ltda., 2021. Disponível em: <https://aulete.com.br/-al>. Acesso em: 29 out. 2021.
- ÁLVAREZ, M. M. *Harry Potter and the Words' Mystery: English word-formation, an analysis in Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Trabalho de Conclusão de Curso (Grau em Estudos Ingleses) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Valladolid, Valladolid, 2016. Disponível em: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18915>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 307.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.2, n.8, p.43-66, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 5 set. 2021.
- CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 32ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.
- CLAW. In: *Linguee.com.br*. Colônia, Alemanha: DeepL GmbH, 2021. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=ingles&query=Claw>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- CORVINO. In: *Dicionário Online Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Ltda., 2021. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/corvino>. Acesso em: 5 set. 2021.
- FINÓRIO. In: *Dicionário Online Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Ltda., 2020. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/fin%C3%B3rio>. Acesso em: 24 out. 2020.
- GRIFFIN (e GRYPHON). In: *Lexico.com*. Oxford: Oxford University Press, 2020. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/griffin>. Acesso em: 25 out. 2020.
- HUFFLE. In: *Merriam Webster Dictionary*. Massachusetts: Merriam-Webster Inc., 2021. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/huffle?src=search-dict-hed>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- HUFF. In: *Linguee.com.br*. Colônia, Alemanha, DeepL GmbH, 2021. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/huff.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

- LUFU-LUFU. In: *Dicionário Online Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Ltda., 2021. Disponível em: <https://aulete.com.br/lufa-lufa>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- PUFF. In: *Linguee.com.br*. Colônia, Alemanha, DeepL GmbH, 2021. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/portugues-ingles/search?source=ingles&query=puff>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- RAVEN. In: *Linguee.com.br*. Colônia, Alemanha: DeepL GmbH, 2021. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/raven.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- RODRIGUES, T. P. *Uma análise das criações lexicais mais frequentes na tradução da série Harry Potter para o português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 171 p.
- ROWLING, J. K. *Colours*. Massachusetts e Londres, 10 ago. 2015. Wizarinding World Digital: site sobre o mundo bruxo de Harry Potter e de Animais Fantásticos. Disponível em: <https://www.pottermore.com/writing-by-jk-rowling/colours>. Acesso em: 18 out. 2020.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter e o cálice de fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter e a ordem da fênix*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter e as relíquias da morte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- ROWLING, J. K. *Hufflepuff*. Los Angeles County, California. Wizarinding World Digital: site sobre o mundo bruxo de Harry Potter e de Animais Fantásticos. Disponível em: <https://www.wizardingworld.com/outcome/hufflepuff>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- SILVA, V. M. T. *Ler imagens, um aprendizado: a ilustração de livros infantis*. 1. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.
- SLITHER. In: *Lexico.com*. Oxford: Oxford University Press, 2020. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/slither>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- SLY. In: *Lexico.com*. Oxford: Oxford University Press, 2020. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/sly>. Acesso em: 19 jan. 2021.

- SONSO. In: *Dicionário Online Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Ltda., 2021. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/sonso>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- WYLER, L. Harry Potter for Children, Teenagers and Adults. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*: revista do departamento de linguística e de tradução da Universidade de Montreal, v. 48, n. 1-2, 2003, p. 5-14. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n1-2-meta550/006954ar/>. Acesso em: 16 out. 2020.

O Espaço “Sítio do Picapau Amarelo” em “O Saci”: uma topoanálise das terras de Dona Benta

Daniel Fernandes da Silva (UNIFESSPA)¹
Patrícia A. Beraldo Romano (UNIFESSPA)²

Introdução

Neste artigo apresentaremos nossas análises sobre a expansão do espaço *sítio*, no livro *O Saci* (2019), de Monteiro Lobato. Essa obra infantil, se lida na cronologia de publicação, seria o segundo volume das aventuras dos moradores do Sítio do Picapau Amarelo. Além disso, de início, é importante apontar que traçamos uma comparação entre o primeiro livro que compõe esse universo e a versão de *O Saci* das obras completas, revisadas e organizadas na última vontade editorial do próprio autor, tal como chegou ao público leitor de nossa contemporaneidade.

Em 1920, Lobato publicou seu primeiro livro para crianças, *A menina do narizinho arrebitado*, o primeiro de muitos outros que viriam a compor a “Saga do Sítio do Picapau Amarelo”. Desde sua origem, o sítio de Dona Benta mostra-se como um campo mágico de fantasia dentro da narrativa de Monteiro Lobato. Dessa forma, a materialidade desse espaço ficcional constitui-se importante para a convergência dos espaços imaginários e encantados das aventuras de seus moradores.

Em 1921, Lobato fez a primeira publicação de *O Saci*, para o qual buscou recriar a personagem folclórica do Saci Pererê, agora para o universo infantil, ligando-a ao Sítio de Dona Benta. Neste livro marca-se a chegada de Pedrinho ao sítio da avó, seu encontro com o Saci

1. Graduado em Letras/Língua Portuguesa (UNIFESSPA), Mestrando em Letras (UNIFESSPA – POSLET) com bolsa da FAPESP. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ) na mesma instituição.
2. Graduada em Letras/Língua Portuguesa (UNICAMP), Mestre em Teoria e História Literária (UNICAMP) e Doutora em Letras (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Docente na UNIFESSPA (campus Marabá), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ) na mesma instituição e membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens (USP).

e as aventuras vividas na floresta. Essas aventuras expandem a espacialidade do *sítio* para além dos cronotopos da varanda, do pomar e do ribeirão das aventuras de Narizinho, já que Pedrinho percorre os pastos do entorno até chegar à casa de Tio Barnabé, onde foi buscar conhecimentos de como capturar Sacis.

Em síntese, após Pedrinho conseguir capturar um Saci e soltá-lo ao tornarem-se amigos, o espaço do *sítio* começa a se imbricar com os espaços que eram moradias de outras figuras folclóricas. À medida que os dois começam a explorar as matas virgens e misteriosas que faziam parte das terras de Dona Benta, novas aventuras fantásticas são vivenciadas.

A questão do espaço para a Literatura

O que nos chama a atenção para o espaço do *sítio* não é somente o fato de ele abarcar a magia e a fantasia, mas como um espaço rural, para o qual a ideia primeira sobre o estilo de vida seria o rústico (se pensarmos principalmente no período de sua origem), poderia ser o lugar para aventuras tão peculiares e por que isso ainda pode encantar os leitores apesar dos 100 anos de sua criação? Para iniciarmos as reflexões sobre espaço, buscamos apoio no geógrafo Milton Santos (2006) que, ao explanar sobre o conceito de espaço, esclarece que a principal forma de relação entre o homem e o meio é dada pela técnica.

Segundo as explicações do estudioso, as técnicas seriam um conjunto formado por meios instrumentais e sociais usados pelos homens enquanto realizam suas vidas, produzindo e, ao mesmo tempo, criando espaços. Como complementa Santos (2006, p. 16),

A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais. Esta é uma outra forma de apreender o objeto da geografia.

Além disso, o geógrafo ainda nos explica que o conhecimento é constitutivo das forças produtivas desse encontro do homem com a

natureza; portanto, trata-se de uma relação cultural, política, técnica etc. Embora esse conceito seja da área de estudos da geografia, sua amplitude nos possibilita aproximá-lo dos estudos literários, uma vez que o espaço *sítio* nas obras infantis de Lobato possibilita diferentes níveis de entendimento das relações das forças produtivas do autor sobre o espaço, à medida que as personagens se desenvolvem a cada aventura e a cada expansão do Sítio do Picapau, mostrando que essas também estão criando forças produtivas sobre esse espaço.

Para fazermos uma transição dessa ideia com as possibilidades de uso e de aproximações com teorias literárias, buscamos auxílio nos textos de Bakhtin nos quais podemos localizar duas concepções que tratam da questão do espaço-tempo: o cronotopo e a exotopia. Como resume Amorim (2012), essas ideias são apresentadas de forma distinta, uma vez que o cronotopo é concebido para o âmbito estrito do texto literário e a exotopia pode referir-se às atividades criativas em geral.

Entretanto, o que nos interessa é o cronotopo, composto pelas palavras gregas *chronos*: tempo, e *topos*: lugar, o qual aponta “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, [que] chamaremos de cronotopo” (BAKHTIN, 2002, p. 211). Neste ponto, retomamos as concepções do teórico russo que, ao procurar compreender as possíveis relações de entrelaçamento dos vestígios ou indícios culturais e históricos que podem ser pautados sob a ótica da cronotopia, chegou à conclusão que a cultura seria um sistema “[...] em um nível mais alto de unidade orgânica: aberta, em formação, não resolvida nem previamente resolvida, capaz de morte e renovação, que transcende a si mesma” (BAKHTIN, 2002, p. 370).

De fato, a obra adulta, infantil e juvenil de Monteiro Lobato parece subverter a ideia sobre o espaço rural ao nos revelar todo o potencial em aventuras e aprendizagens nele escondidas. Como explica Walter R. Marschner, ao discorrer sobre a produção literária de Lobato e o Brasil no início do século XX, “[...] a literatura pré-modernista dos anos 1930 e 1940 [...] passa a fazer eco às ideias urbanizadoras. Ao focar temas folclóricos, populares, cotidianos e regionalismos, a literatura desse período assume, em certa medida, a condição e o imaginário do público leitor” (MARSCHNER, 2015, p. 399-400).

Além disso, Bezerril e Pereira (2011), ao discorrerem a respeito do cronotopo, apontam que esse tem um significado fundamental para

os gêneros na literatura, isto é, o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais. Por isso, cada gênero do discurso se situa em um determinado cronotopo, para o qual terá determinado horizonte espacial, temporal, temático e valorativo (axiológico, apreciativo, avaliativo), e, também, possui recortes ideológicos específicos e apresenta posições de autoria e destinatários próprios.

Assim, podemos nos valer do conceito bakhtiniano que nos mostra que o cronotopo artístico-literário ocorre quando há a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Dessa forma, o tempo se condensa e se comprime para que possa se tornar artisticamente visível, enquanto o espaço se intensifica para que possa penetrar no movimento do tempo, do enredo e da história. Portanto, os índices do tempo mencionados por Bakhtin transparecem no espaço, para que o espaço passe a se revestir de sentido e seja medido com o tempo, sendo este alvo de constante renovação de sentidos.

Transformações do espaço do Sítio: das fronteiras do “Reino das Águas Claras” às fronteiras da “Caverna da Cuca” – a primeira descrição do sítio de Dona Benta

Embora *A menina do narizinho arrebitado* (1920) seja o início da saga infantil lobatiana, essa história não parece conter qualquer sinal de que o seu espaço principal seria retomado por Monteiro Lobato e, muito menos, que seria expandido durante as décadas de 1920 e de 1930 ou organizadas ao final da década de 1940. Essa primeira versão da narrativa é relativamente curta e nos apresenta quatro das ilustres personagens do Sítio do Picapau Amarelo mesmo antes que este sítio tenha recebido esse nome, fato que ocorreu nas modificações posteriores feitas por Lobato.

Dona Benta, Tia Nastácia, Narizinho e Emília são as únicas moradoras desse espaço, mas, nessa versão, as personagens mais velhas ainda não são capazes de compreender toda a fantasia que pode ser criada através desse espaço. No primeiro capítulo, Lobato, através do narrador, irá nos apresentar às senhoras apáticas, para Narizinho e para Emília, que ainda era uma boneca de pano comum:

NAQUELLA casinha branca, — lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada ! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca, jururú... Todo o mundo tem dó delia : — **Que tristeza viver sozinha no meio do matto. . .**

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mãe, que lá mora des que nasceu. [...] **Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excellente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia**, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobranceiras tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

Mas apesar disso Narizinho quer muito bem á Sra. Dona Emilia, vive a conversar com ella e nunca se deita sem primeiro accommodal-a numa rêdinha armada entre dois pés de cadeira. Fóra esta bruxa de panno, **o outro encanto de Narizinho é um ribeirão que passa no fundo do pomar, de aguas tão claras que se veem as pedras do fundo e toda a peixaria miúda.**

[...] **Não se passa um dia sem que Lucia vá sentar-se á beira d'agua, na raiz de um velho ingázeiro**, alli ficando horas, a ouvir o barulhinho da corrente e a dar comida aos peixes. [...] **E nesse divertimento fica a menina até que a tia Anastacia appareça no portãosinho do pomar e grite com a sua voz socegada** : — Narizinho! Vovó está chamando!

E assim vivem aquellas tres creaturas, lá no fundo do grotão, muito socegadas da vida, sem inquietações nem aborrecimentos. (LOBATO, 1920, p. 3-4, grifos nossos)³

Após esses trechos que compõem uma breve apresentação das primeiras personagens e do espaço do sítio, ambigualmente sabermos que, um certo dia, Narizinho iria adormecer à beira do ribeirão, sendo este o fato que deu início à primeira aventura da saga lobatiana. Dessa forma, sem sabermos de verdade se Narizinho despertou quando os bichinhos mexeram em seu nariz, somos todos teletransportados com ela para o plano do maravilhoso e onírico Reino das Águas Claras.

Entretanto, nessa primeira versão da história que inicia a saga do Sítio, Lobato deixa claro que o plano do espaço ficcional que comporta

3. Usamos a versão de 1920 do texto e, por isso, mantivemos a grafia igual à da edição original.

a realidade em que Narizinho e os outros moradores do sítio vivem não está ligado diretamente aos espaços mágicos. Já que, ao final da história, todas as aventuras que foram vividas por Narizinho no reino do Príncipe Escamado eram frutos de uma imaginação fértil enquanto sonhava. Nas versões seguintes essa referência ao onírico desaparecerá, e o leitor viajará com as personagens para o mundo do Príncipe Escamado sem mais nenhuma referência a sonhos.

A expansão do espaço sítio, em *O Saci*

Em *O Saci*, em seu breve primeiro capítulo, somos apresentados a Pedrinho, que acabara de entrar em férias. O menino todo entusiasmado pensa em como serão seus dias livres no sítio de sua avó, enquanto lê uma carta que Narizinho lhe enviara. Além disso, Lobato aproveita essa carta para nos apresentar aos novos personagens:

Quando naquela tarde Pedrinho voltou da escola e disse à Dona Tonica que as férias iam começar dali uma semana, a boa senhora perguntou:

— E onde quer passar as férias deste ano, meu filho?

O menino riu-se.

— Que pergunta, mamãe! Pois onde mais, se não no sítio de vovó?

[...] Pedrinho não podia compreender férias passadas em outro lugar que não fosse no Sítio do Picapau Amarelo, em companhia de Narizinho, do Marquês de Rabicó, do Visconde de Sabugosa e da Emília. E tinha de ser assim mesmo, porque Dona Benta era a melhor das vovós; Narizinho, a mais galante das primas; Emília, a mais maluquinha de todas as bonecas; o Marquês de Rabicó, o mais rabicó de todos os marqueses; e o Visconde de Sabugosa, o mais : “cômodo” de todos os viscondes. E havia ainda tia Nastácia, a melhor quituteira deste e de todos os mundos que existem. Quem comia uma vez os seus bolinhos de polvilho, não podia nem sequer sentir o cheiro de bolos feitos por outras cozinheiras. [...] Pedrinho tinha recebido carta de sua prima, dizendo: “Nosso grupo vai este ano completar século e meio de idade e é preciso que você não deixe de vir pelas férias a fim de comemorarmos o grau de acontecimento.”⁸ Esse século e meio de idade era contado assim Dona Benta, 64 anos; tia Nastácia, 66; Narizinho, 8; Pedrinho, 9. Emília, o Marquês e o Visconde, 1 cada um. Ora, 64 mais 66 mais 8 mais 9

mais 1 mais l mais l, fazem 150 anos, ou seja, um século e meio.
(LOBATO, 2019, p. 11)

Embora possamos pensar hoje que passar férias em um espaço rural possa ser interpretado como uma espécie de desejo pelo isolamento, Lobato subverte os sentidos da vida no interior quando nos apresenta o menino que anseia ir/estar no sítio da avó para poder vivenciar as aventuras que não poderiam acontecer fora desse espaço. Nisso percebemos os primeiros movimentos dessa expansão do *sítio*, quando Lobato retoma as descrições das personagens já conhecidas e das novas⁴.

É em *O Saci* que Lobato nos apresentará as terras do sítio em uma extensa descrição dos espaços de dentro da casa da avó até a casa de Tio Barnabé. O sítio de Dona Benta, em sua materialidade, possui uma descrição bastante comum à época de Lobato e, talvez, ainda contemporânea sobre esse tipo de espaço no Brasil.

O sítio de Dona Benta ficava num lugar muito bonito. A casa era das antigas, de cômodos espaçosos e frescos. Havia o quarto de Dona Benta, o maior de todos, e junto o de Narizinho, que morava com sua avó. Havia ainda o “quarto de Pedrinho”, que lá passava as férias todos os anos; e o da tia Nastácia, a cozinheira e o faz-tudo da casa. Emília e o Visconde não tinham quartos; moravam num cantinho do escritório, onde ficavam as três estantes de livros e a mesa de estudo da menina. A sala de jantar era bem espaçosa, com janelas dando para o jardim, depois vinha a copa e a cozinha.

[...] Antes da sala de visitas havia a sala de espera, com chão de grandes ladrilhos quadrados; “cor de chita cor-de-rosa desbotada”. A sala de espera abria para a varanda. Que varanda gostosa! Cercada dum gradil de madeira, muito singelo, pintado de azul-claro. Da varanda descia-se para o terreiro por uma escadinha de seis degraus. Nas férias do ano anterior Pedrinho havia plantado em cada canto

4. Além disso, é preciso apontarmos que a aventura em *O Saci* está em algum momento entre os acontecimentos de *Reinações de Narizinho* e das outras obras desse mesmo universo; afinal, quando Lobato reorganiza suas obras infantis em 1947, todos os textos passam por alterações extensivas com adição de vários capítulos novos, que mudam a leitura da saga por completo, causando um leve embaralhamento da linha temporal das aventuras que deixa de ser cronológica. *A menina do narizinho arrebitado* passa a ser apenas o primeiro capítulo de *Reinações de Narizinho*, cujo enredo passa a reunir esse livro e os demais que tinham sido publicados durante a década de 20 do século passado.

da varanda um pé de “cortina japonesa”, uma trepadeira que dá uns fios avermelhados da grossura dum barbante, que depois ficam amarelos e descem até quase ao chão, formando uma verdadeira cortina viva [...]. (LOBATO, 2019, p. 12)

Nessa obra, a descrição do *sítio* ocorre de forma mais convidativa e diferente da obra que originou esse espaço. A casa e as terras de Dona Benta receberam descrições detalhadas, que não refletem qualquer tipo de estranhamento primeiro sobre esse espaço. Dessa maneira, a primeira imagem descrita do sítio é a de que ele está situado em um lugar muito bonito e cheio de vida, tudo o que ali está possui uma história profunda e importante para seus moradores.

Os trechos dos textos literários que nos apresentam as primeiras características sobre as terras que compõem o sítio de Dona Benta diferem sobre os sentimentos que o autor desejava mostrar aos leitores. Em *A menina do narizinho arrebitado*, o espaço é composto por uma casa de varanda com matas próximas, que não ficam tão longe do pomar, onde um riacho passa ao fundo, porém não nos é detalhado o que há no outro lado da margem do ribeirão ou se as terras das proximidades pertencem a Dona Benta.

Em *O Saci*, é feita a descrição dos espaços da varanda e do pomar. Eles são descritos extensivamente, começando pelas plantas que foram colocadas lá por Pedrinho, ou mesmo as flores que existem desde a juventude de Dona Benta. Além disso, segundo o narrador, algumas das árvores frutíferas estariam sob as posses de Tia Nastácia, Visconde, Narizinho, Emília e Pedrinho. Contudo, a descrição não para por aí, sabemos que os espaços do outro lado do rio também pertencem a Dona Benta e neles ficam os pastos, as terras de plantação, um bosque e o rancho em que mora Tio Barnabé.

Além disso, o cotidiano nesse espaço, num primeiro momento, não se mostra fantasioso e imaginativo, mas repleto de atividades comuns que são capazes de trazer muita diversão às crianças, por exemplo, quando acompanham Tia Nastácia nas pescas de domingo.

[...]E que mais? Ah, sim, o ribeirão que passava pela casa do tio Barnabé cortava o pasto e vinha fazer as divisas do pomar com as terras de plantação. Impossível haver no mundo um ribeirão mais lindo, de água mais limpa, com tantas pedrinhas roliças de todas as cores no fundo. Em certos pontos viam-se pequenas praias de

areia branca. Nas curvas a água quase que parava, formando os célebres “poços” onde Pedrinho pescava lambaris e bagres. As beiras de água rasa eram a zona dos guarus — o peixinho menor que existe. Aos domingos tia Nastácia saía a mariscar de peneira. Os meninos davam pulos de alegria. A boa negra metia-se na água até à cintura e ia descendo o ribeirão, com eles a acompanhá-la da margem, aos gritos. (LOBATO, 2019, p. 17)

Para aproximar os conceitos de Santos (2006) e de Bakhtin (2002) sobre o espaço que tratamos anteriormente e o que buscamos tratar em nossa análise desta obra literária, faremos uso do conceito de topoanálise, de Borges Filho (2008). O termo em questão vem do livro *A poética do espaço*, de Gaston Bachelard, para quem “a topoanálise seria então o estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima” (BACHELARD, 1989, p. 28). Contudo, na compreensão de Borges Filho (2008), a terminologia de Bachelard não compreende a abrangência do que pode ser abarcado pela topoanálise, então, segundo esse teórico:

[...] Por topoanálise, entendemos mais do que o “estudo psicológico”, pois a topoanálise abarca também todas as outras abordagens sobre o espaço. Assim, inferências sociológicas, filosóficas, estruturais, etc. fazem parte de uma interpretação do espaço na obra literária. Ela também não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações do espaço com a personagem, seja no âmbito cultural ou natural. Do ponto de vista de uma topoanálise, isto é, de uma teoria literária do espaço, acredito que a oposição entre espaço e lugar não é funcional e nada acrescenta à teoria. Ficamos com a conceituação clássica da teoria literária. Por isso, preferimos conservar o conceito de espaço como um conceito amplo que abarcaria tudo o que está inscrito em uma obra literária como tamanho, forma, objetos e suas relações. Esse espaço seria composto de cenário e natureza. A ideia de experiência, vivência, etc. relacionada ao conceito de lugar segundo vários estudiosos, seria analisada a partir da identificação desses dois espaços sem que, para isso, seja necessário o uso da terminologia ‘lugar’. Dessa maneira, não falaríamos de lugar, mas de cenário ou natureza e da experiência, da vivência das personagens nesses mesmos espaços. (BORGES FILHO, 2008, p. 1)

A concepção de Borges Filhos (2008) nesse trabalho nos é interessante para compreendermos como Monteiro Lobato constrói e reconstrói a figura folclórica do Saci, sendo capaz de modelar duas

visões possíveis sobre o mesmo espaço, o *sítio*. A ideia de experiência e de vivência possibilita que no sítio haja aventuras comuns à exploração da natureza presente nessas terras, tais como a descrição sobre um espaço que já foi alvo de uma aventura fantasiosa como o Ribeirão, que foi o caminho para o Reino das Águas Claras, ou o fato de Pedrinho poder ir além do rio para que novas experiências possam ser vivenciadas.

Dessa forma, a descrição sobre as terras que compõem a espacialidade do *sítio* não termina ao chegar à margem do Ribeirão, pois o narrador nos apresenta o outro lado, no qual há a casa de Tio Barnabé. A personagem de Tio Barnabé surge como um homem velho de mais de 80 anos de idade, apontando os primeiros indícios espaciais e temporais nas relações referentes a uma cronotopia que o fez conhecedor dos mistérios que cercam a vida do homem rural, sendo o primeiro a desvendar para Pedrinho a veracidade da existência de Sacis nas matas do sítio de Dona Benta.

— Tio Barnabé eu vivo querendo saber duma coisa e ninguém me conta direito. Sobre o saci. Será mesmo que existe saci? O negro deu uma risada gostosa e, depois de encher de fumo picado o velho pito, começou a falar: — Pois, Seu Pedrinho, saci é uma coisa que eu juro que “existe”. Gente da cidade não acredita — mas “existe”. A primeira vez que vi saci eu tinha assim a sua idade. Isso foi no tempo da escravidão, na Fazenda do Passo Fundo, que era do defunto Major Teotônio, pai desse Coronel Teodorico, compadre de sua avó, Dona Benta. Foi lá que vi o primeiro saci. Depois disso, quantos e quantos!... (LOBATO, 2019, p. 21)

Assim, o interesse do menino no relato do velho fez com que ele buscasse saber como identificar os traços da aparição de um Saci, e também se era possível capturá-lo. Com tudo o que foi aprendido com Tio Barnabé, o menino, com a ajuda de sua prima, captura um Saci. Porém, sem a certeza de que haviam conseguido, Pedrinho passa a visitar o velho mais vezes e esse fato começa modificar a maneira que o menino da cidade encara a floresta.

Encantado com a beleza daquele sítio, o menino parou para descansar. Juntou um monte de folhas caídas; fez cama; deitou-se de barriga para o ar e mãos cruzadas na nuca. E ali ficou num enlevo que nunca sentira antes, 26 pensando em mil coisas em que nunca

pensara antes, seguindo o vôo silencioso das grandes borboletas azuis e embalando-se com o chiar das cigarras. De repente notou que o saci dentro da garrafa fazia gestos de quem quer dizer qualquer coisa. Pedrinho não se admirou daquilo. Era tão natural que o capetinha afinal aparecesse... — Que aconteceu que está assim inquieto, meu caro saci? — perguntou-lhe em tom brincalhão. — Aconteceu que este lugar é o mais perigoso da floresta; e que se a noite pilhar você aqui, era uma vez o neto de Dona Benta... Pedrinho sentiu um arrepio correr-lhe pelo fio da espinha. — Por quê? — perguntou, olhando ressabiadamente para todos os lados. — Porque é justamente aqui o coração da mata, ponto de reunião de sacis, lobisomens, bruxas, caiporas e até da mula-sem-cabeça. Sem meu socorro você estará perdido, porque não há mais tempo para voltar para casa, nem você sabe o caminho. (LOBATO, 2019, p. 25-26)

Em suas visitas constantes a Tio Barnabé, Pedrinho, mesmo sem se desviar do caminho, de alguma forma alcançou e se perdeu no coração das matas intocadas, indo ao encontro do espaço em que o sítio convergia para a área habitada pelas criaturas do folclore brasileiro. Além disso, essa ação de Pedrinho permitiu que ele passasse a ver a criaturinha que havia capturado na garrafinha.

O véu que envolve o sobrenatural é removido, e o espaço passa a ser visto de maneira cabal, mostrando a formação do cronotopo através da sobreposição dos elementos da esfera real e sobrenatural. Isso possibilita, ainda, que o menino estabeleça amizade com a criatura antes invisível que, ao ter sua liberdade restabelecida, passa a ajudar Pedrinho a sair daquela parte perigosa da floresta, mas não antes de uma primeira aventura.

Pedrinho viu que era exato o que ele dizia, mostrou desejos de abrir um gomo para espiar um saczinho novo ainda preso lá dentro. — Vou satisfazer a sua curiosidade, Pedrinho, mas não posso revelar o segredo de furar os gomos; portanto, vire-se de costas. O menino virou-se de costas, assim ficando até que o saci dissesse — “Pronto!” Só então desvirou-se e com grande admiração viu aberta num gomo uma perfeita janelinha. — Posso espiar? — perguntou. — Espie, mas com um olho só — respondeu o saci. — Se espiar com os dois, o saczinho acorda e joga nos seus olhos a brasa do pitinho. [...] Justamente nesse instante um formidável miado de gato feriu os seus ouvidos. — É o jaguar! — exclamou o saci. — Trepemos depressa numa árvore, porque ele vem vindo nesta direção. Pedrinho, tomado de pânico, fez gesto de subir na primeira árvore que viu à sua frente, um velho jacarandá coberto de barbas-de-pau. — Nessa,

não! —berrou o saci. — É muito grossa; o jaguar treparia atrás de nós. Temos que escolher uma de casca bem lisa e tronco esguio. Aquele guarantã ali está ótimo — concluiu, apontando para uma árvore bastante alta e magrinha de tronco, que se via à esquerda. (LOBATO, 2019, p. 31-32)

Nesse ponto, o espaço passa a ser imbuído de uma perspectiva não lógica capaz de interceptar o real e o sobrenatural, causando um imbricamento que o configura como híbrido. Dessa forma, como afirma Furtado (1980), a narrativa fantástica, ao encenar uma manifestação através do meta-empirismo, confere-lhe “um grau de verossimilhança tão elevado quanto possível, enquanto deixa a porta entreaberta para uma explicação que quase conduza a sua reintegração na natureza conhecida” (FURTADO, 1980, p.119). Pedrinho já conhece a natureza real do sítio e sabe que ela pode se expandir para lugares fantasiosos, ou que pode se transformar através da imaginação e do sobrenatural.

Além disso, Lobato, nessa narrativa, apresenta um embate quase filosófico entre Pedrinho e o Saci, a respeito do lugar do ser humano perante a natureza (meio), que nos relembra a concepção de Santos (2006) ao tratar das forças produtivas do conhecimento geradas pelo homem ao constituir o espaço. O debate entre os dois é bastante acalorado: enquanto o menino humano defendia a inteligência humana a fim de inventar coisas, o menino de uma perna só mostrava ali no espaço da mata, de forma prática, que as invenções humanas não passavam de cópias obsoletas de coisas que já existiam na natureza. Ainda, nesse debate, a criatura sobrenatural mostra-se capaz de não somente ler as coisas referentes à floresta como também o comportamento humano ao fazer guerras.

— Não continue, saci! Você está me ofendendo. O homem não é nada do que você diz. O homem é a glória da natureza. — Glória da natureza! — exclamou o capetinha com ironia. — Ou está repetindo como papagaio o que ouviu alguém falar ou então você não raciocina. Inda ontem ouvi Dona Benta ler num jornal os horrores da guerra na Europa. Basta que entre os homens haja isso que eles chamam guerra, para que sejam classificados como as criaturas mais estúpidas que existem. Para que guerra? — E vocês aqui não usam guerras também? Não vivem a perseguir e comer uns aos outros? — Sim; um comer o outro é a lei da vida. Cada criatura tem o direito de viver e para isso está autorizada a matar e comer o mais fraco. Mas vocês homens fazem guerra sem ser movidos pela fome.

Matam o inimigo e não o comem. Está errado. A lei da vida manda que só se mate para comer. Matar por matar é crime. E só entre os homens existe isso de matar por matar — por esporte, por glória, como eles dizem. (LOBATO, 2019, p. 38)

O diálogo do Saci remete às relações cronotópicas que podem ser compreendidas tanto para o que estava acontecendo com os dois meninos ali na floresta quanto para quando Pedrinho percebeu que o ciclo da vida estava a acontecer a todo o momento, e que, por isso, não haveria tranquilidade na vida dos animais que pareciam guerrear a todo instante. Assim, surge na narrativa um paralelo sobre o ciclo de *guerra* dos animais e dos fatos que eram comuns à realidade de Pedrinho como parte da sociedade humana e, também, do próprio autor da obra.

Monteiro Lobato dá voz para a personagem Saci, que, por não ser um membro da sociedade humana, tornar-se capaz de fazer uma reflexão a partir das notícias do jornal lido por Dona Benta, e conclui que o ciclo de vida na natureza não podia, nem de longe, ser comparado ao guerrear dos homens. Na concepção da criaturinha sobrenatural, o homem durante a guerra fazia com que a vida humana fosse encaminhada para a degradação por motivos tolos.

O autor, após o capítulo do embate filosófico entre Pedrinho e o Saci, encaminha as percepções das personagens de volta para a floresta, agora taciturna. Nela, Pedrinho, além da vida dos bichos ou dos tristes acontecimentos da guerra, procura saber a respeito dos habitantes sobrenaturais daquele lugar.

O que me interessa agora é a vida dos tais “entes das trevas”, como diz tia Nastácia — os misteriosos — os que uns dizem que existem e outros juram que não existem. — Compreendo — disse o saci. — Você refere-se aos chamados “duendes”, “monstros”, “capetas”, “gnomos” etc... — Isso mesmo, amigo saci. Ando desconfiando que tudo não passa de sonho. Eu não via nada na garrafa, antes de ter caído naquela modorra. Assim que a modorra chegou, você apareceu na garrafa e começou a falar. Desconfio que estou sonhando... Desconfio que isto é um pesadelo... Nos pesadelos é que aparecem monstros horríveis. Por quê? Por que é que há coisas horríveis? — Por causa do medo, Pedrinho. Sabe o que é medo? O menino gabava-se de não ter medo de nada exceto de vespa e outros bichinhos venenosos. Mas não ter medo é uma coisa e saber que o medo existe é outra. Pedrinho sabia que o medo existe porque diversas vezes o seu coração pulara de medo. (LOBATO, 2019, p. 47)

O caráter fantástico de tudo que foi experienciado pelo menino humano o faz questionar a veracidade de tudo o que foi visto. A discussão do “medo” aparece aliada ao fato de Pedrinho perceber que há a possibilidade de estar sonhando, já que percebeu lacunas na dualidade do espaço da floresta. Principalmente, quando pensa logicamente a respeito da aventura, que se iniciou após a vontade irresistível de dormir da modorra que fez ele deitar-se no chão da floresta enquanto a explorava, depois disso foi possível ver o Saci, que antes era invisível na garrafa. Entretanto, a dúvida de Pedrinho sobre estar ou não dormindo não se prolonga, pois ele é capaz de constatar a realidade em meio aos acontecimentos não lógicos, ele sabe o que viu, o que ouviu, a fome e o medo que sentiu.

De acordo com Borges Filho (2009), a construção espacial pode ocorrer e ser desvendada através das esferas conflitantes por meio dos elementos sensoriais, sendo eles os cinco sentidos humanos, a partir dos quais ocorre a percepção sobre o espaço enquanto está inserido ou interagindo com o mesmo, “assim, a visão é o sentido em que a percepção do espaço acontece numa maior distância, enquanto o sentido do paladar é o pólo oposto” (BORGES FILHO, 2009, p. 167). Dessa forma, interpretamos que Pedrinho entende que o espaço da floresta no qual está naquele momento é tão real quanto antes, e seu medo seria resultado do estranhamento da transformação da natureza, além de seus moradores tão incomuns, cheios de aspectos fantasiosos, como os Sacis, o Boitatá, a Iara, o Lobisomem e a Mula-sem-cabeça.

Depois de comprida Caminhada, o menino percebeu que já estava em terras do sítio. Viu o rancho do tio Barnabé perto da ponte. Em seguida os pastos. Finalmente a casa de sua querida vovó. No terreiro saltaram do porco-do-mato, o qual, aliviado da carga, prosseguiu na correria com maior velocidade ainda. Foram entrando. A casa estava silenciosa, de luzes acesas — coisa muito esquisita àquela hora da madrugada. — Temos novidade — murmurou o menino. — Luz acesa a estas horas é mau sinal... (LOBATO, 2019, p. 64)

A primeira aventura de Pedrinho no sítio de sua avó revela que a espacialidade dessas terras continua a expandir-se. A curiosidade sobre o Saci fez com que Pedrinho se encaminhasse à casa de Tio Barnabé, de onde saiu com conhecimento para capturar um desses seres, o que fez com êxito; porém, ao perder-se na floresta que explorava, tornou-se capaz de vê-lo. Desse fato nasce a possibilidade de fazer

amizade com ele, que o guiou por uma aventura fantástica tão inacreditável que nem mesmo o menino, já tendo se aventurado em outros espaços mágicos, podia compreender.

Assim, Pedrinho, ao retornar para a casa da avó com o novo amigo, descobre que ele estava dado por desaparecido, tendo Dona Benta e Tia Nastácia preocupadas a sua espera. Esse fato confirma ao menino que tudo o que tinha sido visto, ouvido e vivenciado não eram uma ilusão onírica, e que de fato ele não poderia pensar em ir passar férias em outro lugar, pois sabia que aventuras como essa com o Saci não poderiam acontecer em outro espaço senão ali no Sítio do Picapau Amarelo.

Considerações Finais

Este é o início de nossa pesquisa sobre o espaço *sítio* na obra infantil de Monteiro Lobato. Temos por objetivo conduzir investigações a respeito desse espaço a partir da obra *O Saci* (1921), que, em sua materialidade ficcional, apontamos como a “terra base” de onde as personagens partem para suas aventuras nos espaços da fantasia. Não podemos afirmar quais motivos originaram em Monteiro Lobato o desejo de escrever sobre um espaço rural e de conectá-lo aos mais diferentes espaços possíveis. Contudo, o que sabemos através da biografia de Monteiro Lobato é que ele atuou em muitas áreas e desejou viajar à Europa com a família, porém acabaram indo aos Estados Unidos; além disso, que Lobato esteve em Buenos Aires, por sua não conformidade ao Estado Novo, tendo como fato comum que ele escreveu com entusiasmo de todos esses lugares para seu amigo Godofredo Rangel, descrevendo as novidades de cada um desses espaços.

Na obra *O Saci*, Monteiro Lobato procura expandir as terras do Sítio do Picapau Amarelo, não somente por um efeito estético, mas pela subversão da ideia da vida no espaço rural, sendo este capaz de conter diferenciados níveis de dinâmicas e de leitura sobre si mesmo. As relações sociais não se limitam aos membros parentais das crianças da narrativa, mas à socialização que ocorre na obra e através dela que intermediam a compreensão, quase filosófica e democrática, ocorridas pelas transformações do espaço *sítio*. Sob a luz dos conceitos de Santos, Bakhtin e Borges Filho, podemos perceber e apontar os primeiros indícios que o *sítio* expandiu-se de diferentes maneiras e formas,

tendo sua espacialidade longe do convencional de sua época de origem, assim como da contemporaneidade. Dessa forma, as relações sociais entre os moradores do sítio de Dona Benta e dos lugares mágicos por onde se aventuram expõem o caráter híbrido para qual o real e o sobrenatural não surgem como forças opostas, mas como forças complementares para que, naquele espaço rural, seja possível para o leitor tecer suas reflexões e questionamentos sobre a realidade.

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e outros conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goés Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 5 ed. São Paulo: HUCITEC: ANNABLUME, 2002.
- BEZERRIL, G. S.; PEREIRA, R. A. O conceito de Cronotopo em Bakhtin e o círculo: Matizes e Rabelaisianas. *InterteXto*, Uberaba, UFMT, v. 4 n. 2, p. 35-49, 2011.
- BORGES FILHO, O. Espaço e Literatura: introdução à topoanálise. *XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências*. São Paulo, USP, 2008.
- BORGES FILHO, O. *Poética do espaço literário*. São Paulo: Claraluz, 2009.
- FURTADO, Felipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- LOBATO, M. *A menina do narizinho arrebitado* (Edição fac-símile-livro de figuras por Monteiro Lobato com desenhos de Voltolino). São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1920.
- LOBATO, M. *O saci* (ilustrações de Lole). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- MARSCHNER, W. R. As representações do espaço rural na Literatura Modernista, à exemplo do personagem Jeca Tatú. *Estudos de Sociologia*, Recife, vol. 2, n. 21, p. 393-414, 2015.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

Literaturas de língua oficial portuguesa e seu ensino

Maria Auxiliadora Fontana Baseio (UNISA/FRS)¹
Maria Zilda da Cunha (USP)²

Introdução

Discutir o ensino de Literaturas de Língua Oficial Portuguesa a partir dos Estudos Comparados é proposta deste capítulo, em cuja problematização se inscreve a de questionar que elementos seriam requeridos para perfazer uma abordagem estética, crítica e reflexiva dos diálogos que se estabelecem entre literaturas de países geograficamente distantes, com projetos estéticos diversos, mas que compartilham as mesmas línguas oficiais. Uma primeira forma de abordagem levaria a lembrar que o século XX, referenciando os processos de especialização fechada e de fragmentação, sedimentou mecanismos de disjunção, a partir de uma concepção parcelada, compartimentada, reducionista, que permanece alicerçando perspectivas pedagógicas ainda neste século XXI.

Ora, sabe-se ser esta uma era que reclama a compreensão da complexidade que nos engendra e que, seguramente, demanda um pensamento que visualize o contexto, o global, o multidimensional. No dizer de Edgar Morin (2000), urge o desenvolvimento do pensamento complexo —, capaz de compreender o sentido de união de diversos elementos do todo na construção de um tecido interdependente e interativo.

Nesse sentido, o comparatismo da solidariedade, tal como propõe Benjamin Abdala Junior (2003), constitui-se como um espaço reflexivo para compreensão crítica do fenômeno literário que contribui significativamente para uma circulação de repertórios culturais em

1. Professora Doutora do programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro e da Faculdade Rudolf Steiner. Pós-doutorado em Estudos Lusófonos pela Universidade do Minho, Portugal. Líder do grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário (UNISA-SP).
2. Professora Doutora da Universidade de São Paulo, Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa FFLCH/USP, São Paulo, Brasil. Pós-doutorado em Estudos Lusófonos pela Universidade do Minho, Portugal. Líder do grupo Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP).

que se reconhece e se valoriza a diversidade e a reciprocidade. Na perspectiva do referido teórico, esse campo do conhecimento permite estudos que ultrapassam as fronteiras nacionais.

Segundo Tânia Carvalho (2003, p. 36),

Acentua-se, então, na caracterização da disciplina, um traço de mobilidade, enquanto se preserva sua natureza mediadora, intermediária, característica de um procedimento crítico que se situa entre dois ou mais elementos, explorando seus nexos e relações. Fixa-se, enfim, seu caráter interdisciplinar.

Convirá lembrar o fato de que, no seio do processo perverso de globalização como o que vivenciamos, marcado por um capitalismo neo selvagem, despontam perspectivas críticas de perceber o mundo com reconfigurações de estratégias e formas de articulações que levam em conta as esferas culturais e interculturais. Pelas margens das assimetrias econômicas, abrem-se à intelectualidade possibilidades de estabelecer contrapontos efetivos ao paroxismo da competitividade, que se coloca como paradigma da vida econômica, social e cultural, agindo em acordo com a lógica assimétrica dos fluxos econômicos (ABDALA JR., 2003). Os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa têm procurado efetivar enlaçamentos complexos pelas vias do comunitarismo cultural, tendo em conta que os escritores pertencentes ao macrossistema³ de língua portuguesa, por meio do estético, marcam seus discursos de motivações políticas.

No contexto desta discussão, a lição de Edgar Morin (2000) é bastante eloquente quando assevera que, se a nossa comunidade é a Terra-Mãe, importa validar nossas relações a partir de uma reflexão ética e política capaz de entrever a unidade humana fundamentada no sentimento de pertencimento a esse lugar de convivência.

De fato, são pressupostos como esses que podem potencializar uma consciência sobre a conjunção dos homens em uma mundialização solidária, de uma ética inclusiva para a necessária construção de uma sociedade-mundo. Uma das vias para esse devir está no intercâmbio de saberes, redimensionando forças. Tal enlace propicia o trabalho com os Estudos Comparados de Literaturas, cujas orientações metodológicas nos facultam perscrutar diálogos interdisciplinares,

3. Essa noção de “macrossistema” foi assinalada por Benjamin Abdala Junior e enraíza-se no conceito de sistema literário proposto por Antonio Candido.

interculturais e intersemióticos que se enovelam nas relações humanas e nas singularidades das culturas e sociedades.

Se o ensino da Literatura comporta vivenciar níveis de leitura dos textos literários, que implicam a liberação de conhecimentos prévios, a experiência do estranhamento e do esforço para o reconhecimento de índices que mobilizem esferas de compreensão e de enlaces intelectivos, seguidos de representações acerca do objeto estudado para a construção de argumentos que validem a interpretação, notadamente, colocar a literatura como objeto de ensino sob a orientação metodológica dos Estudos Comparados é uma importante via para se obter condições favoráveis de produção fruitiva e crítica de leitura.

À guisa de exemplificação, perfaz-se aqui a leitura analítica de duas obras pertencentes ao macrossistema literário de língua portuguesa, colocando sob mira os projetos estéticos⁴ de Manoel de Barros e Mia Couto. Do poeta brasileiro trazemos o texto “Fontes”, inserido em *Memórias Inventadas – a terceira infância*, e do moçambicano Mia Couto, o texto “Raízes”, que compõem o livro *Contos do nascer da terra*.

Os projetos estéticos de Manoel de Barros e de Mia Couto

Manoel de Barros, em seu projeto estético, deixa entrever uma posição ética e política de muita singularidade; o mato-grossense apresenta sob forma de poetar uma recusa aos valores do capitalismo, buscando “as coisas que não pretendem”, “tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado”; complementa seu propósito, desinventando objetos e reinventando uma nova função nominativa que se acerque da língua portuguesa para plasmá-los.

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham um idioma. (BARROS, 2006, p. 11).

Ao romper com o valor de uso e de troca dos objetos, faz uma literatura que cria aberturas para o novo. Para isso, busca uma língua

4. Aos quais subjaz o político e ideológico.

também nova, inspirada na reinvenção das formas, sugerindo arranjos poéticos insólitos e imagens brejeiras, que provocam estranhamento e surpresa no leitor. A abertura ao novo que ele incursiona, nos terrenos do onírico, subverte a lógica cartesiana, desafiando-nos a rever certezas e a esperar o inesperado.

Dono de profundo saber linguístico, Manuel de Barros enverga-se para o próprio ventre ficcional, perscruta o feto de sua linguagem em gestação, para daí trazer, como traço de concretude do signo poético, o recurso composicional da metalinguagem — recurso aqui compreendido como a linguagem que se dobra sobre si mesma, revelando-se como consciência de linguagem, um procedimento arguto capaz de apresentar a força do processo criativo, algo que ocorre quando a poesia que se faz sobre a própria poesia, desvelando-se no ser que ela se faz pelo encaicho de sua própria essência.

Ao construir uma poética que se autorreferencia, Manuel de Barros coloca sob mira uma crítica ao valor de uso e a potência que subjaz à linguagem. Sua metapoesia, desse modo, é elo eficaz entre o seu projeto estético e político.

Na esteira de Agamben (2018), podemos perceber como a infância da linguagem é a matéria de poesia de que o poeta brasileiro se nutre. Afirmção que merece ser mais bem compreendida, pois não se trata de pensar a infância como etapa de vida ou a cronologia que a ela se refere. Infância, para o pensador italiano, é origem e coexiste com a linguagem; uma expropriação da língua por ela efetuada produz o homem como sujeito em paralelo à arte de contar, relatar, ter voz. Portanto, a infância age sobre esse sujeito da linguagem, dando a esta “lugar ou lugares”, arquilimites da verdade.

Diz Agamben: “Como a infância do homem, a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem seja já falante, que ele tenha sido e seja ainda infante, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2008, p. 62). A experiência desse *mistério* — esse lugar do limite da linguagem, que institui todo homem pelo fato de que há uma infância — é a força que dota o “poetar manuelino”. Aliás, para o escritor, seriam fontes inesgotáveis desse organismo vivo, que é a poesia: aqueles que se movem sem se prender a um lugar fixo, mantêm-se em viagem, examinando constantemente novos caminhos; aqueles que saboreiam a experiência de não ser ainda falantes e dotados do poder heurístico dos voos imaginativos, tais como os pássaros, que são dotados de capacidades aeronáuticas e precisos em suas

navegações. Assevera o poeta: “os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia” (BARROS, 2006b).

Esse excerto lê-se no texto “Fontes”, publicado em “Memórias Inventadas”, a saber: *Memórias Inventadas: A Terceira Infância* (2008), terceiro do conjunto composto por *Memórias Inventadas: A Infância* (2003) e *Memórias Inventadas: A Segunda Infância* (2006). Os três livros, em sua primeira publicação, chegam ao leitor oferecidos em uma pequena caixa — os textos não encadernados vinham amarrados com laço de fita, como um presente — o próprio suporte, assim, trazia, em metalinguagem, uma reflexão acerca de obra artística como algo artesanal ou produto da indústria livresca, algo útil ou inútil. Um presente? Ou mercadoria? Vale lembrar que o título *Memórias Inventadas* remete-nos ao passado, à origem de uma experiência, e esse retorno adjetiva-se pela própria invenção. Portanto, memórias inventadas compõem-se como a invenção de um tempo originário em que algo se faz e deve ser revivido, como “reinvenção das raízes crianceiras”, como se lê na apresentação da obra.

A seu modo, Manuel de Barros coloca-nos sob a condição de pensar sobre o sistema que engendra o nosso discurso cotidiano e move nossa reflexão para uma direção à “experiência muda”, aquela infância do homem de que fala Agamben (2018), lugar da voz ou ausência da fala. Experiência da qual a linguagem deveria assinalar o seu limite, lugar em que uma brecha se faz para que o sopro da poesia geste corpos poéticos e transformações na palavra. Na questão do poeta, lê-se:

Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?

(Ausência da voz é infância, com t, em latim.)

Pois como não ascender até a ausência da voz –

Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –
ainda sem movimento.

Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes –
ainda sem penugens. (BARROS, 2005, p. 41).

Esse mesmo modo de entender o lugar lógico da fala — aqui inscrito — pode ser transferido à potencialidade de vencer o tempo transcendental da memória, de cuja luta renascem experiências de transformação, de significação e recriação. São as experiências de uma linguagem singular (ser/mundo) que ocultam/velam e revelam as maravilhas da origem das coisas.

Por que não voltar a apalpar as primeiras formas
da pedra. A escutar
Os primeiros pios dos pássaros. A ver
As primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a intenção está virgem?
(BARROS, 2005, p. 41).

É notável como sua escritura aponta a direção de um lugar topológico no qual se torne possível uma investigação do poema, que tangencia o espaço no qual está cifrado um olhar originário. Além disso, fascina-nos o movimento do labor poético de Manuel de Barros, feito de escavações com pesquisas sobre o linguajar do homem e das coisas. Ao fim e ao cabo, é um projeto estético que explicita a força da palavra lúdica, vigorosamente atrelada à potência da arte, a uma reflexão sobre a linguagem humana e a um gesto político que se faz incrustado em seu poetar.

Ainda na busca de fundamentar a relevância do trabalho com a literatura como objeto de ensino sob perspectiva metodológica dos Estudos Comparados, busca-se, neste momento, uma leitura crítica do projeto estético de Mia Couto, abarcando o conto “Raíces”.

Trata-se, em reduzidas palavras, da história de um homem que se deita na terra, dorme e, ao acordar, sua cabeça está enraizada e ninguém consegue retirá-la. As raízes dão a volta ao mundo. Muitos personagens da comunidade tentam retirá-la dali, em vão. Ao chamar um velho, este aconselha a transferir a cabeça para a lua e tudo dá certo. “E foi assim que, por estreia, um homem passou a andar com a cabeça na lua. Neste dia, nasceu o primeiro poeta.”

Observa-se que o conto é a forma estética na qual se reescreve o mito, uma maneira de valorização da cultura tradicional moçambicana, com um projeto estético capaz de anunciar a escuta das várias vozes que atuam na comunidade. Por meio de um narrador que se reveste de contador, faz reverberar os ecos da oralidade e da tradição que a sustenta. Com isso, anuncia uma nova espécie de conhecimento, cuja lógica reflete a feição da cultura. Mia Couto, em *Pensatempos*, afirma:

O que podemos fazer, nos dias de hoje, é responder à globalização desumanizante com uma outra globalização, feita à nossa maneira e com os nossos próprios propósitos. Não tanto para contrapor. Mas para criar um mundo plural em que todos possam mundializar-se

e ser mundializados. Sem hegemonia, sem dominação. Um mundo que escuta as vozes diversas, em que todos são, em simultâneo, centro e periferia. [...] Se os outros nos conhecerem, se escutarem a nossa voz e, sobretudo, se encontrarem nessa descoberta um motivo de prazer, só então estaremos criando esse território de diversidade e de particularidade. O problema parece ser o de que nós próprios — os do Terceiro Mundo — nos conhecemos mal. [...] A visão que temos da nossa História e das nossas dinâmicas não foi por nós construída. Não é nossa. Pedimos emprestado aos outros a lógica que levou à nossa própria exclusão e à mistificação de nosso mundo periférico. Temos que aprender a pensar e a sentir de acordo com uma racionalidade que seja nossa e que exprima a nossa individualidade. (COUTO, 2005, p. 156).

Ao mergulharmos no universo ficcional de Mia Couto, descobrimos uma nova espécie de racionalidade, tradutora de uma singularidade cultural. Esse universo criativo evoca a conciliação entre tradição e modernidade. Ao resgatar as formas tradicionais da narração, que carregam a experiência e se fortalecem enraizadas na escuta, evoca-se a natureza gregária da comunidade. A oralidade implica a condição daquilo em que nos orientamos diretamente para outrem. Falar é se oferecer ao outro; escutar é receber, acolher, abrir-se ao outro — dois movimentos que propiciam a construção do espírito de comunidade. A palavra do contador ganha força artesanal de ofício.

Cumpramos ressaltar que, nas sociedades tradicionais, a experiência narrada tem como base a memória. Assim, o conhecimento é repetido para não se perder. Daí a importância dos velhos, guardiões desse passado vivido e transmissores dessas experiências. Assim se fazem relevantes as formas narrativas tradicionais como o mito.

[...] o mito narra, como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma criação: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. (ELIADE, 1994, p. 11).

Ao fazer ressoar a voz do narrador anônimo na letra do narrador contemporâneo enreda-se tradição e modernidade, transformando a criação estética em tessituras de continuidade, em que se avizinham ‘fala escrita’ ou ‘oralitura’.

Para Mía Couto (2005, p. 110), “o que um escritor nos dá não são livros. O que ele nos dá, por via da escrita, é um mundo”, um mundo que se plasma por uma nova linguagem. E acrescenta:

[...] o escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento, aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento. Mais do que isso, o escritor desafia os fundamentos do próprio pensamento. [...] Os escritores moçambicanos cumprem hoje um compromisso de ordem ética: pensar este Moçambique e sonhar outro Moçambique. [...] esperamos pelo reacender do amor entre a escrita e a nação enquanto casa feita para sonhar. (COUTO, 2005, p. 63).

No conto em análise, o trânsito do poeta entre a terra e a lua evoca o movimento entre o chão moçambicano, no qual a cultura se enraíza, e o sonho de outro lugar, o vir-a-ser — preocupação candente de uma nação que acaba de tornar-se independente⁵. Para o autor, o escritor tem compromisso com a liberdade. Por isso, sua literatura posiciona o leitor nesse entrelugar, entre memória e possibilidades do vir-a-ser.

As formas expressivas da cultura oral e da tradição, bem como o imaginário mítico são reconhecidas como possibilidades para a afirmação identitária e para a construção de um novo modo de ser e estar moçambicano, valorizando a convivência de tradição e modernidade em bases menos antagônicas.

Nesse sentido, o escritor nos apresenta a língua portuguesa como um sistema aberto e passível de inovações, empregando, com reconhecida singularidade, uma linguagem extremamente impressiva, reintegrando a presença do corpo e da voz como elementos a reinventar essas tradições culturais, aguçando a sensibilidade.

O uso de recursos literários renovadores redimensiona a apreensão afetiva, favorecendo a aproximação dessa literatura com a criança e com o jovem. Ao imprimir um tom lúdico para operar com o poético e o filosófico, convida o leitor a um duplo exercício: ao jogo estético e, ao mesmo tempo, reflexivo. Dessa maneira, Mía Couto vai concedendo ao leitor a possibilidade de viver experiências que alinhavam formas distintas de sentir a realidade e de pensá-la.

5. Ressalta-se que a Independência de Moçambique ocorreu em 1975.

Os Estudos Comparados e o Ensino de Literatura

Por meio dos dois textos, “Fontes”, de Manoel de Barros, e “Raízes”, de Mia Couto, reconhecemos marcas de dois projetos estéticos que traduzem artisticamente dois contextos culturais, que, na perspectiva dos Estudos Comparados, podem ser analisados em termos de aproximações e distanciamentos. Para Tânia Carvalhal (2001, p. 74), “a literatura comparada é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística.”

No caso, estamos diante de dois textos literários, representativos de dois projetos estéticos que nos sensibilizam para a percepção de diferentes culturas, contribuindo para ponderar semelhanças e diferenças, para compreender identidades e conhecer diversidades.

Brasil e Moçambique são territórios marcados por uma complexa tensão entre elementos genuínos e elementos impostos pela colonização, o que nos possibilita, de alguma maneira, aproximar essas experiências. O valor conferido ao chão, às raízes, como lugar de pertencimento, são traços que irmanam as literaturas, assim como a Língua Portuguesa, como meio de expressão advindo do colonizador e reinventado pelas identidades locais.

Entre as variadas possibilidades de diferenciação dos projetos estéticos está a forma como cada um dos autores traduz singular e criativamente a sua cultura. À guisa de síntese, Manoel de Barros sugere inaugurar sua cultura com uma nova linguagem capaz de “ascender à infância”; Mia Couto procura pelo entrelugar — um espaço imaginário que assegure a convivência do passado e do futuro, da memória e do sonho. Ambos apostam na voz do poeta, como um artista em atuação plena pela palavra. Ao fim e ao cabo, ambos perscrutam a brecha de que fala Agamben (2018), aquela fissura escondida entre o sistema semiótico e o discurso instituído. Lugar em que o feto do verbo e a poesia aninham-se, alimentando-se de *oriência*, de novidade, de linguagens em devir. Lugar em que a palavra poética em estado nascente permite a presença do tempo e o movimento da vida, gestando-se como corpo para existir como poema ou como narrativa, signo de possibilidade de um gesto político, posto conter a potência da transformação.

Daí, a obra lançada ao mundo projetar o seu horizonte:

Um texto é aquilo que o leitor acolhe a partir da leitura, mas esse leitor acolhe também uma situação ao mesmo tempo limitada e aberta a um horizonte de mundo. Isso pensando que as obras trazem algo para a linguagem. Elas não viriam ao mundo por causa da linguagem. Mas com uma linguagem, compartilhando a experiência com a linguagem. (FALCI, 2011, p. 189).

O exercício comparativo, nesta linha de raciocínio, cabe destacar, prevê o diálogo ativo entre projetos literários inseridos em um mesmo macrosistema, no interior do qual nenhuma das literaturas deve afirmar-se como modelo. Se sua finalidade é “interpretar questões mais gerais das quais as obras ou procedimentos literários são manifestações concretas” (CARVALHAL, 2001, p. 86), não escapará, seguramente, uma competência específica — a de articular a investigação com aspectos sociais, políticos, culturais, o que virá a contribuir para uma visão das complexidades apreensíveis com perspectivas interdisciplinares.

O cotejo dos textos, a partir da fruição estética engendra a dinâmica da inteligência, favorece o encontro com o outro, desperta para questões existenciais, culturais e sociais, anuncia um processo intermitente de formação das sensibilidades. Se compreendemos a literatura como comunicação simbólica e como fenômeno de linguagem, não nos furtamos de concordar com Gadamer (1997, p. 171-172), para quem “todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado e, ela mesma, uma parte desse acontecimento”. A leitura passa, assim, a ser encontro de subjetividades e de humanidades, experiência do outro e de si — e nunca experimento.

Temos notícias recorrentes de docentes que reclamam pelo fato de seus alunos não gostarem de ler, bem como várias pesquisas, como a de William Roberto Cereja (2005), que atestam que o trabalho com a literatura, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, realiza-se com práticas de leitura panorâmicas, artificiais, superficiais, redutoras, funcionais, atendendo exclusivamente aos princípios da historiografia, com propostas de atividades inócuas, como as provas formais para verificação de leitura e a partir de listas preestabelecidas por exames oficiais. Ademais, observamos o fato de os alunos terem contato com a literatura a partir de fragmentos de obras apresentados em livros didáticos, o que torna a relação com a leitura literária descontínua, pouco interessante, compondo-se mais uma obrigação diante de uma matéria — a língua portuguesa — do que um

desejo despertado mediante a descoberta do outro, uma experiência reveladora de nossa condição humana.

Outra problemática se mostra quando, diante da obrigação e da necessidade de passar em vestibulares, o aluno faz a leitura do resumo da obra — texto de gênero informativo, absolutamente distinto do gênero literário — apartando-se cada vez mais da obra e da fruição da linguagem artisticamente elaborada com que se constrói a escrita literária. É o caso em que a experiência contemplativa no corpo vivo da palavra, a experiência da vida, desfaz-se, sofrivelmente, na forma de experimento.

Em contrapartida, o ensino da literatura a partir de uma perspectiva de diálogo intercultural e interdisciplinar, tal como se apresenta nesta proposta, demanda muitas transformações do substrato epistemológico que sustenta boa parte das práticas de ensino, que seriam impossíveis sem a reformulação do pensamento, como assinala Edgar Morin (2000). Essa transformação paradigmática passa pelo questionamento das seguintes temáticas: quais as finalidades e os objetivos do ensino da literatura? Cumprir orientações da Base Nacional Comum Curricular? Ensinar gramática? Cumprir a Lei 10.639? Formar leitores? Ampliar a cultura dos alunos? Contribuir para a construção de suas identidades singulares? Compartilhar valores?, entre outras que o leitor também poderá elaborar. O fato é que a finalidade desse ensino está estreitamente associada ao como fazer. Esses desafios perpassam, também, a concepção de arte literária e a percepção do professor de literatura sobre si mesmo como um mediador desse processo.

Em razão dos desafios que nos ocupam em revisar antigos paradigmas, com propostas de reformulação de currículos e de orientações metodológicas para o ensino da literatura, em uma era que reclama a compreensão da complexidade, os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, alimentados pela força da interdisciplinaridade, mostram-se frutíferos para a discussão de relações interculturais e intersemióticas.

Trata-se aqui de reavaliar princípios e práticas pedagógicas para o ensino da arte da palavra, colocando em xeque a eficácia de uma concepção conteudista — que leva o aluno a uma leitura ilustrativa de uma teoria ou de uma escola literária — e valorizando a obra literária como um objeto estético passível de fruição, capaz não apenas de fazer reverberar questões existenciais, sociais, culturais, mas

também de colocar-se em diálogo com outras obras de natureza variada — artística ou não.

Considerações finais

Propôs-se, neste artigo, olhar para a arte literária como fenômeno cultural e de linguagem e para o texto como objeto estético na sua inteireza, como corpo significativo e dialógico, capaz de criar ressonâncias com o leitor, com o contexto social em que este se insere, com outras culturas, com outras obras, com outros tempos e outros espaços. Como fenômeno da linguagem, a literatura transfigura a experiência humana e atua pela organização estética, pela qualidade de sentimento, pela forma como cada subjetividade interage com ela, engendrando modos de inteligência e reflexão crítica. Importa, ressalte-se, o caráter estético a despeito da escolarização. Nessa proposta, compreende-se o ensino da literatura a partir de uma perspectiva dialógica, que acolhe aspectos interculturais, intersemióticos e interdisciplinares.

Não podemos abandonar a compreensão de que há bens materiais, que atendem a necessidades físicas, como casa, alimentos, educação etc., assim como há bens simbólicos, que atendem a necessidades espirituais e sociais, e, portanto, assumem-se, conforme Candido (2011), como direitos inalienáveis, cuja carência resultaria na impossibilidade de confirmar no ser humano sua própria humanidade. Para o referido autor, a literatura humaniza, porque provoca o exercício da reflexão, confere o conhecimento, o afinamento das emoções, sensibiliza para o acolhimento do outro, desperta o senso de beleza, para a percepção da complexidade dos seres e do mundo, cultiva o humor.

O exercício do comparativismo literário faculta aproximações e contrastes de temas, de gêneros, de projetos literários; aproximações e contrastes de estilos de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre a literatura e outras artes e linguagens; aproximações com outras áreas do conhecimento.

Consoante ao exposto, compreendendo a importância de o jovem leitor vivenciar diferentes níveis de significação da leitura dos textos literários, este trabalho discutiu o ensino de Literaturas de Língua Portuguesa a partir dos Estudos Comparados como possibilidade profícua para sua formação cultural, estética e ética. A análise das

duas obras pertencentes ao macrosistema literário de língua portuguesa, colocando sob mira os projetos estéticos de Manoel de Barros e Mia Couto, sinalizou caminhos para a compreensão dessa proposta metodológica.

Tanto Manoel de Barros quanto Mia Couto trazem à baila um acervo cultural que assemelha as culturas brasileira e moçambicana: valorizam a escuta, que coloca os seres em diálogo, que transporta o leitor às rodas de histórias ao pé do fogo, sensibilizados com a poesia do verbo. Ambos estabelecem esse vínculo por meio da língua portuguesa — vetor da história, da memória e também do vir-a-ser — que oferece a possibilidade de irmanar as experiências.

Referências

- ABDALA JR., B. *De vôos e ilhas: literaturas e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.
- BARROS, M. *O livro das ignoranças*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARROS, M. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARVALHAL, T. F. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2003.
- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COUTO, M. *Pensatempos: textos de opinião*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.
- COUTO, M. *Contos do nascer da terra*. 6. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.
- ELIADE, M. *Mito e realidade*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- FALCI, C. Camadas temporais nas cibernarrativas: cruzamentos múltiplos. In: SANTAELLA, L.; ARANTES, P. (Org.). *Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir*. 1. reimpressão. São Paulo: Educ, 2011. p. 183-198.
- GADAMER, H-G. *Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Por que ler e ensinar literatura indígena?

Delma Pacheco Sicsu¹

Introdução

A pergunta título do presente trabalho talvez pareça desnecessária e impertinente. Seria, se não houvesse exclusão e falta de conhecimento a respeito dessa literatura no âmbito escolar e acadêmico. Seria impertinente e desnecessária caso a lei que trata sobre a obrigatoriedade da aplicação desta, fosse, de fato, cumprida. A Lei 11.645/08 trata da obrigatoriedade da inserção da cultura indígena no currículo escolar; contudo, o que se percebe é que, quando se trata de indígenas, estes só são lembrados, na escola, em datas muito pontuais como “Dia do Descobrimento do Brasil” e “Dia do Índio”.

Por estes breves exemplos, fica visível a falta de conhecimento enorme acerca da cultura indígena. E, no que tange à literatura, a situação é bem pior. Então, se questiona, como ensinar sobre aquilo que não se sabe?

O presente estudo tem como objetivo tecer uma reflexão sobre a importância de ler e de ensinar literatura indígena na escola, tomando como base a Lei 11.645/2008 e a representação dos povos originários, sujeitos da sua própria história na literatura indígena contemporânea.

Conhecimento e ressignificação dos povos originários por meio da literatura indígena

A literatura indígena contemporânea busca ressignificar a maneira de se contar a história dos povos indígenas, vítimas de uma política de silenciamento e de apagamento de sua trajetória no decorrer de séculos, desde a chegada do colonizador a esta região.

Essa literatura coloca o indígena como sujeito e porta-voz da própria história, diferentemente da forma como a literatura indianista e indigenista o representava e falava sobre ele. Assim, acentuar as

1. Docente do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins/UEA; Doutoranda em Literatura e Práticas Sociais.

diferenças entre essas literaturas é importante no estudo em questão para se compreender sobre o processo de ressignificação dos povos originários por meio da ficção criada. Dentro dessa perspectiva, segundo Thiel:

O termo indianista refere-se à produção literária brasileira do período romântico, voltada para construção de uma identidade nacional. Os autores das obras indianistas não são índios. Obras como *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar, pertencem a essa categoria.

[...] A obra indigenista é produzida a partir de uma perspectiva ocidental e inserida ou traduzida pelo não índio. Para seu autor, o mundo indígena é o tema e o índio o informante, mas não agente da narrativa. A produção indigenista visa a informar não índios sobre um homem e um universo que lhe são alheios.

[...] as textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para um público-alvo índio (para os parentes) quanto para não índios. (THIEL, 2012, p. 44-47, destaques do autor).

A distinção entre os três tipos de literatura esclarece que a literatura indígena é aquela considerada produzida por escritores indígenas. Esses escritores escrevem a partir daquilo que viveram. Isso significa dizer que o pano de fundo da literatura dos povos originários é a sua própria história pautada no passado ancestral, nas situações e nos problemas vivenciados pelo indígena no seu cotidiano. Como sujeito da sua própria história, o indígena encontra na produção de literatura própria um caminho também para resguardar a memória ancestral de seu povo e todo o imaginário que compõe a literatura oral dos povos originários. “A literatura passou a ser um instrumento de atualização da memória que sempre utilizou a oralidade como equipamento preferencial para a transmissão dos saberes tradicionais” (MUNDURUKU, 2017, p. 121-122).

Como instrumento de atualização da memória, a literatura indígena contemporânea encontra no suporte livro uma forma ideal para resguardar a ancestralidade do seu povo e deixar registrado para a posteridade o acervo mítico, lendário e cultural de diferentes etnias que resistem pelo vasto território brasileiro. Embora assinada pela autoria de apenas um escritor, essa literatura tem caráter coletivo porque traduz a história de um grupo étnico.

Outro ponto importante dessa literatura é o seu caráter político. Por meio da literatura escrita, os povos indígenas encontram um canal para representar os problemas enfrentados pelos povos nativos.

[...] Os povos indígenas querem ouvir a própria voz. A escrita, grande aliada das classes dominantes, paradoxalmente, torna-se a oportunidade de reversão para os dominados. Eivada das diferentes falas silenciadas, funciona como uma arma que, através de cada frase ou palavra desacomumada, detona com um certo poder: a língua enquanto instituição. É por isso que devemos inscrever os livros escritos pelos índios no campo da política. (ALMEIDA, 2009, p. 91).

A literatura tem sido, por essa razão, um mecanismo usado pelos indígenas para se fazerem ouvir pela sociedade não indígena e também reivindicar sua cidadania brasileira dentro da sua especificidade étnica-cultural. Ao se fazerem ouvir, por meio da literatura, os povos indígenas propõem a ressignificação de sua história, rompendo preconceitos e estereótipos escancarados ao longo dos séculos, na história do Brasil. Por isso, a literatura escrita pela pena do escritor indígena reclama para si o direito também de renomear certas palavras carregadas de preconceito, a fim de que ele mesmo se autodenomine e se autorrepresente. De acordo com Julie Dorrico:

O espaço denominado literatura e teoria indígena é ocupado por escritores e teóricos indígenas, na condição de sujeitos produtores de sua própria cultura. Como teóricos contestam conceitos e identidades impostos, ao longo de 521 anos, pela sociedade dominante, tais como “índios”, e suas organizações sociais como “tribos”, que ainda imperam no imaginário nacional. (DORRICO, 2021, s. n.).

Além de tocar na importância de se renomear determinados termos, a discussão trazida por Dorrico evidencia mais um problema muito caro e cruel para os povos originários no Brasil: a sua identidade étnica e nacional. A questão em torno dos aspectos identitários é um problema que acarretou e ainda ampliou o apagamento da identidade indígena em detrimento de uma identidade nacionalizada que homogeneiza e anula a diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas.

Com efeito, os povos e sujeitos indígenas e suas identidades étnicas não se confundem com a identidade nacional. Até o advento da

Constituição Federal de 1988, os indígenas que nasceram no Brasil só recebiam a cidadania se abdicassem da identidade étnica. Impedidos de gozar da cidadania, ficavam sob tutelas paternalistas e com direitos humanos ameaçados. Com a promulgação da Carta Magna, os indígenas passaram a ter o direito às suas identidades étnicas e à cidadania brasileira concomitantemente. (DORRICO, 2021, s. n.).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na história dos povos indígenas e trouxe avanços significativos. Contudo, esses avanços não foram suficientes para romper com a política de silenciamento e de invisibilidade que esses povos sofrem no Brasil. A exemplo disso, está a necessidade de se criar uma lei que obrigue a inserção da cultura indígena no currículo. Mesmo assim, o que se percebe é um desconhecimento considerável da realidade dos povos originários e uma visão equivocada e periférica forjada por fragmentos de textos em livros didáticos ou em “comemoração” muito pontual no conhecido “Dia do Índio”.

Para Daniel Munduruku,

[...] a palavra índio remonta a preconceitos — por exemplo, a ideia de que o indígena é selvagem e um ser do passado — além de esconder toda a diversidade dos povos indígenas. Por isso, quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção. Reflexo disso são celebrações da data feitas por escolas com uma figura com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. É uma ideia folclórica e preconceituosa. (MUNDURUKU, 2022, s. n.).

Os escritores autóctones, por meio da literatura, quebram esses e outros estereótipos ao mostrarem na cena literária a representação do indígena pelo próprio indígena. Essa literatura de tradição oral não se faz somente com arcabouço riquíssimo da literatura oral indígena, mas também com o que é vivenciado na atualidade pelo indígena. A título de exemplificação cita-se aqui o romance *Canumã: a travessia* de autoria de Ytanajé Cardoso, indígena munduruku, graduado em Letras, mestre em Letras e Artes e atualmente doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas que, no referido romance, trata de problemas atuais vivenciados pelos povos indígenas, como o mau uso da tecnologia na aldeia:

[...] parece que hoje na medida em que o conhecimento do não indígena, suas tecnologias e seu *modus operandi* adentram o cotidiano dos mundurukus — não só os mundurukus, mas também de todos os povos indígenas que mantêm algum tipo de relação com esses instrumentos do mundo ocidental — parece que as estruturas milenares se caracterizaram tornando-se cada vez mais claudicantes. (CARDOSO, 2019, p. 51).

Fazer o uso do conhecimento ocidental e de suas tecnologias têm sido uma forma de os povos originários compreenderem o pensamento do não branco e, ao mesmo tempo, encontrar um caminho para o diálogo com a sociedade não indígena, bem como colocar em pauta problemas de ordem política e social que os povos originários enfrentam.

Um dos meios de promover esse diálogo é por meio da literatura, pois nela o indígena mostra a realidade e o pensamento indígena pela ótica do próprio indígena, por meio da ficção que, de posse da palavra falada e escrita na língua do colonizador, pode expressar sua visão de mundo, seu modo de pensar sem precisar da mediação de um interlocutor não indígena que o “interprete”. O escritor autóctone tem, sob essa perspectiva, um papel crucial na promoção do diálogo entre as sociedades indígenas e não-indígenas.

Nesse sentido, destacar o trabalho dos escritores indígenas na contemporaneidade é fundamental. Por isso, Graça Graúna se preocupa em abordar a propriedade intelectual dos escritores indígenas para que se compreenda “o papel que eles desempenham, como são vistos pela sociedade envolvente, como seus livros passaram a integrar a sociedade industrial e de consumo no país e como vivem diante da realidade que os cerca” (GRAÚNA, 2013, p. 74).

As produções literárias indígenas são fundamentais para a ressignificação do passado histórico e cultural dos povos originários, mas também para contribuir significativamente na promoção de uma educação intercultural, dialógica e antirracista em espaços formais e não formais de educação. Além de atualizar a memória ancestral, essa literatura também promove o debate sobre o papel do indígena na sociedade brasileira, os dilemas por ele enfrentados, a sua visibilidade na sociedade brasileira e a afirmação de sua identidade étnica. Dessa maneira, “O livro é ferramenta para se representarem perante o mundo exterior à aldeia, mas também meio de definir a própria identidade” (BEHR, 2016, p. 269).

Ao se representarem por meio do objeto livro, os escritores indígenas não apenas reivindicam para si o direito de ser e de se identificar como indígena, mas também provocam um repensar acerca da identidade cultural brasileira, tendo em vista a influência desses povos na formação cultural do Brasil. Para Romero:

Os índios não são credores só do influxo dos seus *areitos* ou *ieroquis* e de suas lendas. O uso de muitas plantas medicinais, o emprego de muitas indústrias rudimentares, a manipulação de muitas substâncias comestíveis devemos aos selvagens. (ROMERO, 1980, p. 133, destaques meus).

Na Amazônia, a influência da cultura indígena é muito significativa e perceptível em vários aspectos sociais, como no uso das plantas medicinais, na culinária, na linguagem, nas narrativas orais que rondam o imaginário amazônico, na relação com a natureza, no modo de falar, nas crenças. Todo esse saber adquirido dos povos originários da Amazônia é retratado na literatura indígena. A título de ilustração, cita-se aqui a narrativa de *Mondagará, traição dos encantados* de autoria do escritor indígena Rony Wassiry Guará, pertencente à etnia Maraguá, localizada no Baixo Amazonas. Esta narrativa conta que a cobra sucuriju era um ser encantado que traiu Moñag². Como castigo da grande traição, esse ser encantado foi transformado na cobra sucuriju.

Magkaru' sése era o líder da rebelião e o conselheiro mais próximo Moñag. Tinha o hábito de comer demais e reclamava quando sentia que havia algo cheirando mal, por isso recebeu a maldição de ser transformado na cobra sucuriju.

[...] Por ter tramado toda a traição, seria caçado pelos homens, que tiravam dele uma substância - uma gordura que após fervida, torna-se um excelente remédio - que servia para curar ferimentos. E foi assim que surgiu a sucuriju, uma grande cobra que habita os alagados da Amazônia. (GUARÁ, 2011, p. 38).

De fato, na Amazônia, a gordura da sucuriju é largamente utilizada como cicatrizante. Esse produto natural serve não somente para tratar de ferimentos superficiais, mas também para infecções mais graves e complexas como inflamação no útero. O uso dessa substância, como também a gordura do boto, as ervas medicinais e as cascas de

2. Deus e criador do mundo segundo a mitologia Maraguá.

determinadas árvores, como uixi amarelo, são remédios extraídos da natureza, e o homem amazônida utiliza-os com bastante frequência. Em lugares distantes de centros urbanos, é muito comum fazer uso da medicina natural ensinada pelos povos indígenas. Até mesmo nas cidades, as pessoas desenvolveram o hábito de ter em suas casas óleo de andiroba e de copaíba, entre outros remédios naturais, para curar ferimentos e determinadas doenças.

Ainda no livro *Mondagará, traição dos encantados*, fala-se de uma bebida muito apreciada pelos indígenas, o suco de guaraná em pó. No Amazonas, a referida bebida faz parte do costume de muitos amazonenses que a tomam diariamente por ela ser uma espécie de energético, mas também porque ajuda no rejuvenescimento e na regulação intestinal. Este é mais um dos muitos exemplos de como a identidade cultural amazônica está inscrita na literatura indígena.

A literatura indígena na escola. Por onde começar?

Há um longo caminho a ser percorrido no reconhecimento da produção literária indígena como objeto de arte e como leitura necessária no âmbito escolar e na universidade. Na Academia, em especial na Universidade do Estado do Amazonas, o encontro com essa literatura, seu reconhecimento, a devida importância que lhe é atribuída têm ocorrido de diferentes formas. Podemos ilustrar as pesquisas que têm como desfecho os temas de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), Dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado, Projeto de Extensão, Programa de Iniciação científica, entre outros, para exemplificar como a literatura indígena permeia o mundo acadêmico.

Na escola, “espaço privilegiado de leitura” (ZILBERMAN, 2001, p. 16), a literatura indígena, entretanto, é praticamente desconhecida. Essa constatação é feita quando, na aplicação de projetos de extensão, tanto alunos quanto professores se surpreendem ao descobrirem a existência dessa literatura. Uma das causas da falta de conhecimento dessa literatura está no fato de que a Lei 11.645/2008 não é cumprida como deveria ser, pois a temática indígena no currículo escolar, conforme frisado, somente é trabalhada em datas pontuais ou para cumprimento de algum conteúdo específico.

Em se tratando de literatura indígena na escola, a questão é muito complexa porque envolve não apenas o currículo, mas também a

formação leitora do mediador de leitura. Por não pertencer à literatura canônica e por ser uma literatura relativamente nova, no que diz respeito à literatura escrita, a obras literárias indígenas não fazem parte do calendário literário escolar. Reconhecer que há outras manifestações literárias, fora do cânone literário, e que também elas são importantes na formação leitora de estudantes é o primeiro passo que a escola deve dar na direção de promover o diálogo intercultural entre diversos grupos sociais do Brasil, entre eles as diferentes etnias indígenas. Para Alves,

[...] devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada nos diferentes suportes — oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente. (ALVES, 2013, p. 36).

Entre essas manifestações artísticas encontra-se a literatura indígena, que tem um diferencial por não ser canônica e por colocar o indígena como escritor e porta-voz da sua própria história, daí a autorrepresentação e auto-história em seus textos. Ler e ensinar esta literatura na sala de aula por meio dos textos indígenas é praticar e promover a diversidade, o exercício da alteridade e o diálogo entre culturas, conforme os preceitos legais determinam.

Vincente Jouve (2012), ao discutir sobre a literatura, questiona se o ensino desta é necessário. No que tange à literatura indígena, entende-se que ensiná-la é fundamental na formação leitora tanto do professor quanto do aluno.

A leitura e o ensino da literatura indígena são urgentes. Não apenas por se tratar de um cumprimento legal. No entanto, ao se cumprir a Lei 11.645/2008, a escola está contribuindo para a promoção de uma educação antirracista. Além de dar visibilidade aos povos originários e romper com o processo de silenciamento e apagamento da história desses povos, o que vem sendo praticado, ao longo dos séculos, desde a chegada do colonizador, é potencializado pela literatura mais divulgada.

Todavia, para se ensinar sobre literatura indígena na escola é necessário que o professor de língua portuguesa tenha uma formação leitora sobre essa literatura. Essa formação pode iniciar durante o período da graduação. Isso demanda, portanto, a inserção da literatura

indígena no currículo de Letras não como disciplina optativa, mas como disciplina obrigatória.

A título de informação, cita-se aqui o curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins, cujo colegiado, considerando a importância da literatura indígena na formação do acadêmico de Letras, considerando a Lei 11.645/2008 e o fato do Amazonas concentrar o maior número de etnias indígenas no Brasil, na reformulação do PPC (Projeto Político de Curso) em 2019, inseriu, como disciplina obrigatória, o trabalho com a literatura indígena.

Destaca-se também a literatura indígena como disciplina obrigatória dos cursos de Letras de oferta especial da Universidade do Estado do Amazonas nos municípios de Boca do Acre, Eirunepé, Manicoré e Presidente Figueiredo, por meio de Cursos Modular, coordenado pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins.

Importante citar ainda a aplicação do projeto de extensão “Circulação e recepção da Literatura Infanto Juvenil Indígena Amazonense” realizado nos municípios de Parintins, Presidente Figueiredo, Boca do Acre, Manicoré e Eirunepé. O referido projeto tem contribuído significativamente para a promoção da leitura e da discussão da literatura indígena em escolas públicas, contribuindo para a divulgação bem como a popularização desta no espaço escolar.

Se o professor de língua portuguesa tiver no seu leque de leituras a literatura indígena, há uma grande probabilidade de ele ensinar essa literatura para seus alunos, uma vez que, sob essa ótica, tem-se observado que docentes, de maneira geral, só oferecem como leitura literária a seus alunos aquelas que eles têm conhecimento e pelas quais têm apreço.

Considerações finais

É urgente que se instale o fascínio sobre a literatura indígena e que se ensine sobre ela na escola para ressignificar a história dos povos indígenas contada pela ótica do não indígena ao longo dos séculos de dominação. É público que, desde a chegada do colonizador, como parte desse processo de dominação, ocorre o apagamento da voz do ser nativo, da sua história contada.

Ler e ensinar a literatura indígena não significa deixar de reconhecer a importância da tradição literária brasileira; significa buscar

compreender, por meio da ficção literária indígena, a memória ancestral dos povos originários, bem como compreender o indígena como agente da sua própria história, como alguém que teve a sua história distorcida e silenciada e que hoje, apesar das barreiras, do preconceito e da discriminação, o indígena tem ocupado seu espaço na sociedade, quebrando paradigmas e rompendo estereótipos.

A literatura dos povos originários é uma porta que se abre ao diálogo entre as sociedades indígena e não indígena e toda a diversidade decorrente da ancestralidade. Essa literatura é necessária para a promoção de uma educação antirracista, pois não vê o indígena como um ser do passado, selvagem, desprovido de cultura e de conhecimento. No entanto, para que essa literatura de fato seja lida e ensinada, é preciso haver um trabalho voltado para a formação do professor mediador de leitura literária indígena, a fim de que este ofereça um ensino de fato significativo que contribua para a reflexão e para a crítica do aluno/leitor, receptor dessa literatura.

Os cursos de Letras precisam repensar seu currículo no sentido de possibilitar, além da literatura canônica, a discussão e a reflexão das literaturas de margem na formação leitora dos discentes, professores em formação inicial, que atuarão na Educação Básica.

Os escritores indígenas, desde a década de 70, estão escrevendo sua literatura e continuarão a produzir mais, pois sabem que ela é um meio de escrever suas histórias pelas mãos de um escritor que traz, no bojo do seu texto, o valor da ancestralidade, da coletividade da etnia à qual pertence, bem como os dilemas, os desafios e cada conquista do seu povo.

Referências

- ALMEIDA, M. I. DE. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- BEHR, H. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, A. M. L. de; PENJON, J.; BOAVENTURA, M. E. (Org.). *Momentos da ficção brasileira*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

- CARDOSO, Y. C. *Canumã: a travessia*. Manaus: Editora Valer, 2019.
- DORRICO, J. A teoria e a literatura indígena na educação: outras formas de nomear. *Ecoa UOL*, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2021/03/17/a-teoria-e-a-literatura-indigena-na-educacao-outras-formas-de-nomear.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.
- GUARÁ, R. W. *Mondagará: traição dos encantados*. São Paulo: Formato Editorial, 2011.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- MUNDURUKU, D. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.
- MUNDURUKU, D. *Dia do índio é data 'folclórica e preconceituosa'*, diz o escritor indígena Daniel Munduruku. [Entrevista cedida a] BBC News Brasil. *G1*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2021.
- THIEL, J. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Adaptações e releituras literárias

O reendereço de clássicos: uma análise sobre a versão em quadrinhos de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis

Gabriela Ribeiro Nunes (UERJ)¹

Introdução

A discussão sobre a leitura de romances pertencentes ao cânone literário brasileiro nas turmas de Ensino Médio ganhou novo fôlego, dessa vez, nas redes sociais, quando o influenciador Felipe Neto publicou em seu perfil no *Twitter* que forçar adolescentes a lerem obras que formam parte do romantismo e realismo brasileiro, como as de Álvares de Azevedo e Machado de Assis, era um desserviço para a literatura nas escolas. A questão é que as críticas em relação ao ensino de literatura no Brasil não são uma novidade. Um dos grandes questionamentos, que também perpassa a formação do cânone literário, é o fato de, ainda nos dias atuais, o ensino da disciplina estar calcado em um modelo oitocentista de chave nacionalista, que está mais preocupado com o ensino dos estilos de época (barroco, parnasianismo, romantismo, realismo, naturalismo, simbolismo, modernismo etc.) do que no desenvolvimento de uma capacidade crítica por parte do estudante:

Muito mais do que o conhecimento analítico das obras, interessava à educação consolidar no aluno um conjunto de informações a respeito de obras e autores, cujo domínio se considerava necessário a todo cidadão culto. A noção de cânone está estreitamente ligada a esse fenômeno. E foi por meio dela que, durante décadas, não só se formaram nossos homens letrados, como também se definiram os parâmetros da boa e da má literatura. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 64)

Mediante essa controvérsia, documentos norteadores da educação brasileira tentaram propor uma nova maneira de se lidar com a disciplina nos ensinos fundamental e médio. Primeiramente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) decidiram fundi-la com as

1. Graduada em Letras – Português/Espanhol (UERJ), Mestre em Literatura Brasileira (UERJ) e doutoranda em Teoria da Literatura/Literatura Comparada (UERJ).

aulas de língua portuguesa, uma vez que o foco passou a ser a comunicação entendida “como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (BRASIL, 2000, p. 17). Sendo assim:

Os conteúdos tradicionais [a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas] foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão.

O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem como parte do conhecimento de si próprio e da cultura e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna. (BRASIL, 2000, p. 23)

Não é o objetivo do presente trabalho debater as implicações, pertinências ou impertinências que tal fusão traz. É importante apenas mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento mais recente, até o momento, sobre a Educação Básica brasileira, não desfez a união entre as disciplinas. Sobre as obras exigidas para a leitura em sala de aula, tanto os PCNs quanto a implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) possibilitaram a inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e médio. O PNBE disponibiliza em seu acervo literário textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em versos (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. Este último, especialmente, sendo bastante incentivado a ser aproveitado pelos professores por causa de suas possibilidades de uso e pela familiaridade e aceitação por parte dos alunos:

Quanto às histórias em quadrinhos... Nem é preciso falar! Além de divertir, elas podem ser um ótimo instrumento em sala de aula. Por ser um material de fácil acesso e aceitação pelos jovens e crianças, os quadrinhos costumam ser bastante utilizados como fonte de leitura e até como incentivo à produção de histórias pelos próprios

alunos. É possível ampliar as experiências dos alunos iniciando pelas histórias em quadrinhos. (BRASIL, 2006, p. 31, grifo do autor)

Essa prescrição se manifestou na lista de livros enviados para as escolas públicas que, segundo Vergueiro e Ramos (2015), a partir de 2006, recebeu do governo federal 225 títulos, sendo 10 deles quadrinhos. Eles também destacaram que:

[...] houve uma preocupação com o tema ‘obras clássicas da literatura universal’ que constava da proposta geral do PNBE, o que pautou parte da produção editorial daquele ano e dos seguintes, inclusive com editoras que nunca haviam trabalhado com HQ, que passaram a lançar obras literárias adaptadas para quadrinhos. (VERGUEIRO; RAMOS, 2015 *apud* RAVAGLIO, 2018, p. 275)

Como resultado disso, entre 2006 e 2008, houve quatro adaptações em quadrinhos de “O alienista” e três de “A cartomante”, baseados nos contos de Machado de Assis (VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

A BNCC tece, também, comentários relevantes sobre o uso das HQs em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Ela aparece como um gênero aliado, assim como o filme e a animação que, quando forem adaptações de obras literárias, podem ser substituídas, em certa medida, dos textos de partida, desde que haja uma mediação crítica entre as duas mídias, e não uma troca definitiva de uma para a outra: “É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção” (BRASIL, 2018, p. 499).

É importante salientar que, segundo a BNCC, é preciso também que haja um equilíbrio no uso de outras mídias baseadas em obras literárias, a fim de não eliminar completamente a leitura dos textos em sua versão original. A grande contribuição da adaptação acaba sendo aproximar o público leitor mais jovem do que há de essencial na obra-fonte e também atualizá-la para uma linguagem que desperte mais interesse neles:

O original de uma obra, como tudo, é suscetível à passagem dos anos, às mudanças ideológicas e de contexto. Quando o original se torna algo muito distinto para o público, a tradução e a adaptação podem preservar o que existe nele de essencial, no que pesem as

dificuldades e armadilhas todas dessas intermediações. (CADE-MARTORI, 2009, p. 69)

Essa possibilidade de se trabalhar com as adaptações de grandes clássicos da literatura brasileira em sua versão em quadrinhos, gênero mais próximo dos jovens, que usa, além do recurso verbal, as imagens (recurso não verbal) para prender a atenção do leitor e criar novos significados, parece, *a priori*, uma boa opção de leitura. O presente trabalho, então, tem como objetivo discutir o processo de reendereço, especificamente, do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, em sua versão em HQ realizada pela editora Principis, pensando como o uso da imagem e a seleção dos conteúdos pelo desenhista e roteirista concebem uma concepção de leitor jovem. Além disso, pretende-se examinar a dificuldade de se reendereçar uma obra tão ambígua.

O processo de reendereço

De acordo com Aguiar e Ceccantini (2012), reendereço corresponde:

numa espécie de retomada do texto, retorno à publicação, para crianças [e jovens], de textos literários produzidos originalmente para adultos. Esses textos não pensados, em sua gênese, para o público infantil [e juvenil] passam a ser editados, seja na íntegra, seja sob a forma de fragmentos, com uma nova “embalagem”, reendereçados à criança [e jovem], pretendendo configurar um texto já há muito tempo em circulação como um novo livro ilustrado que passa a ser posto à disposição e leitores infantis [e juvenis]. (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 309)

A ilustração é de extrema importância no reendereço, já que é ela quem cria “um jogo de sedução visual que busca atrair o interesse e a atenção desse público [crianças e jovens], reconhecidamente iniciado na e desejoso da imagem como linguagem” (DIAS; SOUZA, 2016, p. 65). Sendo assim, os gêneros que serão privilegiados nesse tipo de abordagem com o texto literário são aqueles que já possuem em sua composição a presença da multimodalidade. Portanto, livros ilustrados, histórias em quadrinho, mangás, etc., serão

as formas mais recorridas para o reendereçoamento, já que a imagem é um dos componentes fundamentais que caracteriza esses gêneros.

Além disso, “na obra reendereçada, não há interferência no texto original, apenas nos paratextos [título, quarta capa, ilustração, índice e até mesmo o tamanho e o tipo de papel], de forma a torná-la atraente e legível ao público-alvo” (DIAS; SOUZA, 2016, p. 64). Levando em conta que qualquer edição de uma obra literária, ainda que não seja reendereçada, influencia nos paratextos, o grande divisor de águas que vai indicar o reendereçamento é a mudança de um gênero exclusivamente ou majoritariamente verbal, como o romance ou o poema, para um gênero onde as ilustrações são fundamentais para a sua estruturação e significação do texto, como acontece nas histórias em quadrinho², por exemplo:

As obras poéticas, narrativas e dramáticas, mesmo sendo publicadas inúmeras vezes e em variadas edições, direcionadas a públicos diferenciados, mantêm-se as mesmas. A reprodução gráfica, dependendo dos protocolos de edição, pode, certamente, afetar de alguma maneira o texto, mas, em geral, ele é preservado em sua integridade original. As edições podem agregar valores e sentidos, mas não alteram a palavra impressa, a menos que se assumam como adaptações, resumos, traduções. (PINA, 2014, p. 29)

Pensando especificamente no caso das HQs, objeto de análise dessa investigação, não só a imagem é importante, mas a seleção e, conseqüentemente, o corte da narrativa, influenciam muito na recepção dessas histórias. Quando o texto-fonte for um conto, ele poderá ser incorporado praticamente na íntegra pelo roteirista, que pode fazer leves eliminações sem comprometer grande parte do que está sendo contado. Entretanto, se a obra a ser adaptada for um romance, a supressão de partes é inevitável. O responsável por esse recorte, portanto, se tornará uma espécie de segundo autor, que se fixará naquilo que considerar mais interessante, levando em conta também aquilo

2. A interligação entre texto e imagem no caso das histórias em quadrinho ocorre com uma dinâmica própria e complementar, criando um novo nível de comunicação, diferentemente dos livros ilustrados, por exemplo, em que há simplesmente um acréscimo de uma linguagem a outra (VERGUEIRO, 2009, p. 22). Dessa forma, por mais que os livros ilustrados também sejam uma opção de reendereçamento, o diálogo imagem/texto é menos orgânico.

que agradará mais o seu público leitor. Isso faz com que todos os envolvidos na composição desse texto reendereçoado (editores, roteiristas, ilustradores etc.) tenham uma concepção do que é literatura infanto-juvenil para, assim, conceber, de maneira apropriada, suas novas versões³ para esses leitores.

O reendereçoamento do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, para a história em quadrinhos

As obras do escritor Machado de Assis são um dos principais alvos para o reendereçoamento, visto que ele é um dos maiores representantes da literatura brasileira, tendo alto valor simbólico e prestígio nas escolas (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). Isso pode ser percebido no número de versões em HQ de um de seus romances mais conhecidos, *Dom Casmurro* (1899). Pode-se notar com isso que, de fato, há um mercado para esse tipo de publicação que possibilitou, em menos de 10 anos, o lançamento de 4 variantes de uma mesma obra no mesmo gênero textual⁴.

A editora Nemo foi a primeira a apresentar uma versão em quadrinhos de *Dom Casmurro*, com 80 páginas. Publicada em novembro de 2011, teve Wellington Srbek no roteiro e José Aguiar na ilustração. No ano seguinte, em 2012, a Ática lançou mais uma HQ do romance de Machado de Assis, de 88 páginas, tendo como roteirista Ivan Jaf e como quadrinista Rodrigo Rosa. No terceiro ano seguido, em janeiro de 2013, a Devir lançou uma edição mais extensa da obra (232 páginas), sob responsabilidade de Felipe Greco na roteirização e a presença de Mário Cau como ilustrador. Anos mais tarde, em março de

3. Essas obras não têm como público-alvo somente os jovens. Os professores, os diretores de escola, os pais e, até mesmo, outras pessoas fora do contexto escolar, também são considerados. Entretanto, a maioria desse grupo julgará a obra reendereçoada como exitosa ou não, tendo como base o público infanto-juvenil.
4. Existe uma primeira publicação em HQ do romance *Dom Casmurro*, publicado pela editora Egba, em 2005, que fez parte do projeto “Transcrever romances inteiros para quadrinhos”, do artista Ruy Trindade. Entretanto, pela baixa circulação da edição no mercado brasileiro, ela não será considerada nesta pesquisa, visto que a ideia é justamente pensar nesses reendereçoamentos como parte de um mercado editorial.

2019, a Principis, selo jovem da editora Ciranda Cultural, publicou sua história em quadrinhos, de 80 páginas, com o roteiro de Alex Mir e os desenhos de Caio Majado. Esta última será o objeto de análise do presente artigo.

Primeiramente, é importante se pensar o porquê, dentre os dez romances e mais de duzentos contos escritos pelo autor, *Dom Casmurro* é, junto com *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881)⁵, a obra mais reendereçada em quadrinhos. Em relação à narrativa do defunto autor, seu reendereço é justificado por se tratar de um dos grandes marcos da literatura brasileira, sendo considerado o romance ápice de Machado de Assis. É, portanto, uma leitura quase obrigatória nas aulas de Ensino Médio. Já a história de Bento Santiago, além de ser também avaliada como um dos grandes livros do escritor, é uma das que possui um enredo mais atraente para o público jovem. A grande dúvida “Traiu ou não traiu?”, que, para um leitor especializado, é uma das questões mais ínfimas da obra, ganha grandes proporções para os adolescentes. Isso possibilita um trabalho didático interessante no campo da literatura e da filosofia, como costuma acontecer nas salas de aula onde esse romance é lido, como debates sobre perspectivas, a questão da verdade, da falta de confiabilidade de um narrador de primeira pessoa etc. Normalmente, os jovens estudantes se sentem mais estimulados a se envolverem nesses tipos de atividades e a defenderem o seu ponto de vista, pois, de uma maneira muito simplista e até reducionista, o triângulo Bento Santiago, Capitu e Escobar pode vir a lembrar muitos outros triângulos do universo adolescente. As adaptações de *Dom Casmurro* para quadrinhos vão privilegiar, por conseguinte, esse aspecto do enredo ao invés de outros pontos mais digressivos e herméticos da obra, como as ponderações filosóficas e literárias do narrador ou histórias de outras personagens que, em uma leitura desatenta, não acrescentaram muita

5. Empatado com *Dom Casmurro*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* possui 4 versões em HQ: uma pela editora Escala, publicada em 2004, com roteiro e arte de Sebastião Seabra; outra de 2010, da editora Desiderata, sob responsabilidade do roteirista Wellington Srbeq e do ilustrador João Bastista Melado; a terceira pela Ática, lançada em março de 2014, com Cesar Lobo no roteiro e arte e Luiz Antonio Aguiar na adaptação e roteiro; e, por fim, a da editora Principis, de março de 2019, com o roteirista Franco de Rosa e o desenho de Walmir Amaral.

coisa à narrativa dos protagonistas. Vejamos agora o tratamento dado pela versão da editora Principis.

Uma análise da versão em quadrinhos do romance *Dom Casmurro*, realizado pela editora Principis

Como mencionado, a versão em quadrinhos da editora Principis teve Alex Mir no roteiro e Caio Majado nos desenhos e na arte-final. As cores são creditadas a Fabi Marques e as letras a Wanderley Felipe. É importante salientar que essa publicação faz parte de um projeto da própria editora chamado “Coleção Clássicos em quadrinhos”. Dentre as obras já lançadas, além de *Dom Casmurro*, temos *Senhora*, de José de Alencar; *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Sonho de uma noite de verão* e *Romeu e Julieta*, de Shakespeare; *Moby Dick*, de Herman Melville; *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson; *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, *Os miseráveis*, de Victor Hugo; *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde; *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas; *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; e *Anne Frank*, de autora homônima. Isso é uma amostra do investimento da editora no reendereço de clássicos da literatura brasileira e mundial e de seu entendimento que o maior público-alvo dessas versões são os jovens (motivo pelo qual fazem parte da Principis, selo jovem da Ciranda Cultural).

O livro em questão tem um papel de boa qualidade; é colorido, o que traz mais dinamismo para a história; possui, ao final da narrativa, uma parte dedicada a uma breve biografia de Machado de Assis; uma outra página sobre o contexto histórico em que se passa o enredo; uma lista com as personagens principais da história junto de uma curta caracterização de cada uma delas; uma página com dados *en passant* do romance original, *Dom Casmurro*; um resumo *making of* com informações acerca da feitura e colorização dos desenhos presentes no quadrinho; e, por fim, uma concisa biografia sobre os responsáveis pela versão em HQ.

A narrativa em si não é dividida em capítulos e tem como foco a história de Bentinho e Capitu. Há ligeiras e raras mudanças no conteúdo escrito do romance para o quadrinho. A grande questão que realmente influencia a leitura são as imagens e os cortes no enredo. É importante salientar que Machado de Assis, ainda que forneça muitas

descrições no sentido psicológico de suas personagens e do contexto da época que representa, não fornece tantos assim acerca da ambientação dos lugares, da vestimenta etc. Isso faz com que o desenhista, em especial, precise preencher essas lacunas de acordo com a sua subjetividade autoral, a fim de apresentar imagens daquilo que não é dito. Isso pode ser visto logo em uma das primeiras cenas do quadrinho. No romance, Bentinho está escondido atrás da porta enquanto escuta José Dias falar à sua mãe, Dona Glória, que desconfia que ele e Capitu estejam de namoro. Não temos informação no texto original sobre o que as personagens estavam fazendo no momento em que a denúncia é feita. O desenhista, tendo que ilustrar a situação, decide colocá-los tomando café da manhã ou talvez lanchando.

Esse exemplo em específico não influencia a narrativa de maneira a trazer um novo significado que mude substancialmente a obra original, mas mostra como se dá o trabalho do ilustrador que, muitas vezes, sem informações que o ajudem a construir as imagens, vai ter que recorrer à sua própria imaginação. A grande pergunta que fica no âmbito psicológico da recepção é como alguém que leu primeiro a versão em quadrinhos imagina a cena quando for ler o romance-fonte? Será que no inconsciente a cena que se instaura é a das personagens em torno de uma mesa comendo? São indagações interessantes, mas que, no momento, não temos respostas.

A compreensão do todo da obra também fica comprometida com os cortes que a narrativa sofre. Todos os capítulos dedicados ao passado das personagens secundárias são eliminados da HQ. O que não indica necessariamente um obstáculo, quando o foco narrativo, como já dito, está na relação de Bento Santiago e Capitu. Tanto que, assim que o protagonista chega ao seminário, o quadrinho já apresenta Escobar (a última ponta do triângulo). Todas as elucubrações do narrador também são excluídas da narrativa em quadrinhos, o que também é justificável de certa forma: é preciso que o roteirista faça escolhas. Entretanto, muitas daquelas que colocam em xeque a credibilidade de Dom Casmurro para o leitor não estão presentes. Uma delas ocorre no capítulo X do romance, intitulado “Aceito a teoria”. Nele, o narrador, após escutar uma explicação de seu amigo Marcolini sobre o fato de a vida ser uma ópera, diz que aceita a teoria também “pela verossimilhança, que é muita vez toda a verdade” (ASSIS, 2016, p. 100). A importância dessa parte, aparentemente descompromissada, é a metanarrativa que ela traz sobre o próprio relato do

narrador que Silviano Santiago trata em seu texto “Retórica da verossimilhança” (2012). Fugindo do academicismo, saber que para Bento Santiago o fato de algo ser verossímil já se torna verdade desmoro-na todo o seu argumento sobre a certeza dele em relação à infidelidade de Capitu. Um leitor atento, e é possível aceitar que este possa ser um adolescente, mesmo sem o intermédio de um professor, pode chegar sozinho à conclusão da falta de confiabilidade de uma personagem que se contenta apenas com a verossimilhança. De fato, o romance é construído com base na verossimilhança, e a verdade é um mistério. Ninguém que termina a obra pode sair com certezas, somente com dúvidas. Este serve como um dos exemplos do desprovi-mento de credibilidade do narrador que não entra na versão em HQ. Isso não significa que só com a leitura desse quadrinho em particu-lar, o leitor não possa desconfiar da idoneidade de Bento Santiago. Simplesmente indica que esse processo será mais difícil.

Outro ponto que também pode dificultar a malícia do leitor com relação ao advogado é justamente possibilitado pelo uso das imagens. *Dom Casmurro* é um romance que a todo momento joga com a am-biguidade. O leitor não sabe se as personagens agiram da maneira como foram narradas ou se a leitura de Bento Santiago está compro-metida pelo ciúme que sente. No quadrinho é mais difícil de manter esse jogo ambíguo, porque a visão revela muita coisa, e o fato de o leitor estar vendo aquilo que é contado parece que torna o ponto de vista do protagonista verdadeiro. Claro que é preciso tomar o prisma do narrador, já que é ele quem conta a história. Todavia, para um jo-vem iniciado em um mundo repleto de imagens, fica mais espinho-so o processo de afastamento de perspectiva que a escrita possibili-ta. Isso fica muito claro nos quadrinhos com a presença de Ezequiel, filho do casal principal. No romance, Dom Casmurro tenta o tempo inteiro convencer quem está lendo de que o menino é a cara de Es-cobar. Cabe ao leitor acreditar ou não. Nessa HQ em questão, a am-biguidade se perde por uma escolha do desenhista de se manter fiel ao ângulo que está apresentando. Enquanto a representação de Ca-pitu e Bento Santiago são de duas pessoas de cabelo escuro, Escobar e Ezequiel são os únicos loiros da história, sendo representados por desenhos muitos similares.

São escolhas que não podem ser julgadas, mas que seriam mais interessantes se mantivessem de alguma maneira a ambiguidade. To-das as outras versões em quadrinhos decidem por apresentar Ezequiel

como basicamente uma cópia de Escobar, menos a da editora Ática. Srbek decidiu mostrar o menino apenas de cabeça baixa ou cortando o seu rosto, possibilitando, pela própria escolha de representação, causar no leitor um estranhamento que o faça tentar compreender o porquê daquela face não estar sendo exibida na íntegra.

Outra questão que vale ressaltar é o fato de os envolvidos na versão em quadrinhos da editora Principis parecerem achar que a presença da imagem é o suficiente para eliminar certas narrações, o que nem sempre funciona. No romance *Dom Casmurro*, em determinado momento da narrativa já se encaminhando para o final, Bento Santiago se sente encantado por Sancha, mulher de Escobar e amiga de Capitu. Os dois trocam olhares e o narrador confessa que naquele momento se viu interessado pela esposa do amigo. Na HQ analisada, essa conclusão dificilmente será tirada, porque os desenhos em si não dizem muita coisa, e o fato de não haver um trecho que explique o que está acontecendo contribui para a dificuldade de entendimento.

Na página seguinte, já é um outro dia, no momento em que Bento Santiago descobre que Escobar morreu. Qual é o problema de não se entender o que se passou, mesmo que brevemente, entre essas duas personagens? É saber que o protagonista de santo não tem nada, mas que, ainda assim, se sente no direito de julgar e matar simbolicamente sua mulher. A própria seleção final dos acontecimentos na HQ, como não possuem a mediação das digressões do narrador, parecem mais um compilado de provas de que Capitu e Escobar tinham um caso.

Uma última problemática que vale a pena mencionar é uma que retoma o começo e o final da obra. No romance, *Dom Casmurro* explica bem no início a sua vontade de escrever um livro por causa da monotonia que estava sentindo. Ele, primeiro, pensa em tratar sobre jurisprudência, filosofia e política, mas diz que esses três assuntos não o “acudiram as forças necessárias” (ASSIS, 2016, p. 82). Depois, alega que pensou em fazer uma “História dos subúrbios”, porém desiste pelo fato de exigir “documentos e datas, como preliminares, tudo árido e longo” (ASSIS, 2016, p. 82). Por fim, decide contar uma parte do que viveu e aí temos a bem conhecida história do livro. No último capítulo, entretanto, a discussão é retomada, pois a personagem termina a sua melancólica narração dizendo: “Vamos à *História dos subúrbios*” (ASSIS, 2016, p. 392, grifo do autor). Na história em quadrinhos em questão, essa explicação sobre os diferentes livros que o narrador quis escrever é suprimida, o que não necessariamente gera

um problema. De novo, é importante ressaltar a realidade do corte em um reenderamento. A complicação surge quando, por algum motivo, os responsáveis decidem terminar a HQ com essa frase. Um leitor que não leu o romance de partida não vai entender a circularidade, o retorno ao começo da narrativa ou, até mesmo, ter a percepção de saber que Dom Casmurro não vai escrever essa história dos subúrbios; ele já mencionou que não fará isso por causa do trabalho que traria tal empreendimento. Ele só quer expurgar e terminar a história que tanto o assombra; é quase uma maneira de dizer que quer seguir em frente. Se isso vai acontecer ou não, são conjecturas extratextuais, mas o fundamental dessa referência é relacioná-la ao que é dito no princípio da obra. A intermediação do professor, sempre pensando no contexto de sala de aula (pois se pensarmos no leitor individual que nunca leu o texto-fonte, surgem outros problemas), é primordial para direcionar os alunos nos pontos que faltam.

Considerações finais

Em nenhum momento o objetivo do trabalho foi execrar a adaptação escolhida para análise. O que está em jogo é compreender a dificuldade de se trabalhar com um romance onde o todo faz a diferença, porque até mesmo uma simples digressão desinteressada do narrador é portadora de significado e ajuda a compor esse quebra-cabeça que é a figura do protagonista: “O romance de Machado é antes de tudo um romance ético, onde se pede, se exige a reflexão do leitor sobre o todo” (SANTIAGO, 2012, p. 70). Essa circunstância não é uma realidade apenas na versão da editora Principis. Todos os reenderamentos que exigem corte vão passar por isso, justamente porque o que é crucial para uma pessoa pode não ser para outra. Isso significa que uma obra como *Dom Casmurro* não pode ser reendereçada? De maneira alguma. Significa apenas que o uso da versão em quadrinhos não pode substituir integralmente a leitura da obra-fonte. O próprio trabalho comparativo entre as versões pode ser um dos caminhos para se utilizar dessas narrativas como instrumento para as aulas de literatura do Ensino Médio.

Isso também mostra que, na concepção de literatura juvenil dos organizadores e da editora, mais do que mostrar os detalhes e a genialidade do escritor Machado de Assis de construir uma narrativa

ambígua, o que importa é apresentar de maneira dinâmica, característica do gênero histórias em quadrinhos, esse enredo que envolve um caso de amor e uma dúvida de adultério. Tudo isso com a finalidade de despertar interesse em jovens leitores.

O reendereço é uma forma de mostrar que a literatura canônica pode interessar aos jovens, principalmente quando apresentada com uma linguagem mais acessível e atraente a esse grupo. Portanto, retornando à discussão provocada por Felipe Neto em seu *Twitter*, Álvares de Azevedo e Machado de Assis podem ser para adolescentes sim, desde que apresentados de maneira que aproxime seus escritos do universo desses estudantes. Sendo assim, usar a leitura de um romance, por exemplo, junto a outra mídia baseada na obra utilizada, pode aproximar duas realidades sem que se sacrifique o acesso ao original por uma simples subestimação da capacidade do jovem. Dessa maneira, será possível aproveitar o melhor dos dois mundos.

Referências

- AGUIAR, V. T. DE; CECCANTINI, J. L. (Orgs.). “Uma volta, volta e meia, vamos dar”. In: AGUIAR, V. T. DE; CECCANTINI, J. L. *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- ASSIS, M. de. *Dom Casmurro*. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DIAS, A. C.; SOUZA, R. O projeto gráfico como mediador de leitura: o caso do reendereço. In: *Pensares em revista*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 62-81, 2016.

- EDITORA Principis. *Ciranda cultura*, 2021. Página Inicial. Disponível em: <https://www.cirandacultural.com.br/>. Acesso em: 2 de maio de 2021.
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. “Literatura”. In: Orientações Curriculares do Ensino Médio Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em 2 de maio de 2021.
- GRECO, F. *Dom Casmurro*/ Machado de Assis; [adaptação e roteiro de] Felipe Greco; [ilustrações de] Mario Cau; [prefácio de] Paulo Ramos. São Paulo: Devir, 2012.
- JAF, I. *Dom Casmurro*/ Machado de Assis; [adaptação e roteiro de] Ivan Jaf; [ilustrações de] Rodrigo Rosa. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2012.
- MIR, A. *Dom Casmurro: em quadrinhos*/ Machado de Assis; organizado por Alex Mir; ilustrado por Caio Majado. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.
- NETO, F. *Forçar adolescentes a lerem romantismo e realismo brasileiro é um desserviço das escolas para a literatura*. Álvares de Azevedo e Machado de Assis não são para adolescentes! E forçar isso gera jovens que acham literatura um saco. Rio de Janeiro, 23 jan. 2021. Twitter: @felipeneto. Disponível em: https://twitter.com/felipeneto?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor. Acesso em: 2 de maio de 2021.
- PINA, P. K. da C. *A literatura em quadrinhos formando leitores hoje*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.
- RAVAGLIO, M. de S. *História em quadrinhos: gênese, estrutura e sociedade*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 310. 2018.
- SANTIAGO, S. “Retórica da verossimilhança”. In: *Jano, Janeiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- SRBEK, W. *Dom Casmurro*/ Machado de Assis; [adaptação e roteiro de] Wellington Srbek; [ilustrações de] José Aguiar. 1. Reimp. São Paulo: Editora Nemo, 2013.
- VERGUEIRO, W. *Quadrinhos e Educação Popular no Brasil*. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte*. São Paulo: Contexto, 2009.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2015.

Lendas brasileiras e *Cidade Invisível*: releitura contemporânea no audiovisual

Sandra Trabucco Valenzuela (FAM)¹

Introdução

O presente trabalho é um recorte de pesquisa que visa refletir sobre a adaptação dos personagens do folclore brasileiro para a série de TV intitulada *Cidade Invisível*, criada por Carlos Saldanha e roteirizada por Raphael Draccon e Carolina Munhóz. Na série, produzida pela Netflix (2021), personagens de narrativas populares amplamente reconhecidos dentro da cultura brasileira, recebem uma releitura contemporânea, adaptada ao espaço urbano do Rio de Janeiro.

Trata-se de um thriller policial que dialoga com elementos da narrativa fantástica, tomados de personagens mitológicos da cultura popular brasileira, numa história que tem como pano de fundo a questão ecológica.

O presente artigo integra parte de um trabalho mais extenso, ainda em desenvolvimento. Por este motivo, abordaremos aqui tão somente as lendas do *Boto* e de *Mãe d'água*.

Primeiras definições: lenda e folclore

O termo “lenda” é proveniente de “legenda”, termo do latim vulgar medieval, que significa “coisas a serem lidas”. De acordo com Jolles (1972), as lendas eram leituras relacionadas a uma atividade semirritual devido ao seu conteúdo. Estes textos apresentavam a vida dos santos e eram lidos apenas em certas ocasiões especiais ou como uma literatura pessoal construtiva, no sentido de que seu conteúdo

1. Doutorado e Mestrado em Letras (Universidade de São Paulo – USP), Pós-Doutorado em Literatura Comparada (USP), Bacharel e Licenciada em Letras (USP), é docente da FAM. Especialista em Cinema e História da Arte, é escritora e integrante do grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens da FFLCH USP.

poderia trazer a ideia da *imitatio*, isto é, de oferecer ao leitor um exemplo a ser imitado.

Posteriormente, o termo “legenda” assumiu o sentido de *legere-collect*, que constituía uma seleção de histórias exemplares, que inspiravam seus leitores a ações positivas. No entanto, por questões temáticas e de abordagem, a *legenda* adquiriu o significado de uma narração não acreditada historicamente, pois não havia uma comprovação da veracidade dos fatos narrados. E é este significado que permanece fortemente ligado ao adjetivo “lendário”, um adjetivo que, do ponto de vista histórico, significa “algo incerto” (JOLLES, 1972).

O termo “*folklore*” foi cunhado em 1845 pelo inglês William Thoms: *folk* (povo) + *lore* (acervo, conhecimento). Trata-se do corpo expressivo de cultura e partilhado por um grupo específico de pessoas; abrange as tradições comuns a essa cultura, subcultura ou grupo. Incluem-se aqui a tradição oral (narrativas, lendas, provérbios, jogos, música tradicional), cultura material e imaterial.

O folclore pode ser definido como um conjunto de saberes tradicionais de um povo e que torna-se uma identidade, um aspecto diferencial dentre as populações. Constitui-se numa reconstrução antropológica da cultura, com suas expressões sociais, costumes e crenças, artes, além dos aspectos físicos ou materiais, transmitidos de geração em geração.

Entre os primeiros estudiosos estão Johann Gottfried von Herder — pertencente ao movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), de 1776, responsável pelo estudo de músicas e danças tradicionais alemãs e os Irmãos Grimm.

O Folclore é geralmente entendido como uma disciplina acadêmica que focaliza seu interesse e atividade de pesquisa no estudo da chamada “cultura tradicional”, de acordo com perspectivas predominantemente etnográficas. Por definição, o folclore lida com a chamada cultura “popular” no sentido de “tradicional” (MARTÍ PÉREZ, 1999).

O narrador oral

Como define Walter Benjamin (1987) em seu texto “O narrador”, há dois grupos de narradores: o que vem de longe e aquele que

ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através do seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante.[...] A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendida se levarmos em conta a interpretação desses dois tipos arcaicos. (BENJAMIN, 1987, p. 198-9)

Assim, na série *Cidade Invisível*, temos a personagem Ciço (interpretado por José Dumont). Ciço, epíteto de “Cícero”, remete ao nome do Padre Cícero, símbolo de liderança e da religiosidade popular nordestina, Ciço representa a sabedoria popular, conhece a floresta e seus segredos.

Ao refletir sobre a importância histórica do Padre Cícero e seu papel na sociedade da época, é possível uma associação do personagem Ciço como uma figura que agregava em torno de si pessoas carentes que eram exploradas pelas elites locais:

o Pe. Cícero surge como líder no momento em que os trabalhadores rurais migrantes pelo serão nordestino precisavam de alguém que apontasse caminhos para satisfação de suas necessidades fundamentais como indivíduos e como grupo [...] Na memória, o Pe. Cícero surge como líder quando se torna modelo para a vida dos outros. Ao tornar-se modelo, o indivíduo é situado numa esfera em que se torna passível de ser “mitologizado”. (CORDEIRO, 2011, p. 256)

O enredo de *Cidade Invisível* se inicia durante uma festa junina na Vila Toré, uma vila fictícia na zona da mata, no Rio de Janeiro, cujos moradores são pessoas humildes, e que vivem da pesca.

O nome da cidade, Toré, faz referência a um dos principais ícones da indianidade nordestina. Toré é um ritual presente em manifestações culturais dos povos indígenas, que une dança e religião. Há variações de acordo com cada povo que o pratica: Pankararé, Pankakarú, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Xocó, Potiguara, Truká e Funil-ô.

O Toré é uma dança ritual realizada por diversos povos indígenas, inclusive os tradicionais da bacia hidrográfica do rio São Francisco. É considerado o símbolo maior de resistência e união entre esses povos e uma das principais tradições dos índios do Nordeste brasileiro e de Minas Gerais. O ritual é passado de geração à geração e possui diversos significados. Cada povo possui seu toré próprio,

mas, em geral, envolve uma dança circular ao ar livre, na qual os índios, em fila ou em pares, acompanham o ritmo da dança com cantos ao som de maracás, zambumbas, gaitas e apitos. (COMITÊ DA BACIA DO SÃO FRANCISCO, 2015)

A dança do Toré é acompanhada por uma música chamada Toante, cantada por um “cantador(a)”, que é seguido pelos gritos ritmados do grupo de bailarinos. Como celebração, a dança é acompanhada de jurema, uma bebida ritualística elaborada pelo pajé, feita de *Mimosa tenuiflora*, e que altera a consciência. Há também a ideia de que jurema é uma entidade espiritual das forças das florestas brasileiras.

Dessa forma, *Cidade Invisível* apresenta duas diegeses ficcionais: o Rio de Janeiro e o espaço mítico composto pela Vila Toré.

No início do episódio piloto, Gabriela, uma antropóloga, estudiosa da cultura presente em Vila Toré, morre misteriosamente no incêndio ocorrido na mata ao redor da Vila, durante a festa junina. Sua filha, a menina Luna, momentos antes da morte de Gabriela, desapareceu ao embrenhar-se na mata escura. Gabriela foi à procura da filha, mas não a encontrou, acabando por encontrar um destino fatal.

Eric, marido de Gabriela, pertence à corporação da guarda ambiental e conhece a região que é da alçada de proteção de sua guarda. Há suspeitas de que o incêndio que matou Gabriela tenha sido criminoso, provocado por Afonso, um empresário de uma construtora interessada em adquirir a área do Bosque de Cedros de Vila Toré e explorá-la comercialmente.

Como em outras produções assinadas por Carlos Saldanha, como as animações *A Era do Gelo*, *Touro Ferdinando* e *Rio*, a questão ambiental, a ecologia e a preservação das espécies é um motivo que se reitera, caracterizando-se como marca de Saldanha como criador.

Os personagens do folclore brasileiro veem-se obrigados a sair de seu espaço natural, do interior, das matas, para refugiar-se e esconder-se na cidade, no caso, a do Rio de Janeiro. A motivação desse abandono de seu espaço não é clara, porém, intui-se que se deve à devastação e destruição do meio ambiente onde tais figuras lendárias surgiram.

As personagens precisam se adequar ao novo tempo-espaço, escondendo-se seus poderes e habilidades, sumindo na multidão. Os procedimentos de construção da série não são novos. Outras séries de sucesso também trouxeram personagens para o mundo aparentemente contemporâneo, como é o caso de *Once Upon a Time* (ABC/

Disney, 2011-2018), na qual os personagens de contos de fadas eram lançados por uma maldição para o mundo real, para o nosso mundo (VALENZUELA, 2016).

Desta vez, contudo, insere-se na narrativa a evocação do sobrenatural a partir das lendas e personagens do folclore brasileiro: liderados por Inês (a Cuca), os personagens tentam sobreviver fora de seu espaço, enfrentando adversidades psicológicas, sociais e os problemas urbanos.

A intertextualidade

Seguindo a proposta de Gérard Genette, considera-se a existência da intertextualidade “como presença efetiva de um texto em outro”, isto é, a presença da narrativa folclórica na série de TV *Cidade Invisível*.

Ao entender que Genette observa a existência de dois tipos de relações próximas, como a intertextualidade e a hipertextualidade, entendidas como “separadas sob pretexto de que uma designa a co-presença de dois textos (A está presente com B no texto B) e outra, a derivação de um texto (B deriva de A mas A não está efetivamente presente em B)” (SAMOYAULT, 2008, p. 30), compreende-se a relação entre a série e a narrativa folclórica com hipertextualidade, visto que o audiovisual inclui uma narrativa derivada de um texto anterior por transformação.

***Cidade Invisível* e sua relação com mitos e lendas**

A investigação sobre a morte de Gabriela é o arco narrativo que se estabelece inicialmente na narrativa e desencadeará todos os acontecimentos posteriores. Eric desconhece seu passado, rejeita todo tipo de rito ou ação que de algum modo se relacionem com elementos sobrenaturais ou metafísicos. Tal rejeição o impede de compreender o que está acontecendo de fato.

Ao contrário de Eric, Gabriela valorizava, conhecia e disseminava o conhecimento da cultura popular e seus aspectos ligados à magia e ao inexplicável. Como livro de cabeceira, presenteou à filha Luna o livro intitulado *Folclore brasileiro*, e Gabriela atuava como o narrador

tradicional, que conta uma e outra vez a mesma história, a mesma lenda popular, de modo que a história se fixa, pela repetição:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Cidade Invisível, como já foi dito, propõe duas dimensões espaço-temporais diferentes: a cidade do Rio de Janeiro e Vila Toré. Há ainda o recurso do *flashback* para contar episódios do passado ocorridos na mata da Vila Toré, como é o caso da morte de Antunes, avô de Afonso e antigo proprietário das terras do Bosque de Cedros. Ao tentar destruir a vida na mata, Antunes foi morto pelo Curupira, ser mítico protetor das florestas, e foi enterrado na mata. No entanto, Antunes se torna o chamado “Corpo-Seco”, isto é, um espírito cruel, malvado e vingativo que se desprende da terra e retorna para assolar os vivos, pois foi rejeitado por Deus e pelo Diabo, e está condenado a vagar para sempre pela Terra. “Corpo-Seco” é representado como um cadáver ressacado, podendo atender também pelo nome de “Unhudo” ou “Bradador”.

A responsabilidade pelo desequilíbrio no mundo sobrenatural estaria no retorno de “Corpo-Seco” à terra e sua vingança sobre todos aqueles que se relacionam com a sua morte e o Bosque de Cedros.

O Boto cor-de-rosa

Após a morte de Gabriela e ao período de luto da família, Eric retorna ao trabalho policial e é surpreendido com o corpo de um boto cor-de-rosa encontrado na praia do Rio de Janeiro.

Esta morte recupera a lenda indígena amazônica do boto, abrindo um novo arco narrativo: como explicar a presença de um boto amazônico, e, portanto, de água doce, morto numa praia carioca? Este *plot* amplia o mistério e a narrativa policial.

De acordo com Alves (2007), há dois tipos de boto, o preto e o cor-de-rosa. O boto preto (*tucuxi*) costuma viajar ao longo do rio, acompanhando os barcos, mergulhando e movendo as águas. É considerado um amigo dos homens e um aliado que auxilia no salvamento de pessoas que estão se afogando. O boto cor-de-rosa, por sua vez, é

considerado um animal mágico e também perigoso. Esta espécie vive nas águas barrentas e, por sua dificuldade visual, acabou por desenvolver um sofisticado sonar que lhe permite mover-se com destreza pelas águas escuras.

Segundo a lenda, durante as festividades juninas de Santo Antônio, São João e São Pedro, o boto se aproveita que as pessoas estão distraídas, e sai das águas, transformando-se em um homem bonito e elegante que escolhe a mulher mais bela da festa e a seduz, engravidando-a no fundo do rio. O boto veste-se de branco e usa um grande chapéu para esconder o as narinas no alto de sua cabeça. O boto engravida as moças e nunca mais retorna para vê-las ou conhecer o filho:

O Boto fica perfeitamente um ser humano e nada resta de sua aparência de peixe em maioria absoluta dos casos. Torna-se um caboclo alegre, forte, atirado, afoito, dançando bem e com uma sede incontestável. Não há melhor par nem mais simpático cavalheiro num baile. Apenas não tira o chapéu para que não vejam o orifício por onde respira. (CASCUDO, 2002, p. 165-166)

Em *Cidade Invisível*, ao encontrar o boto na praia, Eric também se depara com uma estranha figura feminina que, repentinamente, desaparece, quase diante de seus olhos. Trata-se de Camila, uma jovem que se aproxima do boto e se esquivava das perguntas de Eric.

Iara ou Mãe d'água

Camila é uma jovem negra, vestindo roupas azuis, ela usa brincos de concha brancos, e longos cabelos com um penteado que desenha, no topo da cabeça, uma estrela do mar. A própria descrição já associa a imagem de Camila a uma sereia ou, como chamada no folclore brasileiro, a Mãe d'água.

Na mitologia greco-latina, as sereias são entidades monstruosas, com corpo metade mulher e metade pássaro, capazes de encantar qualquer um que ouvisse o seu canto. Embora ligadas ao mar e às viagens marítimas, não eram originalmente marinhas.

Sua genealogia é um pouco confusa, mas em geral são consideradas filhas do deus-río Aqueloo e da musa Melpômene ou de Terpsícore. Homero afirmou que elas podiam prever o futuro (*Odisseia* 12.191), o que condiz com divindades nascidas de Gaia.

Outra versão da mesma lenda é *Loreley*, que pode ser representada como uma sereia, uma ninfa ou como um espírito da água. Na verdade, Loreley é o nome de um enorme penhasco rochoso (cerca de 120 m acima do nível da água) na Alemanha, localizado na margem esquerda do Reno.

Muitos elementos da lenda de Loreley são atribuídos ao poeta e romancista do período romântico Clemens Brentano, mas ficou famosa depois que Heinrich Heine publicou o poema *Die Loreley*.

No poema, Loreley é filha do Rio Reno, mora nas profundezas do rio e entoava canções tentadoras à noite, sentada no rochedo. Os barqueiros que ouvem sua música ficam tão encantados que se esquecem do tempo e do espaço destruindo seus barcos nas rochas, afogando-se.

Nas crenças indígenas, existem várias mães dos diversos elementos da natureza (a Mãe do Mato, a Mãe do Fogo, a Mãe da Fruta, etc.). São as *Ci*, em tupi. No entanto, elas não têm forma humana. São entidades difusas, identificadas com o próprio elemento a que deram origem. Também não são entidades sedutoras nem maléficas. Apenas protegem seus filhos das agressões dos seres humanos.

A Mãe d'água com aspecto de sereia não está documentado em nenhum mito entre os índios brasileiros dos séculos XVI, XVII e XVIII de acordo com relatos de cronistas e viajantes. Este aspecto constrói-se pela relação entre as culturas europeias e indígenas, associando a figura da Mãe d'água às sereias como uma bela figura feminina com cauda de peixe e que oferece perigo aos homens. Como afirma Cascudo:

Havia, efetivamente a Sereia dos gregos e dos romanos. Mas esta era um pássaro e não um peixe. Não há um só autor clássico que fale em Sereias com o apêndice natatório. Na versão tradicional, eram moças, sentadas na areia da praia cantando. [...] A forma peixe-mulher, como a Sereia aparece no fabulário ibérico do século XV, é uma confusão entre Oceânides e Sereis. O corpo da primeira com a voz da segunda. Faltam as ofertas tentadoras. (CASCUDO, 2002, p. 148-149)

Assim a imagem de Iara tem lindos cabelos negros e fica sentada na beira do rio cantando melodias hipnotizantes que atraem os homens da região, num padrão próximo ao de Loreley, numa clara transposição de elementos europeizantes. Após seduzi-los, Iara leva suas vítimas para as profundezas do rio, afogando-os.

Aqueles que escapam aos encantos da Mãe D'água/Iara, ainda segundo a lenda, enlouquecem. A única forma de recuperar a sanidade seria com o auxílio de um pajé.

Versões da lenda dizem que Iara devora as suas vítimas após morrerem afogadas, assim como o Ipupiara, monstro marinho de caráter masculino da mitologia dos povos tupis do litoral brasileiro no século XVI que atacava as pessoas e comia partes de seus corpos.

Os tupis acreditam que o Ipupiara (“o que está dentro d'água”):

os perseguia e matava [...] abraçando-os e beijando-os até morrerem sufocados. Depois, o Ipupiara dava uns gemidos, às vezes, comia os olhos da vítima e fugia. Mais tarde, o Ipupiara feminiza-se; torna-se a Iara, Mãe d'água, sob influência europeia. [...]. O Boto é outra variante do Ipupiara. O Dom Juan aquático. Não mata as suas vítimas, mas desinteressa-se pela prole. (EDELWEISS, 2001, p. 68)

Segundo o cronista português Pero de Magalhães Gândavo, o Ipupiara é uma criatura com “quinze palmos de comprido e semeado de cabelos pelo corpo, e no focinho tinha umas sedas mui grandes como bigodes” (GÂNDAVO, 1576, cap. 9). De acordo com o relato de Gândavo, um Ipupiara teria sido encontrado e morto na Capitania de São Vicente em 1564.

Outra versão de Ipupiara existente no Norte, nos termos de Edelweiss (2001), considera que o monstro é uma cobra de grande porte, chamada “Boiúna”, e segue a mesmo percurso da Mãe d'água, que possui seis palácios nas profundezas dos rios.

O sincretismo entre as culturas europeia, indígena e africana evidencia-se na representação da personagem Camila. A pela negra traz as tradições africanas e o culto a Iemanjá, pertencente aos negros iorubanos, um orixá do candomblé. Iemanjá é a mãe ou rainha das águas e é a entidade que deve ser cultuada por aqueles que vivem do mar, pescadores e marinheiros.

Por sua origem africana, Iemanjá pode ser conhecida como Janaína ou dona Janaína. Ela não tem forma de sereia. É a mistura de várias tradições, lendas e mitos que resulta numa mulher alva, vestida de azul-claro, que é representada, em geral, saindo das espumas do mar. A festa em sua homenagem é realizada em Salvador, na Bahia, no dia 2 de fevereiro, ligando-se ao catolicismo através do sincretismo que a identificou com Nossa Senhora.

É sob esse aspecto que Camila, de *Cidade Invisível*, é representada: num sincretismo entre sereia, Mãe d'água, Iara e Iemanjá. Além de sua apresentação (roupas, cabelo e beleza física), Camila é cantora numa casa noturna, repetindo a ideia de Loreley e das sereias da *Odisseia*.

Considerações finais

Além das personagens do folclore apresentadas no presente artigo, *Cidade Invisível* traz ainda outras importantes lendas brasileiras: Saci-Pererê, Curupira e Cuca são algumas das figuras que compõem o arcabouço mítico da série.

Existia no Brasil o Ipupiara, informe e mau. Mães d'água, Iaras, botos dom-juan são somas de estórias da Europa e África convergidas para objetos que despertaram a curiosidade pela anormalidade dos costumes. O Ipupiara passou a Mãe d'água. O Boto recebeu a herança erudita do golfinho páfio, egresso dos cultos dos portos gregos, onde abrolhou Vênus, citérea ou páfia. Iara é europeia. O índio não a conheceu outrora. (CASCUDO, 2014, p. 168)

Cidade Invisível teve sua segunda temporada aprovada, o que revela o interesse não só no Brasil, mas também a curiosidade que a série despertou para o folclore nacional, desconhecido fora das fronteiras brasileiras.

Como se destacou na Introdução, este artigo compõe parte de um estudo ainda em processo e que, por esse motivo, tem o objetivo de iluminar o estudo sobre o tema.

Contemporâneo em sua temática e modo de abordagem, esta ficção seriada constitui um hipertexto, nos moldes de Genette, resgatando personagens e elementos da tradição, fruto do sincretismo que compõe a cultura brasileira.

Referências

- ALVES, M. J. de C. (Org.) *Lendas e mitos do Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- CAMARA CASCUDO, L. da. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2014.
- CAMARA CASCUDO, L. da. *Geografia dos mitos brasileiros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- CIDADE INVISÍVEL. Netflix, Brasil, 2021. *Criação*: Carlos Saldanha. Roteiro: Raphael Draccon e Carolina Munhóz. (série de TV)
- COMITÊ DA BACIA DO SÃO FRANCISCO. *O ritual Toré*. 09/01/2015. Disponível em: <https://2017.cbhsaofrancisco.org.br/2017/o-ritual-tore/> Acesso em 02/11/2021.
- CORDEIRO, D. S. de A. Memória coletiva de culturas do Nordeste. In: *Ciências Sociais Unisinos*, 47 (3): 249-255, set./dez. 2011. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-UWB_k9Qak8J:revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2011.47.3.07/624+&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 02/11/2021.
- EDELWEISS, F. *Apontamentos de folclore*. Salvador: EDUFBA, 2001. Coleção Nordestina.
- GÂNDAVO, P. de M. *História da Província Sancta Cruz, 1576*. Acervo digital Biblioteca Nacional. Disponível em: https://purl.pt/121/4/res-365-p_PDF/res-365-p_PDF_24-C-R0150/res-365-p_0000_capa-capat24-C-R0150.pdf Acesso em: 07/09/2021.
- GRÜNEWALD, R. de A. Toré e jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 60, n. 4, São Paulo, out. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400018 Acesso em 01/11/2021.
- JOLLES, A. *Formas simples*. Santiago: Universitaria, 1972.
- MARTÍ PÉREZ. La Tradición Evocada: Folklore y Folklorismo. In: *Tradición oral*, 81-107 (1999). Universidad de Cantabria. Disponível em: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/38658/1/JMartí-1999-La%20tradici%C3%B3n%20evocada.%20Folklore%20y%20folklorismo....pdf> Acesso em 01/11/2021.
- SAMOYAL, T. *A intertextualidade*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- SANTOS, C. et al. Projeto Vidas Paralelas Indígena: revelando o povo Pataxó da Bahia, Brasil. Povo Pataxó em Dança Ritual. In: *Tempus – Actas de Saúde Coletiva*, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307742898_Projecto_Vidas_Paralelas_Indigena_revelando_el_pueblo_Pataxo_de_Bahia_Brasil Acesso em 01/11/2021.

TORÉ. *Terra Brasileira*. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.terrabrasileira.com.br%2Ffolclore2%2Fe37toreal.html&psig=AOvVaw36lkMt1YT6842ASrU63FzD&ust=1631141688591000&source=images&cd=vfe&ved=0CAsQjRxqFwoTCOjqof87fICFQAAAAAdAAAAABA2> Acesso em 01/11/2021.

VALENZUELA, S. T. *Once upon a time: da Literatura para a série de TV*. São Paulo: Chiado, 2016.

Um duelo literário de Ana Maria Machado e artistas populares

Flávia Maria Reis de Macedo (USP)¹

Não deve ser tão simples criar um texto literário que dialogue com formas feitas de barro cozido e queimado, papel *marchê*, latas ou talhas de madeira. Seria, certamente, uma forma de desafio à literatura. Provocação aceita pela escritora Ana Maria Machado (1941), convidada pela editora Berlendis e Vertecchia Editores a preparar uma narrativa verbal conectada a trabalhos pouco convencionais postos como ilustrações. A partir de reproduções fotográficas de peças escultóricas produzidas por artistas populares, a autora criou um texto que culminou na publicação do livro *A Peleja*, publicado em 1986 e levado até a 4ª edição no ano de 2011. O projeto integra a coleção *Arte para Crianças e Jovens*, constante no catálogo da editora.

Inspirada nos romanceiros, nos desafios dos cantadores, nas antigas festas, Ana Maria Machado optou por trabalhar com o gênero do cordel na produção da história do livro, com a tarefa de ordenar dezenove imagens de obras dos seguintes artistas populares: *Banda de Pifanos e Time de Futebol* (Zé Caboclo); *Figura de mamulengo* (Solon); *Equilibrista* (Nhô Caboclo); *Cavalo Marinho* (Capitão Pereira); *Sant'Ana* (Antônia Leão); *Comedores de Banana* (Zé Caboclo); *Balsa* (Nhô Caboclo); *São Francisco Cangaceiro* (Mané Galdino); *Conselho dos bichos* (Antônio Caboclo); *Boi* (Manuel Eudócio); *Talha e Mostro* (Mané Galdino); *Caçador* (Mestre Vitalino); *Lampião-Sereia* (Mané Galdino); *Oxum* (Otávio Francisco dos Santos); *O Palhaço, Banda (profissão e zabumba)* e *Noivos (casamento a cavalo)* (Mestre Vitalino).

A começar pelo título escolhido pela escritora, “peleja” é substantivo derivado do verbo “pelejar”, que significa “batalhar; combater; lutar”. No sentido figurado, significa “lutar por uma ideia, por um princípio, por uma doutrina, verbalmente ou por escrito”. Também pode ter a conotação de “entrar em desacordo com alguém; oferecer-lhe oposição”. No Brasil, em algumas regiões, também carrega o sentido de “insistir, teimar” (PELEJAR, 2022, s.n.).

1. Flávia Maria Reis de Macedo é Mestre em Letras e doutoranda na área de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa pela USP, com trabalhos de pesquisa e de escrita criativa voltados à Literatura Infantil e Juvenil.

Considerando o título do livro e o gênero escolhido pela autora, chega-se a uma das vertentes do cordel: “a peleja não é necessariamente, um tema, mas um gênero do cordel. É o ponto de aproximação do repente com a poesia de bancada, e sua presença nos folhetos de feira se dá desde o início da produção em larga escala” (HAURÉLIO, 2013, p. 71). O gênero traduz, portanto, o gênio criador do poeta, o improvisado, a imaginação revelada pelos cantadores na disputa.

Justamente para demonstrar esse desafio, de luta, de contenda, de esforço para enfrentar dificuldades, a narrativa foi escrita por Ana Maria Machado em redondilha maior (versos de sete sílabas), com rimas nos versos pares, pois é o molde dominante em poemas tradicionais. Nesse sentido, o cordel é um poema formal, isto é, ancora-se em estruturas de métrica, versificação, rimas e estruturas oracionais fixas, configurando-se um texto com identidade de som, por isso a métrica popular das septilhas e a presença de rimas nas composições: “A métrica é, segundo os próprios cordelistas e cantadores, um dos elementos constitutivos dessa forma de poesia oral e oralizada”² (MARALMADO, 2019, p. 23).

O fascínio do combate é cultivado na literatura de cordel brasileira, sobretudo em Pernambuco, criando um universo mítico próprio, descendente da linhagem das antigas lutas medievais, contadas e recontadas pela cultura oral. Essa tensão entre o dado local e o dado universal (europeu, nesse caso) é o que Antonio Candido (2008) considera ser um dos maiores efeitos artísticos da literatura. Jerusa Pires Ferreira reconhece esse ponto de equilíbrio do cordel:

Ao aproximar-se da chamada *Literatura de Cordel* não se pode deixar de pensar na referência *Literatura Popular*. Está-se consciente da precariedade de distinções já tão colocada entre literatura popular e culta, como é o caso de outras formas de expressões artísticas, vendo-se sempre aberta a possibilidade de uma se transformar em outra, sucessivamente. Tem-se, além disto, a percepção de estar diante de texto-letra, que oferece como resultado de um complexo percurso sociocultural, equilibrando-se entre os andamentos do vai e vem do culto ao popular e vice-versa, em alternâncias. (FERREIRA, 1993, p. 11-12).

2. A sextilha é uma estrofe que contém seis versos de sete sílabas e rima o 2º verso com o 4º e o 6º. Os versos ímpares têm função de dar sequência à oração.

Em *A Peleja*, Nelly Novaes Coelho é convidada a escrever uma resenha para o livro, incluída no final do projeto. Sobre a arte popular colocada como ilustração, diz o seguinte:

As peças aqui selecionadas resultam em ser uma amostra das mais significativas dessa arte que mostra, como poucas, as verdadeiras relações que o povo rústico mantém com a natureza, com o Mistério da Vida e com o Mundo onde lhe cabe viver o dia a dia. Realismo e Fantasia, nelas se fundem de maneira essencial e pitoresca. (MACHADO, 2005, p. 43).

A história narrada lembra um épico contado por um narrador que pede a atenção, ou melhor, os “ouvidos” do leitor, invocado pela constituição de base da oralidade. A personagem central é Zé Ribamar Rufino, homem comum, franzino, mas de muita coragem, desafiado por uma donzela a enfrentar as maldades de um Monstro Invencível que estava poluindo rios, destruindo a natureza e queimando florestas.

A narrativa, logo em sua primeira estrofe, resume toda a história:

Vire para mim seu ouvido
E escute o que vou contar
As manhas de um corajoso
Chamado Zé Ribamar
Por sobrenome Rufino
Fez coisas de arrepiar
Lutou com o Monstro mais doido
Fez Santo descer do altar.
(MACHADO, 2005, p. 4)

A imagem que interage com a primeira estrofe do poema, colocada no lado direito da página do livro, para onde o olhar do leitor se desloca, feita de barro policromado, intitula-se *Banda de Pifanos*, por Zé Caboclo (1921-1973):

Zé Caboclo foi uma presença muito significativa no Alto do Moura, durante os seus cinquenta e quatro anos de vida. Desde os primeiros tempos até seus últimos dias, no exercício da arte de modelar o barro, foi companheiro inseparável de Manuel Eudócio. [...] marcou sua arte fazendo peças que se destacavam da produção identificada como cerâmica de Caruaru. Foram especialidades suas moringas antropomorfas — encabeçada por Lampião e Maria Bonita; esculturas da Virgem Maria — esboçando gestos diferentes como

braços cruzados, estendidos juntos ou mão postas, com vestidos de cores fortes, cheios de flores-estrelas [...] grandes bois-bandeira e cavalos-marinhos, assim como todas as figuras do maracatu e do bumba-meu-boi, coloridas. (COIMBRA; ALBUQUERQUE; DUARTE, 2009, p. 69-71).

O pífano é um instrumento de sopro, tradicional do nordeste brasileiro: uma flauta transversal, de sonoridade aguda, similar a um flautim, originário da Europa medieval, bastante usado em bandas militares. Contém sete orifícios e geralmente é produzido com taquara, bambu, madeira e até PVC, possuindo um som mais estridente e intenso³.

Uma banda de pífanos abre alas às ilustrações do livro. A imagem possui quatro pessoas uniformizadas, duas atrás com pequenos tamboretas e, na frente, dois tocadores de pífanos. Trajam roupas que remetem ao cangaço, chapéus de meia-lua, com estrelas de seis pontas⁴.

Para Câmara Cascudo, o chapéu, em si, possui um simbolismo peculiar no folclore brasileiro, como representação da cabeça — sede do juízo, do raciocínio e da vontade. Antigamente, não se dispensava o chapéu. É daí que vem o termo dito a quem estivesse sem tal utensílio: “perdeu a cabeça?” (CASCUDO, 2000, p. 267). O chapéu meia-lua é carregado de significado no Nordeste, especialmente como símbolo do movimento dos cangaceiros⁵.

O próprio narrador conta que, no princípio, Rufino não tinha nada demais, vivia sossegado, jogava futebol e gostava de paz. No entanto, depois do jogo, ele é abordado diante de todos por uma bonita

3. Laboratório de Estudos Etnomusicólogos da Universidade Federal da Paraíba – LABEET. Disponível: http://www.ccta.ufpb.br/labeet/contents/paginas/acervo-brazinst/copy_of_aerofones/copy_of_adjulona-s-m. Consulta ao acervo: 1 nov. 2021.
4. A estrela de seis ou oito pontas simboliza “os mil raios da macambira, essa bromélia temível, com espinhos de ida e volta nas hastes longas de ouriço, uma aliada imemorial contra todo invasor” (SILVA, 2014).
5. “[...] O chapéu, que tem a aba virada naturalmente para cima quando se cavalga, durante o período do cangaço, serviu de suporte de arte (na aba iam alguns enfeites) e também de alerta: nenhum cangaceiro poderia correr o risco de ser surpreendido em uma emboscada, por isso não poderia andar com a aba abaixada escondendo os olhos”. (MILAN, P. *A moda de Lampião*). Disponível: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1033232>. Acesso em: 1 nov. de 2021.

donzela que conta sobre a existência de um monstro que engolia a todos sem piedade nem justiça:

Foi todo mundo escutando
 De olhar arregalado
 Os malfeitos de um monstro
 Que de longe era chegado
 Tinha queimado florestas
 Tinha o rio envenenado,
 Tinha secado pastagens
 Deixando tudo arrasado
 [...] (MACHADO, 2005, p. 8)⁶.

A imagem que “duela” com o texto é a figura dos bonecos de mamulengo, feitos com materiais diversos, como madeiras, tecidos e tintas, pelo artista popular Mestre Solon (1920-1987). “Mamulengo” é o nome dado em Pernambuco ao teatro popular de bonecos. O espetáculo consiste na representação de histórias através de bonecos em um pequeno palco, popularmente chamado de barraca ou tenda, dentro do qual ficam as pessoas que dão vida às personagens (BEZERRA, 2021).

Quando menino, Mestre Solon assistiu, em Carpina-PE, uma apresentação de Mamulengo de Chico Presepeiro, também conhecido como Chico da Guia. Ficou o menino, fascinado, a ponto de criar seu próprio teatro intitulado *O Mamulengo: Invenção Brasileira*. Criava as próprias histórias que animavam suas apresentações. Durante sua vida, confeccionou 120 personagens diferentes para 25 histórias (BEZERRA, 2021). Em *A Peleja*, os bonecos do mamulengo representam as pessoas, testemunhas que presenciaram a mudança do destino da personagem José Rufino, desafiado pela donzela, que, conforme a narrativa, “veio mexer sua vida, veio mudar seu destino” (MACHADO, 2005, p. 10).

Não por acaso, a imagem de outra ilustração que pretendemos destacar é um trabalho chamado “Equilibrista”, produzido por Nhô Caboclo (1940-1976).

6. *A Peleja*, de Ana Maria Machado, neste trecho, além de dialogar com a ilustração, dialoga também com os dias atuais, em que vemos notícias muito parecidas com essa anunciada pela donzela a Zé Rufino, como as queimadas na Amazônia em 2019 e 2020, que ainda persistem, ou o óleo despejado na costa brasileira, causando um desastre ecológico.

O instrumental de Nhô Caboclo, com o qual consegue os mais precisos efeitos, faz parte de sua produção própria, é quase todo construído por ele: velhas facas de mês, com apenas 3 cm de gume, afiadíssimas; hastes de guarda-chuva, improvisadas em estiletes; um monte de tampas de latas de filmes, recortadas, esperando a vez de servirem como cata-vento, marretas, martelos, pregos e parafusos de todos os tamanhos; prensa, pua, grosas, serrotes, tesouras; extrato de noqueira, verniz, breu, colas, penas cordões, fitas, cabaços, contas; e uma infinidade de bugigangas que ele não pode ver passar sem pegar, no desejo de, um dia, aproveitá-las em uma invenção. (COIMBRA; ALBUQUERQUE; DUARTE, 2009, p. 294).

Equilibrista é a pessoa, artista ou atleta que exhibe extrema habilidade e destreza de movimentos de corpo, COMO O equilíbrio em corda, arame, bicicleta etc. Pode, também, ser interpretado por quem se mantém em equilíbrio em uma posição difícil, incômoda ou arriscada. Em sentido figurado, trata-se de alguém que se revela hábil em situações difíceis e no controle de situações adversas⁷, como é o caso do enfrentamento da personagem Rufino, que parte para enfrentar o Monstro.

A imagem possui duas representações de pessoas carregando pesos em uma vara, munindo utensílios que lembram armas de guerra, como escudo, espada, que estão ligados por uma corda bamba, apoiados por um pedestal. E a estrofe que com a imagem dialoga é esta aqui:

Coração bate-que-bate,
Coração equilibrista,
Cambalhota, vai e volta,
Faz do vaqueiro um artista.
E Zé Ribamar Rufino
Disse logo: Não desista!
Vou vencer o Monstro Doido
Mas te levo em minha vista!
(MACHADO, 2005, p. 10)

Outra ilustração que aqui destacamos é a figura de barro cozido de Sant'Ana, feita pela artista Antônia Leão (1914-1990), única mulher a compor o quadro dos artistas populares de *A Peleja*. Criou-se

7. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equilibrista/>. Acesso em: 11 fev. de 2020.

em Tracunhaém – PE, mas mudou-se para Goiana e teve dez filhos, dos quais somente quatro sobreviveram. De acordo com Coimbra, Albuquerque e Duarte (2009, p. 39), “o aprendizado de Antônia vem de longa data. Menina, com dez anos de idade, já fazia bichinhos de barro que o pai levava para a feira de Carpina, entregando-lhe o dinheiro apurado para comprar vestido”. No entanto, sua habilidade como escultora se desenvolveu com a ajuda de um religioso, o que ajuda a explicar as personagens sacras de sua obra:

[...] Mas Antônia acha que aprendeu mesmo a fazer barro com o seu Luís – um frade que morava na igreja velha em Goiana.

[...] Em Goiana, Antônia entregava todo produto de seu trabalho a um revendedor exclusivo, de quem era também inquilina. Dele recebia o barro, modelava as peças e lhe entregava tudo cru, deixando a seu cargo a queimagem. (COIMBRA; ALBUQUERQUE; DUARTE, 2009, p. 39-40)

São diversas as lendas e mitos em torno do barro. A arte da cerâmica foi considerada por muito tempo sagrada. E para alguns até hoje é assim, transportadora de simbologias e mistérios: “é por meio da cerâmica que revivemos tempos ancestrais e pelo contato é possível ver a sua alma. Os ceramistas populares acreditam nessa alma e atribuem ao barro atributos de um ser vivo” (VITORINO, 2013, p. 93).

Para dialogar com a imagem de Sant’Ana, de Antônia Leão, Ana Maria Machado elabora a seguinte estrofe:

Logo montou seu cavalo,
Atravessou a campina,
Passou por montes e vales,
Na direção da colina.
Pedi conselho a Santana,
A velha que tudo ensina,
Que toma conta de bicho,
E cuida bem de menina.
(MACHADO, 2005, p. 12)

Sant’Ana é mãe de Maria, avó de Jesus Cristo. Sua história foi pela primeira vez encontrada no Proto-Evangelho de Tiago, apócrifo, escrito provavelmente no ano 150. Alguns consideram esse texto anterior aos evangelhos canônicos, havendo controvérsias sobre a autoria.

Depois de muitos anos de um casamento judaico com seu esposo Joaquim, com tentativas de concepção malsucedidas, algo que levou Ana a ser chamada de estéril, finalmente, o casal, em idade já avançada, consegue conceber Maria. Seu culto foi difundido pelo Imperador Justiniano, no século VI, com a construção de um templo em sua homenagem, seguindo-se nos séculos seguintes, sendo retratado até por Leonardo Da Vinci (FRAZÃO, 2020).

Zé Ribamar Rufino, dessa forma, enfrenta o Monstro, ajudado pela personagem da donzela, aquela que faz o chamado à luta. Ela também se presta a enfrentá-lo, de igual para igual. Nesse sentido, Ana Maria Machado não deixou a personagem feminina passiva, colocou-a no combate, tal qual o seu desafiado:

Outra surpresa ainda houve
 Bem na hora da partida:
 A moça, doce lindeza,
 Surgiu pra guerra vestida,
 Montou na garupa dele,
 Armada e tão decidida,
 Quando a gente se quer bem
 É para os perigos da vida.

Quando dele se acercaram,
 O Monstro até gargalhou,
 Soltou fogo, deu marrada
 E os ventos arreganhou,
 Ficou zombando da tropa
 Que tanto se preparou:
 “Pra me enfrentar nessa guerra
 Carece vir toda a terra”.
 E o mundo desafiou.
 (MACHADO, 2005, p. 28)

A imagem ao lado dessa passagem do livro é a representação do Monstro, feito de barro cozido pelas mãos de um dos mais importantes artistas do gênero: Mané Galdino (1928-1996). Considerado um dos mais importantes artistas populares do séc. XX, diferentemente dos outros, buscava um estilo próprio, autônomo, que se destacasse em originalidade. Misturou a mitologia tradicional com a recente, somou arquétipos universais com o imaginário nordestino (BARROS, 2008). Chagas assim apresenta a obra de Mané Galdino:

Sua monstrosidade tem uma faceta cômica, ou caricatural, elemento incorporado à categoria estética do grotesco. [...] Sua obra, apesar de apresentar uma conexão forte com o sonho, nada tem de surrealista. O surrealismo solicita ao espectador uma interpretação semântica para seus enigmas, enquanto no grotesco, a comunicação é icônica, labiríntica, visual. (CHAGAS, 2011, p. 362).

Como dissemos, a narrativa de Ana Maria Machado segue seu curso por dezenove imagens que ilustram a obra, de forma que optamos por eleger apenas algumas para demonstrar como ocorrem as absorções, analogias e intertextualidades existentes no texto-imagem, matéria prima de nossa Literatura Comparada. Elas podem não apenas influenciar, diretamente, a formação de mediadores de leitura, como também transportar o próprio leitor para o uso de novas habilidades, permitindo o trânsito entre as fronteiras do verbal e do visual.

Essas duas linguagens (verbal e visual), que atuam em enlace no livro de arte para crianças e jovens, são combustíveis existentes no imaginário popular. Há uma estruturação que faz deste imaginário um vasto campo de representações, motivações simbólicas, modelos de transformações, estilos, matizes diversificados, produções culturais que agregam a pesquisa e o ensino de literatura.

Nesse sentido, a ciência do imaginário é fantástica e transcendental e identifica o mito como primeiro substrato da vida mental, percorrendo um trajeto antropológico que se estende até o plano cultural, transformando o mundo (DURAND, 2002), ou seja, “[...] um conjunto de símbolos, dotados de expressão e conteúdo, que são utilizados pelas sociedades para que ideologias e culturas a elas subjacentes sejam transferidas de geração em geração” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 54).

O jovem leitor, ao entrar neste livro, pode ou não se sentir atraído pelo universo nele contido, pode ou não ser mediado e levado às indagações: afinal, o que significa um lampião-sereia? A escultura de um São Francisco Cangaceiro? E, ainda que essas indagações não se realizem, que caia no gosto ou no desgosto, por ser “popular” e se equilibrar naquela tensão local-universal, ela passa a significar sorrateiramente a qualquer jovem leitor, porque “a arte não tem sentido se não considerar que se dirige a uma sociedade da qual seu discurso se alimenta” (ANDRUETTO, 2017, p. 53) e, nesse caso, alimentando-se de arte popular, formas poéticas tradicionais e temas contemporâneos

(como a participação feminina e os riscos ao meio ambiente), este livro é pujante de sentidos.

Mesmo os exemplos aqui trazidos, com os quais o leitor pode se identificar ou não, com as raízes populares existentes, podem fazer querer questionar. Ao leitor, as ilustrações e seus criadores nutrem repertórios com a simbologia das imagens e do texto verbal. A professora María Teresa Andruetto explica essa função da literatura:

[...] vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias, nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção, continua existindo como um produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós, de um modo em que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso. (ANDRUETTO, 2017, p. 54).

Como afirma Nelly Novaes Coelho em *Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil*, “no fundo, é sempre uma literatura que divulga ideais, que busca ensinar divertindo” (2010, p. 28). Nesse sentido, a proposta do projeto *Arte para Crianças e Jovens*, da Berlendis e Vertecchia Editores, conseguia oferecer ao leitor essa experiência.

Houve um tempo em que a palavra dos antigos trovadores, rapsodos e menestréis era vista como atividade superior do espírito. Pensando sobre isso, ousamos dizer que, diante da aventura heróica de Zé Ribamar Rufino e da donzela, de *A Peleja*, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada com obras de artistas populares, o leitor, se assim o quiser, poderá entrar em contato com as forças ou ritos essenciais à vida, desde o início dos tempos.

Referências

- ANDRUETTO, M. T. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carla Cacciacaró. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CASCUDO, C. *Dicionário de folclore brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

- CHAGAS, L. B. O labirinto grotesco de Manuel Galdino. *Revista Es-túdio*, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 356-362, 2011.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Amarilis, 2010.
- COIMBRA, S. R.; ALBUQUERQUE, F. M.; DUARTE, M. L. *O reinado da lua: escultores populares do Nordeste*. 3. ed. Fortaleza: Salamandra, 2009.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Tradução de Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERREIRA, J. P. *Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- FRAZÃO, D. S. A. *eBiografia*, 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/santa_ana/. Acesso em: 1 nov. 2021.
- GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- HAURÉLIO, M. *Literatura de cordel: do sertão à sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2013.
- MACHADO, A. M. *A peleja*. São Paulo: Berlendis & Vertechia Editores, 2005.
- MARAMALDO, J. R. V. *Os poetas duelistas e suas armas narrativas: o Duelo de Cantoria como signo complexo*. 2019. Dissertação (Mestrado em Culturas e Identidades Brasileiras) - Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/31/31131/tde-07052019-112353/en.php>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- PELEJAR. In: DICIO, *Dicionário online de português*. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pelejar/>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- VITORINO, R. F. de O. *Mestre Galdino: o ceramista poeta de Caruaru - PE*. 2013. 230 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122057?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 1 nov. 2021.

O papel da leitura literária na obra “Infância” de Graciliano Ramos e nas narrativas “autobiográficas” de alunos do Ensino Médio

Solange Salete Toccolini Zorzo (IFBA)¹

Não há uma data específica do surgimento da leitura literária na experiência humana. A história nos traz narrativas rupestres, orais, musicadas, poemas, narrativas heroicas, mitos que perpassam épocas. Sabemos que esses conhecimentos foram construídos pela história. Nessa construção, há elementos essenciais que precisam ser retomados. Para isso, este artigo será construído a partir de memórias sobre a importância da leitura literária na formação tanto de Graciliano Ramos quanto de estudantes do ensino médio.

Antes de adentrarmos nessas memórias, é necessário salientar que esse processo surgiu a partir de algumas inquietações em relação aos desafios enfrentados em sala de aula. Um desses desafios que o professor de língua portuguesa se depara é como mediar o processo de transmissão e assimilação da leitura literária. O problema não é a leitura escolarizada, o problema é o que se faz com essa leitura, ou melhor, como se faz essa leitura. E essa mediação inicia-se antes da fase escolar, em casa, através de memórias afetivas, através de momentos singulares em que a leitura literária se apresentou em nossa vida. Analisaremos, a princípio, a importância dessa mediação nas memórias escritas por Graciliano Ramos em sua obra *Infância*.

Os trinta e nove capítulos que compõem a obra de Graciliano Ramos foram publicados em jornais, revistas e suplementos do Rio de Janeiro e Lisboa, entre os anos de 1938 e 1944, aproximadamente. Em 1945, a editora José Olympio publica a obra completa. No seu formato final, o livro representa a infância do menino nordestino, num meio severo, revivendo fatos, pessoas e acontecimentos que foram marcantes para a sua educação e sua formação.

Por meio de um narrador em primeira pessoa, Graciliano Ramos conta-nos sua trajetória como criança ao longo das páginas de *Infância* (1945). Após ter passado por várias escolas, sem que conseguisse

1. Graduada em Letras (UFF), Mestre e Doutora em Literatura (UnB), é docente no IFBA, campus Barreiras.

aprender a ler, o menino recorre à mediação da prima Emília para adentrar no mundo ficcional da leitura literária. No decorrer da narrativa de Ramos, o leitor questiona se o quê lê é ficção ou autobiografia do autor. Nas produções autobiográficas que são solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa, essa dúvida também paira: qual é o limite entre realidade e ficção? Nesse questionamento, nasce o “pacto autobiográfico” destacado por Lejeune (2008).

Interrogar-se sobre o sentido, os meios e o alcance de seu gesto: eis o primeiro ato da autobiografia. Frequentemente o texto começa, não pelo ato de nascimento do autor (nasci no dia...) mas, por um tipo de ato de nascimento do discurso, o “pacto autobiográfico”. Nisso, a autobiografia não inventa: as memórias começam ritualmente por um ato desse gênero: exposição da intenção, das circunstâncias nas quais se escreve, refutação de objetivos ou de críticas. Logo, a autobiografia interroga a si mesma; ela inventa a sua problemática e a propõe ao leitor. Ao longo da obra, a presença explícita (por vezes mesmo indiscreta) do narrador permanece. (LEJEUNE, 2008, p. 49)

No ensaio *O pacto autobiográfico* (2008), Philippe Lejeune inicialmente define a autobiografia como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, e particular: a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). O outro critério, segundo o teórico, é também a “relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2008, p. 14).

Dessa forma, “o pacto autobiográfico pode ser, no plano explícito, um pacto moral de ‘sinceridade’: mas isso muitas vezes se traduz por um pacto implícito do autor com o leitor: o engajamento de não se distanciar demais de um tipo de relato *verossímil*”. O autobiógrafo, nesse sentido, deve “aceitar reduzir-se ao relato verossímil, pois qualquer distanciamento em relação a essa ficção, que é o verossímil, é considerada pelo leitor como uma passagem do natural à... ficção”. (LEJEUNE, 2008, p. 83-84)

Na obra *Infância* de Graciliano Ramos, percebemos esse pacto do autor com o leitor. Petit (2019, p. 154-155), ao deduzir que para nos inteirarmos sobre essas memórias literárias, afirma que toda lembrança é, evidentemente, muito seletiva, uma reconstrução, um pequeno romance graças ao qual damos sentido, posteriormente, sem uma data específica, já que foram recolhidas em adolescentes ou adultos. Por meio de um narrador construído em primeira pessoa, em

Infância acompanha-se a trajetória da criança narrada nas páginas da obra com o intuito de aproximar-se da prosa literária. De acordo com Candido (2011), as primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento e sua condição de sujeito no mundo. São essas experiências que vão se descorrendo no decorrer das leituras da obra.

Apesar das dificuldades encontradas pelo menino Graciliano, havia na narrativa, a exaltação da importância de dominar a leitura literária, afinal, como produto da atividade humana, a literatura apresenta um sentido diferenciado e “pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 14). O texto literário representa e apresenta a existência humana, com todas as suas dimensões: a alegria, o sofrimento, a angústia, o medo, a morte, entre outras vivências humanas. A essência humana está presente nessas obras. Essa característica da literatura lhe confere uma importante função: tornar o mundo compreensível ao leitor, permitir-lhe vivenciar outros contextos e tempos. Para Cosson (2006), essa possibilidade confere ao texto literário um papel humanizador. “A literatura, desse modo, torna-se uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade” (BORDINI, AGUIAR, 1993, p. 15)

Graciliano Ramos, em sua obra *Infância* traz aos leitores, de uma forma muito singela, a sua relação com a leitura e as mediações que se efetivaram no decorrer de sua infância. Na obra, o autor problematiza sua relação tanto com a escola quanto com a leitura. Há, desde o início dessas relações, uma grande resistência. Seu pai aparece na narrativa como um homem autoritário e insensível que o surpreende ao indagar aquele menino sobre o desejo de inteirar-se daquelas maravilhas e tornar-se um sujeito sabido:

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosas de armas. Ouvi os louvores, incrédulo. (RAMOS, 2012, p. 109)

Na sequência da narrativa, o autor, acostumado a obedecer às ordens de seu pai, sente-se surpreendido ao questionamento do mesmo em relação ao interesse em aprender a ler: “recei mostrar-me

descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos”. (RAMOS, 2012, p. 110)

Essa foi uma das mediações da leitura na vida de Graciliano Ramos e são esses elementos constantes na obra e que retratam a infância do autor que nos moveram para esta pesquisa. Este estudo tem por objetivo refletir sobre a leitura literária como experiência de vida tanto na obra *Infância* (1945) de Graciliano Ramos quanto nas narrativas de autobiografia e autoavaliação (escritas) de estudantes de duas turmas de Ensino Médio, elaboradas durante a pandemia. Ao adentrar no mundo ficcional de Graciliano Ramos através da obra *Infância*, percebemos as nuances da leitura literária na formação inicial do narrador. Na obra, são salientados dois fatores que contribuíram pelo gosto do autor à obra de ficção: o primeiro, o papel da mediação, exercido primeiramente pelo pai, como vimos acima e posteriormente, com qualidade, pela prima do narrador e no segundo, destacam-se as influências de diversas naturezas exercidas na vida em sociedade. Após a leitura da obra de Ramos, foi feita a análise das memórias de estudantes de duas turmas de ensino médio em relação à leitura literária.

O pai de Graciliano tentou de várias formas, inclusive agressivas, inseri-lo no mundo da leitura e da escrita. Porém, como o próprio autor salienta, o pai não tinha vocação para o ensino (RAMOS, 2012, p. 111). Para aquele menino, era uma tortura ter que aprender a ler e a escrever. Porém, esse mesmo pai marcou sua vida, como vimos acima, quando alertou o filho para a arma terrível de quem detinha a familiaridade com a leitura. Apesar de seu modo severo, essa memória tornou-se forte em sua formação. Além do pai, faz-se necessário analisarmos a mediação da prima Emília em relação à criança Graciliano:

Era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscaria a tentar a leitura sozinho? Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam [...] Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu [...] E tomei coragem, fui esconder-me no quintal,

com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. (RAMOS, 2012, p.209-210)

Nesse trecho, percebe-se a passagem do menino que necessitava da mediação de outras pessoas para aquele que conseguia ler e fazer suas próprias interpretações. À prima Emília coube decifrar as palavras dispostas no romance e foi além disso ao incentivar o menino a empreender aquela viagem sozinho. Esse fator foi imprescindível para a obtenção do gosto pela leitura. Percebemos a partir desse excerto, o poder catártico da leitura literária para Ramos. Nesse ponto, salientamos que, apesar de Graciliano ter tido contato com uma diversidade de textos, quando lemos o excerto acima, temos consciência de que ele está falando da leitura literária e é nessa leitura – a leitura de clássicos, não no sentido canônico, mas naquelas leituras inesquecíveis para o leitor que nos pautamos. Afinal,

Quando se aborda essa questão da diversidade dos textos, também é preciso lembrar que as coisas não são equivalentes, que ler literatura – quer se trate de ficção, de poesia ou de ensaios com estilo elaborado – não pertence à mesma ordem que ler uma revista de motocicletas ou um manual de informática, ainda que, com certeza, seja preciso apropriar-se da maior variedade possível de suportes de leitura. E que ler Kafka ou García Lorca não é a mesma experiência que ler romances de espionagem de baixa qualidade. (PETIT, 2013, p. 178)

Nas autobiografias efetivadas pelos alunos, são várias as percepções da importância da leitura na vida dos e das estudantes e suas mediações. A partir de um esquema, os alunos foram provocados por questionamentos a respeito da importância e do papel da leitura na infância e na vida atual de cada um, em seguida foi solicitado que falassem das mediações que houve na leitura literária e como ele ou ela se julgava como leitor. Tais questionamentos resultaram em 51 parágrafos. Nessas memórias, há que se destacar a mediação afetiva, o incentivo e o financiamento familiar como actantes principais na descoberta pela leitura:

No período que fiquei em Feira, fiz uma descoberta que viria a mudar minha vida por completo. Minha mãe me presenteou com

meu primeiro livro, que se chamava “Meu Querido Diário Otário” e ao lê-lo me senti como se estivesse viajando, e mesmo tendo feito amigos em minha nova escola, me sentia sozinha na maior parte do tempo, porém lendo aquele livro, era como se pela primeira vez em um bom tempo eu tinha algo ou alguém que me entedia verdadeiramente. Desde então eu sou uma leitora fervorosa, encontro nos livros uma válvula de escape, uma forma de viver uma vida que talvez nunca terei a chance de viver realmente. A cada linha, minha mente viaja para um lugar onde ódio, tristeza, preocupação e dor são coisas pequenas demais para serem notadas, um lugar onde posso ser quem eu sou, ou as outras quarenta e sete versões de mim mesma que criei ao longo dos anos. Nesse lugar, eu sou realmente feliz e estou em paz, e essa sensação vicia tanto quanto qualquer outra droga ilícita. Eu poderia escrever vários parágrafos de como a leitura me tirou de lugares sombrios e me mostrou a luz no fim do túnel, mas acho que palavras, por mais bonitas e elaboradas que sejam, não conseguem expressar o tamanho do meu amor e devoção pela leitura. Portanto, apenas imagine que eu devo minha vida a cada livro que já li. (AUTOBIOGRAFIA, 2021. T1, A2)²

Descrever a leitura como uma “viagem” foi algo constante nas produções dos/as estudantes. Como Graciliano Ramos, as personagens e as aventuras dispostas nas páginas dos livros ganham vida e povoam suas mentes, há uma identificação da vida real com a vida ficcional, além da comparação da obra literária com uma “droga ilícita”. Por fim, há a constatação da dificuldade na descrição do quanto a leitura age na vida da pessoa. Essa ação interna da leitura de um clássico é destacada por Petit (2019, p. 149) ao destacar que no domínio da cultura escrita, o jovem e a jovem não recebem passivamente um texto, mas o modificam, integram-no às suas pequenas encaixes, seu teatro pessoal, seu mundo interior e se tornam sujeitos vivos dessa cultura.

Em relação à compra de livros, nos relatos percebemos que quando não havia a compra, por diversos fatores, principalmente financeiros, por parte da família, havia bibliotecas públicas e/ou escolares que emprestavam essas obras. O acesso não foi um empecilho ao gosto ou não pela leitura literária. Antes, o fator principal como já observado, foi a mediação dessas leituras. Há um processo transformativo entre a formação e a subjetivação do ser humano destacados

2. “T” é uma forma abreviada para “turma” e 1, para distinguir. Turma 1 e Turma 2. “A” remete a Aluno/a.

por Dalvi (2021) na III Semana de Letras Seridó. Utilizaremos as pontuações elencadas pela professora no decorrer de nossa argumentação sobre a importância da escola na formação do indivíduo como um leitor literário.

No excerto acima, juntamente com o destaque dado por Petit, outro fator que foi observado nos textos, é a consciência da importância da leitura para o desenvolvimento do ser humano. Pela própria atividade da leitura, os estudantes percebem que transformam a si mesmos. Eles traçam mentalmente objetivos para efetuarem leituras literárias e acabam se tornando produtores e produtos dessa ação. Ela produz alterações subjetivas e objetivas a partir das leituras efetivadas. A ação do acesso ao livro transforma-se em um processo cultural que agrega à vida do ser humano. Afinal, a literatura proporciona esse encontro entre a cultura valorada pelo leitor e aquela que permeia a obra do autor e influenciou em sua elaboração, permitindo o diálogo entre ideologias (LOURENÇO E DALVI, 2019, p. 8).

A minha mãe sempre me incentivou a ler, a aprender mais, mas nunca me obrigou, ela fez com que eu me apaixonasse pela leitura, sempre comprou livros para mim, os quais ainda tenho até hoje, embora o meu gosto tenha mudado um pouco. Como leitora, posso dizer que quanto mais eu leio, mais a minha imaginação trabalha e, mais eu quero ler. Eu amo ler livros de romance, aventura, ficção científica, principalmente se tiver ligação com o espaço, e também gosto muito de drama. Considero a leitura um processo de compreensão e totalmente necessária ao ser humano. A leitura abre portas, cria oportunidades de visitar e criar novos espaços, só com a imaginação. Ela é subjetiva, pois cada um lê e interpreta o que foi lido de sua própria forma, tira suas conclusões e utiliza o que aprendeu de maneiras diferentes. A leitura muda vidas e transforma pessoas. (AUTOBIOGRAFIA, 2021. T1, A7)

Nessa fala, a estudante ressalta a importância da mediação afetiva da mãe para o seu gostar de leitura, bem como o apoio financeiro. Apesar de evidenciar a subjetividade da leitura, na sequência, focaliza sua objetividade como instrumento de transformação e mudança na vida das pessoas. Essa consciência do papel transformador da leitura literária é obtida através da vivência da aluna com os textos.

Assim, a obra literária extrapola sua função de satisfação da necessidade de fantasia, contribuindo também para a formação da personalidade do indivíduo e do seu conhecimento do mundo. Quer

percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos e, em consequência, sermos mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2011, p. dd177). Esse conhecimento, por vezes, pode ser objetivado em um novo transbordamento, conforme podemos observar no relato abaixo:

Eu sempre fui meio isolada na escola, principalmente nos primeiros anos, me sentia deslocada e perdida, sempre ficava no que se chama de cantinho da leitura, e foi lá, dentro de livros de literatura infantil que eu me achei, encolhidinha atrás de uma árvore do sítio do pica pau amarelo, fascinada pelas histórias que contava Clarice Lispector, encantada pelos bosques mágicos de Ruth Rocha, depois que conheci todo esse mundo mágico que existe dentro dos livros nunca mais quis sair e com o passar dos anos a leitura começou a ficar insuficiente, eu precisava de algo a mais, foi aí que comecei a escrever, escrevia crônicas de bicho que virava gente de gente que virava bicho, escrevia poema que virava ema e sobre castelo feito de alfazema, tinha todo um esquema. Quando eu não tô lendo, eu tô escrevendo, e quando não tô fazendo nenhum dos dois tô pensando em fazer. Eu não sou muito boa em demonstrar o que sinto então a escrita é a minha fiel escudeira, se estou triste, chateada, ou sofrendo, imito poetas, se estou apaixonada e feliz, crio peças, convido todos os meus anjos e demônios para uma dança enérgica e é dessa forma que faço a festa. Tenho muito a agradecer a minha professora do ensino fundamental dois, a quem carinhosamente dei o apelido de Lady, foi ela quem me aperfeiçoou na escrita [...] Ela é incrível e sempre confiou em mim e foi, e ainda é uma grande amiga, ela dizia que eu era como a Elizabeth de Orgulho e Preconceito, ela quem me emprestou esse livro aliás. Tive muitas professoras mas nenhuma me marcou tanto quanto ela. (AUTOBIOGRAFIA, 2021. T1, A15)

A priori, percebe-se um transbordamento de personalidade e identificação com a ficção literária quando a estudante se define perdida e isolada socialmente. Na sequência da narrativa, há um transbordamento das subjetividades e a linguagem perpassa os caminhos trilhados pela literatura. A culminância dos transbordamentos se dá quando ela confessa que a leitura começou a ficar insuficiente e parte de forma criativa para a escrita. E aqui se tem a principal motivadora de todo esse processo: a professora como mediadora, a escolarização da literatura. Nessa citação e em outras narrativas, percebe-se que a afetividade é primordial para o gosto primevo da leitura literária,

mas ela se torna concreta, abrangente e transformadora a partir do momento que a escola assume seu papel mediador.

O processo educativo, sobre o qual refletimos neste trabalho, só faz sentido se cremos que o homem é um constante vir-a-ser. “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua” (FREIRE, 1987, p. 81). Porém, como observa muito bem Dalvi (2021), uma educação literária efetiva que não mutile nem a literatura e nem o ser humano, precisa levar em conta a complexidade interfuncional desse ser. Não se pode trabalhar com polarizações, com apenas uma parte do todo. Aliado à isso, sabemos que não é o acesso a uma imensidão de livros que irá garantir o sucesso do leitor com a leitura literária. Há a necessidade de que tenham sido transmitidos os conhecimentos adquiridos no decorrer da história humana de maneira sistemática, organizada e intencional. Além disso, de forma dialética, o destinatário precisa ter se apropriado e objetivado esse conhecimento. É pela educação que essas transmissões ocorrem. A educação escolar é que conseguiu dar conta da transmissão desse conhecimento acumulado e constituído historicamente.

Trazer práticas sociais de leitura literária clássica e de compreensão de textos orais e de produção de texto (oral e escrito) a partir dessas leituras para dentro da escola é uma das missões do professor, porém não é uma tarefa simplificada. Cosson (2006, p. 19), baseado em estudos de Soares (2001), a respeito da leitura da literatura, afirma que

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...].

Ao levar em consideração transformar a leitura em “saber escolar”, surge a relevância tanto da plurissignificação da palavra na possibilidade das várias interpretações do texto literário, quanto do leitor, o qual participa como coautor na validação da obra, ou seja, para que se tenha sentido, a criação literária deve ser, impreterivelmente, coletiva. Sendo assim, é imprescindível trabalhá-la no âmbito escolar, local em que os conhecimentos e as identidades se (re)fazem a todo o instante, pois é no convívio com o outro que o homem se constitui. Nesse ponto, Calvino (2007) salienta o papel da escola:

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2007, p. 13)

Eis, portanto, como vimos acima, a importância da mediação escolar planejada e eficaz para o desenvolvimento integral do leitor literário. Calvino (2007, p. 9), em uma das tentativas em definir o que são os clássicos, afirma que “são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”. Dessa definição, podemos dizer, juntamente com o autor, que na juventude é que se dá o primeiro encontro, a leitura, a apresentação do clássico ao jovem. Para que haja a releitura, há a necessidade da leitura e esta deve dar-se na juventude. Dessa apresentação, posteriormente, na maturidade, se dará o envolvimento completo, a *releitura*, isto é, se a *leitura* tenha sido algo significativo na vida do jovem. O autor tenta outra fórmula de definição de clássicos como “aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (CALVINO, 2007, p. 10). Por vezes, essa releitura de um clássico se dá e transborda para outras artes na própria juventude, como vemos no impressionante relato abaixo:

Meu único meio de visitar outros mundos foram as páginas dos meus livros. Viajei no espiral de pensamentos de John Green, conheci as peculiaridades do orfanato da Srta. Peregrine e me afoguei pela centésima vez no castanho dos olhos de ressaca de Capitu, ah, a ela sempre será fascinante a cada vez que entendo as entrelinhas da sua história com Bentinho e não importa quantas vezes eu leia, sempre vai ser como se Machado de Assis tivesse acabado de escrevê-la. Foi na paixão pela leitura que descobri meu amor pela escrita, escrevi, escrevi e escrevi incansavelmente, fosse para transmitir meu otimismo ou decodificar minha tristeza em palavras escritas no papel, criei metáforas sobre universos, galáxias distantes (ok, amo a infinidade do universo), girassóis amarelos de Van Gogh e rosas azuis. Fiz dezenas de playlists, foram a melhor forma de me distrair sentada na cadeira do lado da janela do ônibus. Não fui a muitas festas, confesso que a tranquilidade do meu quarto se torna cada vez mais cativante na sociedade de hoje, como Tiago Iorc diz

em “Alexandria” é gente demais, falando demais e alto demais, temos que buscar paz. É, talvez meus jeitos de me divertir sejam um pouco mais peculiares do que da maioria dos adolescentes (quase adultos) da minha idade.³

Nesse trecho, podemos verificar o quão poderoso, como diria o pai de Graciliano Ramos, é ler. Realmente, uma arma! A produção textual da aluna, os conhecimentos artísticos desenvolvidos, o envolvimento íntimo com a obra de Machado de Assis, enfim, a pessoa omnilateral que consegue transbordar para além da leitura da obra, deixa muito claro a importância de um trabalho completo e inteiro de clássicos, bem como de todas as artes.

É nesse relato que há a concretude do que Calvino nos traz ao afirmar que essas leituras são formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Pois, “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p.10). É nessa orientação para a leitura dos clássicos é que se encontra o papel do professor.

Como vimos acima, tanto na obra de Graciliano Ramos quanto nas produções autobiográficas dos e das estudantes, o gosto pela leitura, digamos, de qualquer leitura, de alguns alunos advém de um hábito afetivo adquirido no próprio meio familiar. Primeiramente, precisamos ter a convicção que em nenhum processo de ensino/aprendizagem há passividade. Se não houver um “esvaziamento” de conteúdo, haverá transmissão e assimilação. Esse esvaziamento pode se dar de diversas formas, inclusive com intenções lúdicas de provocar a aprendizagem, conforme nos alerta Bajour:

Um “animar a ler” que em muitas propostas se mostrou ou se mostra associado a uma série de práticas que buscam espetacularizar o ato de ler, convertê-lo em um show ou em um jogo superficial, em que muitas vezes os livros e a leitura acabam ficando em segundo plano

3. Este relato foi obtido em uma autoavaliação de uma aluna do segundo ano do Ensino Médio logo no início da pandemia.

ou, em casos mais extremos, quase não aparecem. Essa tendência, que poderíamos chamar de “ativista”, costuma partir de premissas negativas que não veem no ler um fazer, que partem do princípio de que só vale o que é exibido, ou pensam que se devem insuflar ares vitais ou espetaculares na leitura, como se esta fosse uma atividade catatônica ou de pouca intensidade. (BAJOUR, 2012, p. 80)

Essa espetacularização por vezes ocorre através de oficinas de leitura em escolas. Não há um acréscimo de conhecimento através da leitura. Afinal, os e as estudantes já possuem um pré-conceito sobre a representação da leitura literária. Para alguns estudantes, a leitura representa conforto, momento de lazer, viagem, ampliação de conhecimentos, mergulho nas ideias, momento de reflexão, conhecimento de mundo, ampliação da capacidade intelectual, caminho para descobertas e aprendizagens, entre outros. Porém, infelizmente, para outros, só há aspectos negativos, a leitura significa: perda de tempo, atividade cansativa, provoca raiva por ser obrigatória, é um peso que deve ser carregado enquanto atividade escolar, etc.

O leitor participa do processo de leitura com uma aptidão que não depende, basicamente, de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los e é nesse processo que a importância da mediação literária escolar se perpetua. A partir dessas mediações, o leitor eficiente faz predições baseadas no seu conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2006).

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, enfim, motivações diversas que repercutem no fazer estético, Martins (2006) afirma que a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza do texto literário.

Além dessa noção, acrescentam-se à leitura literária dos clássicos, as outras áreas de conhecimento, imprescindíveis à compreensão do texto pelo aluno. De acordo com Martins (2006), o texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos, etc.), e o/a estudante precisa compreender a interação entre a leitura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto.

Segundo Reuter (1986) citado por Martins (2006), “a leitura é um objeto largamente transdisciplinar”, por isso qualquer discussão teórica sobre o ato de ler deve considerar a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como ato político e social. Além disso, a autora afirma que leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto.

Abordar, conforme as palavras de Martins (2006) a literatura clássica, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno de competência leitora, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais.

Ao adentrar no mundo ficcional de Graciliano Ramos através da obra *Infância*, percebemos a importância da mediação da leitura literária na formação inicial do narrador. Na obra, acompanhamos de forma fragmentada, pois assim são as memórias, a infância de uma criança que sofreu e demorou um pouco até adentrar no mundo ficcional dos clássicos, para nunca mais sair.

Como o menino Graciliano, lemos também algumas produções autobiográficas de estudantes do ensino médio de uma escola pública. Com essas leituras, foi possível perceber níveis distintos de gosto, aprendizagem, subjetivação e objetivação da leitura literária. Além disso, com o auxílio de teóricos selecionados cujos objetos de pesquisas intercruzaram com o nosso, pudemos ampliar o olhar nas memórias da leitura literária, vislumbrando o transbordamento dessas leituras.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, Vera T. de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BUSQUETS, M. D. *et al. Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1998.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALVI, M. A. *Questões didáticas da literatura na BNCC*. III Semana de Letras Seridó. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YxsQt5LEyBY&ab_channel=SemanadeLetrasSerid%C3%B3. Acesso em: 07 de nov. de 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KRISTEVA, J. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico - de Rousseau à internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LOURENÇO, S. P. M. DALVI, M. A. *A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática*. Revista Graphos, vol. 21, nº 1, 2019 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46526/22822>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MARTINS, I. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. 2^a reimp. São Paulo, Ed. 34, 2013.
- PETIT, M. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Ed. 34, 2019.
- RAMOS, G. *Infância*. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- SILVA, E. T. da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, M. Z. de. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Do Lobo Mau ao mau lobo: memória e resistência na (re)construção dos imaginários e nas metamorfoses

Beatriz dos Santos Feres (UFF)¹

Regina Michelli Perim (UERJ)²

“O Outro é o que permite pensar de... outro modo.”

DANIEL-HENRI PAGEAUX

Este trabalho propõe uma reflexão acerca da construção/reconstrução dos imaginários que circundam a Literatura destinada prioritariamente às crianças, mais especificamente, daqueles relacionados à figura recorrente do *lobo*, reconfigurados socioculturalmente.

Originariamente, nas histórias da tradição (de cujo repertório fazem parte os contos *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault (2019); *O lobo e os sete cabritinhos*, dos irmãos Grimm (2012); *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs (2004) – apenas para citar alguns), o lobo surge como a representação do perigo: é lobo *mau*. Esse adjetivo posposto ao substantivo, usado objetivamente como expressão de um caráter intrínseco ao lobo, passa a constituir uma expressão cristalizada, “lobo mau”, fazendo com que sua imagem esteja inexoravelmente ligada à periculosidade. Está, assim, fadado à simplificação própria do estereótipo, tal como à qualificação de sua natureza como péssima, amedrontadora.

Em *Chapeuzinho Vermelho*, fonte dos recontos com que vamos trabalhar, esse lobo é pavoroso; está ligado não só à ideia de transição da infância para a idade adulta, como também à do perigo a que uma menina se expõe caso fale com um “estranho”. Na versão de Perrault, a moral da história realça bem essa lição dada às garotas, como que responsabilizando Chapeuzinho pela desgraça que a acomete, frisando igualmente o poder de sedução desse lobo “manhoso”.

Na contemporaneidade, entretanto, o lobo é mostrado com características e simbologias renovadas, com a potencialidade de

1. Doutora em Letras/Estudos da Linguagem (UFF). Docente na UFF, atua em seu Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.
2. Doutora em Letras/Letras Vernáculas (UFRJ), Pós-doutora com pesquisa em Literatura Infantil (USP). Professora Associada da UERJ, Procentista (UERJ-FAPERJ), atua no PPGLetras da UERJ.

representação do desigual, daquele que amedronta pela diferença identitária, por ser o Outro, o desconhecido. Para a análise dos imaginários e dos estereótipos, serão focalizados os lobos que protagonizam as narrativas *O mau lobo*, de Valter Hugo Mãe (Biblioteca Azul, 2018), *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo (DCL, 2016), e *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*, de Jean-Claude Alphen (Editora Salamandra, 2016), à luz da Teoria da Literatura (COLOMER, 2017; PAGEAUX, 2004; RICOUER, 2007), da Semiologia (CHARAUDEAU, 2008; 2010; 2015) e da Sociologia (SANTOS, 2020).

A reconfiguração dos imaginários na Literatura para crianças

Parte-se, nesta reflexão, da ideia de que o famigerado lobo mau, que (ainda) habita o imaginário das sociedades contemporâneas como símbolo do perigo, tem sido colocado em xeque e reconfigurado como um lobo desprovido de sua original ferocidade, reivindicando um caráter e um lugar social diversos daquele guardado na memória, em função, principalmente, de sua disseminação por meio das histórias destinadas à infância. Ele não encarna mais o perigo, especificamente, mas o estranho, o *diferente*.

Assim surge o *mau lobo*: a anteposição do adjetivo em relação ao substantivo, como sabemos, dota de caráter subjetivo a qualificação; é *mau* o lobo que não mais se vê como representação da maldade, do perigo e, portanto, foge do clichê de uma possível condenação compulsória. Sendo a Literatura Infantil, como diz Teresa Colomer (2017), entre outros estudiosos, uma síntese de como a sociedade deseja ver-se, podemos então considerá-la também como um espelho identitário, que, em alguma medida, nos ensina a avaliar o lobo, seja como mau, seja como apenas o outro, o *diferente*, tendo essa diferença a possibilidade de causar estranheza, repulsa ou curiosidade.

Desse modo, questiona-se: quem são os lobos? Os estranhos? Todos os estranhos? Os estranhos, desconhecidos, diferentes, desiguais? Diante de tantas questões relacionadas à diversidade social, o outro, *diferente* de cada um de nós, precisa ser avaliado em sua singularidade, antes de ser tomado pelo estereótipo que o reveste socialmente, ou por aquilo que o caricaturiza.

Segundo Patrick Charaudeau (2015), a linguagem está no cerne da construção, tanto individual quanto coletiva, do sujeito, o que ocorre

em três domínios da atividade humana: socialização, pensamento e valores. É pela linguagem que as identidades são significadas, materializadas, não só por aquilo que efetivamente são, mas também (ou sobretudo) por aquilo que não são, por aquilo que é o outro (e não nós): “A identidade se constrói segundo um princípio de alteridade, que põe em relação, em jogos sutis de atração e de rejeição, o mesmo e o outro, os quais se autoidentificam de maneira dialética” (CHARAUDEAU, 2015, p. 20). A percepção da diferença, então, fundada na alteridade, pode provocar a rejeição do outro, que, nesse caso, passa a representar ameaça e a ser julgado negativamente, estereotipadamente, em função de sua diferença; contudo, pode igualmente provocar um movimento que propicia a apreensão do outro e a partilha, como veremos acontecer com a figura do lobo nas narrativas selecionadas. Que identidade, portanto, tem esse *lobo* nas narrativas? O que ele significa? O que ele materializa? O que ele passa a representar? Que imagem se tem a seu respeito?

Como hipótese de trabalho, pressupõe-se que os imaginários acompanham mudanças nos sistemas de pensamento e, portanto, a reconfiguração de simbologias e de estereótipos tem sido frequente, como parece se confirmar em muitas das histórias que envolvem lobos, gerando, igualmente, metamorfoses na narrativa. A produção e a leitura de contos para a infância reverberariam uma variação simultaneamente referencial e axiológica acerca da imagem do lobo, agora crítica em relação àquele que se fixara como símbolo do mal, mas que, atualmente, pode ser avaliado a partir de sua subjetividade, e não apenas daquilo que caricaturizaria sua existência.

Para Moscovici (2015), as representações sociais que formam os imaginários constituem maneiras de ver (discriminar e classificar) e de julgar o mundo, mediante discursos que engendram saberes com os quais são elaborados os sistemas de pensamento. O imaginário relacionado ao lobo é uma prova da mudança dos sistemas de pensamento, como preconiza Boaventura de Sousa Santos (2020), por exemplo, e uma proposta para se refletir sobre as ideias que nos chegam “prontas”, com julgamento às vezes cruel e injusto como brinde. Santos (2020) discorre sobre a mobilização da “vontade inconformista” desse outro, do considerado diferente, daquele que é discriminado por não pertencer ao grupo que dita quem é igual e quem é diferente e, portanto, não digno de consideração ou de direitos.

Ainda tratando-se da imagem do Outro, vale mencionar o que afirma a imagologia literária de Daniel-Henri Pageaux (2004), quando explora o próprio conceito de *imagem*, relacionando-o à identidade do estrangeiro (talvez o *Outro* mais facilmente identificado como *diférente*), observando que ela apresenta uma tendência “a converter-se num revelador particularmente iluminador dos fenômenos de uma ideologia” (PAGEAUX, 2004, p. 135). Acrescenta o estudioso:

A imagem do Outro, porque é representação cultural, nunca será plenamente auto-referencial (como o pode ser a imagem poética) devido ao carácter mais ou menos programado desta imagem de cultura, devido às hierarquias e afastamentos que a exprimem e a fundam, por causa das atitudes mentais fundamentais que a regem. Se a imagem cultural tende a ser símbolo e a imagética cultural uma espécie de linguagem simbólica, precisemos de imediato que a sua significação é sempre mais ou menos convencional, isto é, garantida, em última análise, não apenas pelo enunciado que a exprime, mas também pelo código social e cultural, último componente desse imaginário que justifica e cauciona a sua circulação e validade. (PAGEAUX, 2004, p. 158)

Tanto quanto Charaudeau (2015), Pageaux (2004) defende que o imaginário social está marcado por uma bipolaridade – identidade *versus* alteridade – em que a alteridade funciona como termo oposto e complementar da identidade. Como parte de um imaginário, a *imagem*, que é representação, é também “mistura de sentimentos e de ideias de que é importante captar as ressonâncias afetivas e ideológicas” (PAGEAUX, 2004, p. 137). As ressonâncias afetivas e ideológicas ligadas à imagem do lobo têm especial relevância nesta reflexão, assim como o estereótipo em que se baseia, como “forma elementar, caricatural mesmo da imagem”, que é “obscurecido pela questão da falsidade e dos seus efeitos perniciosos no plano cultural” (PAGEAUX, 2004, p. 140) e contra o qual a contemporaneidade revela resistir (talvez criando novos estereótipos...).

A imagem do lobo

Recorrendo às pesquisas sobre imagologia literária, com base no texto de Pageaux, observa-se que a noção de imagem, entendida como linguagem, relacionada a esquemas culturais preexistentes, é definida

pela tomada de consciência de um “Eu” em relação a um “Outro”. A imagem, fato de cultura, é a imagem do Outro:

a imagem é a representação de uma realidade cultural através da qual o indivíduo ou o grupo que a elaborou (ou que a partilha, ou que a propaga) revelam e traduzem o espaço cultural e ideológico no qual se situam. O imaginário social a que nos referimos está marcado – vemo-lo – por uma profunda bipolaridade: identidade versus alteridade, em que a alteridade é encarada como termo oposto e complementar relativamente à identidade. (PAGEAUX, 2004, p. 136)

Ao cristalizarem-se percepções, por vezes ligadas a uma classe e/ou a várias gerações, cria-se o estereótipo, “índice de uma comunicação unívoca, de uma cultura em vias de bloqueio [...] reduzida a uma mensagem única” (PAGEAUX, 2004, p. 140). O estereótipo, carregado semanticamente de uma mensagem considerada essencial ou primordial, é criado pelo cruzamento do atributo com o essencial: acentuado principalmente pela adjetivação – “LOBO MAU” –, o atributo qualitativo passa a definir a essência do ser, minando a pluralidade de sentidos que um texto literário suscita. Sendo assim,

O estereótipo é, claramente, uma espécie de síntese, um resumo, uma expressão emblemática de uma cultura, de um sistema ideológico e cultural. Estabelece uma relação de conformidade entre uma expressão cultural simplificada e uma sociedade: a promoção do atributo ao nível de essência exige o consenso sociocultural mais vasto que é possível obter. Portador de uma definição do Outro, o estereótipo é o enunciado de um saber dito coletivo que se quer válido seja qual for o momento histórico. O estereótipo não é polisêmico; em contrapartida é altamente policontextual, reutilizável a cada instante. (PAGEAUX, 2004, p. 141)

O lobo consagrado como “mau” nos contos da tradição é relido nos textos atuais, que ressignificam visões polares, criando novas imagens que reatualizam a história: “A imagem não será ela [...] lugar onde se desenrola a luta da memória e do esquecimento?” (PAGEAUX, 2004, p. 154).

A memória aciona experiências vivenciadas - quer por narrativas, quer na realidade, pode-se afirmar que há um leque amplo de configurações. Paul Ricoeur (2007) analisa a diferenciação entre memória individual e coletiva, remetendo, no caso desta última, ao trabalho de Maurice Halbwachs. O estudioso citado atribui a memória a uma

entidade coletiva (grupo ou sociedade), fruto de lembranças originadas fora do próprio eu, o que, de certa forma aponta para uma alteridade em relação ao Eu, o que também pode significar uma conformação ao desejo cultural:

As mais notáveis dentre essas lembranças são aquelas de lugares visitados em comum. Elas oferecem oportunidade privilegiada de se recolocar em pensamento em tal ou tal grupo. Do papel do testemunho dos outros na recordação da lembrança passa-se assim gradativamente aos papéis das lembranças que temos enquanto membros de um grupo; elas exigem de nós um deslocamento de ponto de vista do qual somos eminentemente capazes. (RICOEUR, 2007, p. 131).

Na tensão entre a memória individual e a coletiva, Ricoeur considera que “É principalmente na narrativa que se articulam as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade” (RICOEUR, 2007, p. 108). Uma história, como os contos de fadas que circulavam pela oralidade, ao ser registrada por escrito, literalizada, ganha não só perenidade como, de certa forma, um *status* de legitimidade.

As histórias de lobo mau, que pertencem a uma memória coletiva, são revisitadas e atualizadas, mas se a memória se liga, em primeira instância, ao passado, ela existe no presente e, por vezes, impregna o futuro com sentimentos benéficos ou desagradáveis. Assim, pode-se pensar a memória como uma circunstância temporal não atrelada exclusivamente a um único tempo, uma única vivência. Nesse sentido, retornamos a Pageaux, que afirma: “O imaginário que descobrimos é o espaço onde triunfa a intertextualidade uma vez que é o lugar dos arquivos e das reactualizações possíveis de fragmentos, de sequências, de partes inteiras de textos, procedentes do estrangeiro ou não” (2004, p. 154). Acrescenta, porém, que a intertextualidade, desse ponto de vista, assinala o funcionamento do texto como um objeto cultural, um instrumento de comunicação simbólica.

A reconfiguração do lobo como sugestão de reformulação de um sistema de pensamento só encontra resposta positiva porque é uma *re-configuração*; uma retomada pela intertextualidade. A menção a um lobo que não tivesse sido tão recorrente na Literatura, que não estivesse tão impregnado de suas características, não teria função alguma para o questionamento e para a reflexão. Se fosse usada outra personagem, como um elefante, ou um gato, nada do que fora

materializado nos textos teria o poder de problematizar a *imagem*, mas somente de apresentar algo inaugural, sem memória, sem um julgamento já referendado muitas vezes pelas sociedades e que, por isso mesmo, pode ser questionado.

O mau lobo de Mãe

As narrativas contemporâneas de que vamos dispor nesta reflexão serão apresentadas em uma ordem que vai do mais próximo à tradição (no sentido de absorver sua memória, ainda que alterando parte do enredo) até o mais distante, quando o próprio lobo questiona a imagem que fazem dele na história original de Chapeuzinho Vermelho.

O conto de Valter Hugo Mãe (2018), delicado e pateticamente poético, tem início com um parágrafo recheado de sensibilidades:

Os lobos farejaram a menina como se toda ela fosse um traço de sangue a percorrer a floresta. Apoquentada com os bolinhos frescos, metidos numa dobra de linho bordado, ela seguia o caminho sem desvios, avisada contra os perigos e para a necessidade de medir inteligentemente o sol. Levava a ansiedade infantil pelo sorriso da avó, que a esperava na sua pequena casa ao centro da clareira, junto ao lago. Se chegasse cedo, ainda nadaria um pouco, entre os peixes coloridos, que a lenda jurava terem sido flores nas margens às quais a própria água ensinara a nadar. Da janela do quarto da avó, onde esta se deitava para descansar, via-se bem o lago, era por isso que a senhora dizia colecionar estrelas. Deitadas à água, cintilavam continuamente, noite e dia, talvez bulidas pelas flores ou pela vontade de tornarem a voar. Ali, a menina tantas vezes nadava, também ela dividida entre ter alma de flor ou de peixe. De tão pura, também a menina cintilava. (MÃE, 2018, p. 65)

A primeira frase do texto nos mostra o lobo mau das histórias da tradição, de certa forma, amplificado, porque, nesse reconto, se trata não mais de um único lobo, mas de uma alcateia descrita em toda a sua animalidade. Em contraste, a pureza da menina – e, consequentemente, todo o perigo que ela corre em função de sua pouca experiência – ocupa todo o resto do parágrafo. Ao final dele, o leitor já está encantado não só pela poesia do texto, mas pela própria poesia dessa inocência. Ocorre que, nessa história, há um lobito que acompanha

a mãe loba – e é ele quem destitui o caráter exclusivamente perigoso atribuído aos lobos. Diz o conto:

E, sem contarem, ao cimo dos rochedos se pôs a loba com o seu filhote trapalhão que, no exacto momento em que a menina passava entre o alcantilado das rochas, caiu, estatelando-se assustado no chão. Ali ficou, sem mexer mais do que os olhos, meio chorando. O lobito, de haver nascido havia tão pouco tempo, não sabia nem o tamanho das distâncias ou do profundo das quedas. [...] A menina sabia já muito bem o tamanho das distâncias e do profundo das quedas. Sem hesitar, tirou do cesto o linho, abriu-o no mais fofo das ervas e retirou os bolinhos do interior. Depois, com mãos de algodão, recolheu o lobito e ali o deitou, cobrindo-o. Aconchegou-o no cesto e, com o cesto muito seguro de encontro ao peito, partiu em corrida. Ficaram os bolinhos desordenados pelo chão, quando logo um grupo de formigas os cobiçaram. A mãe loba, em corrida tanto quanto a menina, descia a encosta e todos os lobos pensavam nela e se lhe juntavam. (MÃE, 2018, p. 67)

A menina leva o lobinho para a avó e, tendo já o deixado sob seus cuidados, termina o conto dizendo: “A minha avó vai curar vosso lobito, não fiquem tristes. A minha avó traz um milagre de cada gesto. A menina sorriu” (MÃE, 2018, p. 68).

Muitas leituras podem ser feitas dessa nova versão da história, mas queremos destacar a aproximação do filhote de lobo e da menina, possível por causa de sua inocência, de sua ainda precária inserção social, que tanto nos obriga às normalidades, aos gestos programados, à automaticidade do já conhecido e referendado. O lobo, aqui ainda lobito, tanto quanto a menina, nem sabem como são diferentes ou perigosos um para o outro. São apenas inocências pré-socializadas.

Embora o conto mantenha quase todo o enredo do texto fonte, o título, “O mau lobo”, antecipa sua subversão, colocando o lobinho no foco, assim como sua falta de preparo para a ferocidade que caracteriza a espécie (ou estereotipa o lobo, considerando sua metafóricidade). Destituído de preocupação em ocupar esse lugar e esse papel, assim como a menina, aflita em salvar-lhe a vida sem pensar em perigo algum, o lobo não se mostra em nada diferente dela. Ambos têm a mesma prontidão para o outro, seja aceitando a ajuda, seja oferecendo-a, não tendo como obstáculo uma possível alteridade própria à rejeição ou à repulsa.

Quanto às “ressonâncias” afetivas e ideológicas que a imagem do lobo e do mau lobo, nesse caso, pode fazer aflorar, vale lembrar o que diz Charaudeau acerca da *patemização*, isto é, da reação emocional propiciada por determinados signos, por determinadas representações, em função dos saberes de crença partilhados socialmente. Diz o analista do discurso: “A relação patêmica engaja o sujeito em um comportamento reacional segundo as normas sociais às quais ele está ligado, as que ele interioriza ou as que permanecem nas suas representações” (CHARAUDEAU, 2010, p. 31). O lobo mau é uma representação portadora de uma patemia ligada ao medo; já o mau lobo desconstrói essa reação mais ou menos estabilizada na coletividade e, na caracterização inovadora imposta ao lobinho, em função de sua condição, causa a empatia não só da menina, mas também do leitor, que reconhece sua fragilidade e é solidário a isso.

Este é o lobo de Rampazo

Em outra perspectiva é apresentado o lobo de *Este é o lobo*. O conto ilustrado de Alexandre Rampazo (2016) é estruturado com uma dupla referenciação que se repete ao longo da obra. Observa-se que o processo de referenciação, tomando por base a Linguística de Texto como proposta por Ingedore Koch (2005), se realiza pela introdução e retomada de *objetos de discurso* no texto, podendo constituir a focalização ou a desfocalização de um tema. No caso, trata-se de uma referenciação verbo-visual, dada pela parcela verbal, mas também (ou sobretudo) pela parcela imagética do texto. Na página esquerda, a frase “Este é o lobo” vem ao lado de sua figura, que toma toda a página direita. Um lobo de olhos apertados, sentado, imóvel, atento, interpela silenciosamente o leitor. Na página dupla seguinte, uma nova personagem é apresentada ao lado de sua figura. A primeira delas, claro, Chapeuzinho Vermelho. Na terceira página dupla, aparece novamente o lobo, ao lado das frases “Este o lobo. A Chapeuzinho Vermelho não está mais aqui.”. Essa sequência se repete muitas vezes, com a avó de Chapeuzinho, com os três porquinhos, com a princesa, com o príncipe, com o caçador, e o lobo cada vez menor na página em branco, cada vez mais distante. Personagens vão e vêm, e somente o lobo permanece. A narrativa se tece entre presença, marcada pelo lobo e pelo pronome, e ausência de personagens que não mais

se encontram na cena narrativa, remetendo à morte da Chapeuzinho de Perrault. A ausência – morte – liga-se aos contos de fadas da tradição e seu metafórico sumiço na nova história, arrastando igualmente o lobo, que diminui gradativamente de tamanho e se distancia.

O pronome demonstrativo de 1ª pessoa, “este”, tão próximo do enunciador e de sua adesão ao que se diz, é substituído pelo de 3ª pessoa “aquele”, próprio do distanciamento espacial, mas também do distanciamento do engajamento pessoal. “Aquele é o lobo” e, na página dupla seguinte, aparece o menino, de pijamas, totalmente desarmado em sua inocência. “Aquele é o lobo. O menino não está mais aqui.” Vem uma página com reticências, outra em branco, apenas um lobo minúsculo na página direita. De repente, o menino, em close na página esquerda, grita: “Ei, seu Lobo, quer brincar?” E o lobo responde pulando de alegria: Sim! Siiim! Siiiiiiiiiiiiim!” O prolongamento da vogal “i” corresponde, iconicamente, à intensidade de sua alegria, de sua celebração. Para finalizar o texto, de novo é enunciado: “Este é o lobo”, rodeado de todas as outras personagens da história, em uma cena de alegria e harmonia.

A organização verbo-visual, nesse caso, coloca todo o foco – mais descritivo-mostrativo do que narrativo – nas personagens, oferecendo apenas a centralidade de suas existências e de suas memórias no imaginário coletivo para, claro, problematizá-las. De um lado, as personagens-vítimas do lobo; de outro, o antagonista, o agente da maldade, o vilão, que acaba sempre o mesmo e sempre sozinho. Repete-se, nas imagens, um lobo que é mesmo recorrente em várias narrativas, por isso tantas vezes reiterado na obra, e ele aparece com semblante fixo, compenetrado, um tanto indecifrável, para aguçar a curiosidade do leitor, que preenche todas as lacunas dos desaparecimentos dos outros com as lembranças das histórias que já ouviu – com o “viveram felizes para sempre” que nunca incluiu o lobo. Ao final do texto, aquele lobo é apenas mais um personagem entre tantos, que brinca com os outros e termina entre eles demonstrando mútuo afeto.

A tríade do discurso – as três páginas que se repetem insistentemente, permitindo aflorar a tensão pela recorrência a desfechos trágicos nas narrativas da tradição – conjuga-se a outro número também caro às narrativas de ontem: são 6 ocorrências de personagens mais o menino, cuja pergunta vira a história pelo avesso. A reação do lobo provoca uma metamorfose no destino das personagens, incluindo o lobo, tanto quanto inaugura uma nova narrativa. Na última página,

o lobo recupera a frase inicial e reconfigura sua identidade, que não é mais a do começo da história, tanto quanto ressurgem as demais personagens integradas numa festa em que se celebra a alteridade em meio à alegria: o 7 da tradição dá lugar à dezena.

Também é possível fazer inúmeras inferências sobre a caracterização desse lobo, que é tirado de seu papel de malvado e passa a pertencer ao grupo daqueles que são felizes e se divertem. Mais uma vez, a desconstrução da maldade, ainda que em um plano virtual, ficcional, literário, nos ajuda a perceber o “lado b” de tudo, das personagens, de nós mesmos, de acordo com nossos momentos e com os papéis que representamos. O lobo não é mais somente o retrato da maldade e do perigo. Aliás, nessa obra, ele nem é lobo mau desde o título. É só “lobo”. Mais uma vez, é a criança que o desloca de sua estereotipia, de sua periculosidade e de seu fim quase sempre trágico, convidando-o para a brincadeira. De certo modo, no encerramento da narrativa, a mistura das personagens em uma cena aparentemente de “bastidores” desvela a ficcionalidade de todos eles e, por desdobramento, a imagem que cada um assume. O leitor é lembrado de que mesmo as inferências que foi levado a fazer a cada sumiço de personagem se baseiam em um conhecimento difundido como herança cultural, mas que pode ser desmantelada pela linguagem (verbo-visual, nesse caso), que apresenta formas e gestos impregnados de outros sentidos, estimulantes de outras reações, ainda que subversivas em relação às histórias originais que são evocadas pelos intertextos.

A outra história de Alphen

Já em *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*, de Jean-Claude Alphen (2016), a narrativa de Chapeuzinho é repetida, ainda que com algumas leves mudanças, como o tédio que justifica a ideia de a mãe enviar a menina à casa da avó. No caminho, ela encontra um lobo enorme, preto, barrigudo, mas extremamente simpático e questionador. Não há traço de ferocidade em sua figura. Diz Chapeuzinho: “Ufa! Por um momento, eu achei que fosse um estranho. Que susto você me deu!” E ele responde: “Desculpe, foi mal”. Desfaz-se assim a expectativa de maldade, de perigo, de medo, de violência, da diferença que repugna e afasta.

Na cesta que Chapeuzinho carregava, além dos quitutes, havia um livro, que ela lê para o lobo curioso. Trata-se justamente da história de Chapeuzinho Vermelho, que termina muito mal para o lobo. Ele reclama desse final, já que nem todo mundo viveu feliz para sempre, e propõe um novo, no qual ele se mostra totalmente amigável, oferecendo-se para fazer as panquecas do jantar. O lobo então acompanha Chapeuzinho até a casa da avó e lá eles tornam realidade o que haviam criado na imaginação.

Nesta narrativa, a construção aponta para a metaficção, uma das novas linhas da ficção assinaladas por Teresa Colomer (2017) na literatura para crianças e jovens, associada ao humor e ao incremento do jogo das alusões intertextuais que acionam a relação com diferentes gêneros textuais e sistemas culturais variados. Sobre o conceito de metaficção, Gustavo Bernardo (2010, p. 9) explica: “Trata-se de um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma”, sem, no entanto, excluir a intertextualidade. Ainda que a metaficção não seja um procedimento novo, a pesquisadora Maria Cecília de Sousa Vieira (2016) realça como os textos contemporâneos dialogam com a memória literária, por vezes deslegitimando narrativas fundadoras ao se sintonizarem com as novas exigências do presente:

Parece-nos que a metaficção continua a ser força geradora de grande parte da produção literária e que os textos que falam sobre a própria aventura da escrita se revestem de alguns tons de novidade. Além disso, se pensarmos que a metaficção é uma reflexão sobre o que é a literatura, é natural que, na contemporaneidade, a narrativa metaficcional continue a estabelecer um diálogo com a tradição literária e a reescrever certos textos que trataram dos mesmos temas teóricos ou formais. (VIEIRA, 2016, p. 48)

Também sendo um livro ilustrado, a qualificação do lobo é mostrada, em grande parte pelas formas que assume no desenho. O lobo é quatro, cinco vezes maior do que Chapeuzinho em altura. De olhos pequenos e boca grande, mas que não deixa ver os dentes, sempre com uma gestualidade tranquila e amigável. Já Chapeuzinho, em sua pequenez vermelha, é apresentada com uma saia bem rodada e meias compridas, listradas em preto e branco. Ela verbaliza o medo que sente ao estar naquela floresta imensa, que sangra as páginas: “Eita! Que escuro! Dá medo, né?”. Interpelando discretamente

o leitor, convida-o a experimentar as suas sensações. Na página dupla seguinte à expressão de medo, o lobo aparece entre as árvores, salivando.

A expectativa criada por essa cena e pela memória da narrativa original nos prepara para o pior, mas, na página dupla subsequente, o lobo se apresenta à Chapeuzinho de corpo inteiro, dizendo “olá” e acenando com a mão, indo em direção à menina. Ali entabulam conversa. Na história lida para o lobo, as próprias personagens encarnam as outras, mostrando, então, um lobo com uma barriga ainda maior deitado na cama da avó, sorridente (e com dentes à mostra), de touca e óculos. Depois, na história reformulada por ele, estão sentados à mesa, tomando café, comendo panquecas e bolo. Ele mesmo carrega gentilmente a cesta até a casa da vovó.

No processo de semiotização do mundo (CHARAUDEAU, 2008), o mundo bruto (nesse caso, imaginado) torna-se mundo significado por meio da *transformação*, quando são selecionados nomes, qualidades, localizações (podem-se acrescentar: figuras, gestos, cores etc.), mas a partir da *transação* estabelecida entre aquele que comunica e aquele que interpreta, de acordo com o contrato comunicativo de que se valem. A preferência pelo leitor-criança, portanto, inscreve, no texto, um destinatário suscetível a personagens-crianças e animais com os quais consegue se identificar facilmente. A escolha dos traços, das figuras em destaque no fundo branco, dos sorrisos e expressões fisionômicas, do preto, branco e vermelho como cores que simplificam os signos icônicos, mas garantem a marca de Chapeuzinho, tudo colabora para a inscrição de um leitor específico, captando-o para a adesão da proposta comunicativa, ainda que a narrativa também interesse a todo tipo de leitor.

Dos três contos, talvez este seja o que mais elucida a ideia de um lobo que encarna a diferença, e não a ferocidade em si. Primeiro, por ser referido por Chapeuzinho como um possível “estranho”, que ela mesma acaba por não categorizar como tal. O lobo ainda pede desculpas pelo susto que inadvertidamente provocou. A quebra da imagem estereotipada de um lobo como um outro que causaria medo e seria perigoso, perpassa a narrativa como questionamento em relação a esse que, embora diferente e aparentemente assustador nessa diferença, pode surpreender pela amabilidade e pela generosidade. A alteração da imagem do lobo, portanto, colabora em concordância com a tese de que o estranho não necessariamente é o retrato do mal.

O lobo e o Outro

Voltemos à nossa epígrafe: “a imagem do Outro serve para escrever, pensar, sonhar de outro modo” (PAGEAUX, 2004, p. 154). A metamorfose operada no interior dos seres também se processa na narrativa, que adquire novas colorações, reconfigurando a personagem do lobo, quer no Lobito, de Valter Hugo Mãe, no lobo solitário que deseja participar da brincadeira de Alexandre Rampazo, ou o de Jean-Claude Alphen, que propõe uma nova história, com um final feliz também para ele. Desdobrando-se em novas histórias, alimentadas, neste texto, pela figura do lobo, a intertextualidade permite estabelecer o elo que interliga a cultura ancestral a novas visadas. Ainda que o lobo permaneça como o Outro – e não como “nós” –, agora não mais o repudiamos, ou sentimos medo dele, pois o conhecemos melhor, mais em sua inteireza, e não apenas sob o julgamento de uma imagem estereotipada.

Santos (2020) defende uma “virada epistemológica” geral, passível de acabar com a linha abissal que separa opressores e oprimidos, “iguais” e “estranhos”, instituindo uma perspectiva *pluriversal*, ou seja, que não se restrinja a uma *universalidade* que não só desprezita as características de quem não se ajusta a um padrão imposto, de quem é considerado, portanto, diferente (e desigual), mas também obriga à discriminação e à rejeição do “estranho”, do diverso. O lobo, antes perigoso e agora “apenas” estranho, também parece mostrar, na memória que temos do lobo mau e que impregna o lobo das narrativas contemporâneas, nosso medo daquele que é diverso e que precisa ser escutado, compreendido como outro, *apenas outro*, diferente, mas não atemorizante.

Mais uma vez, as leituras poderiam ser várias, mas gostaríamos de destacar o movimento de reformulação do caráter do lobo, do estranho que não é estranho para a menina, para o diferente, desigual em relação a ela e que, justamente por isso, deveria ser temido, perigoso, assustador. Se, de acordo com Charaudeau (2015), é a alteridade que nos permite conhecer nossa própria identidade, é também a ela que recorremos quando enfatizamos nossas diferenças: o outro quase sempre é visto não apenas como diferente, mas etiquetado como pior, menos crível, perigoso. E é esse aspecto que reúne os contos colocados em conjunto nesta reflexão.

E que a imagem do Outro serve para escrever, pensar, sonhar de outro modo. Dito de outra forma: no interior de uma sociedade e de uma cultura consideradas como campos sistemáticos, o autor escreve, escolhe o seu discurso sobre o Outro, por vezes em contradição total com a realidade política do momento: o devaneio sobre o Outro transforma-se num trabalho de investimento simbólico contínuo. Se, no plano individual, escrever sobre o Outro pode levar a uma autodefinição, no plano colectivo dizer o Outro pode também servir as catarses e as compensações, justificar as miragens ou os fantasmas de uma sociedade. (PAGEAUX, 2004, p. 154)

Em outras palavras, pensando e sonhando de outro modo, as ressonâncias afetivas e ideológicas relacionadas ao Outro nos resgatam de nós mesmos. Como tema das narrativas em análise, essa alteridade não deve nem nos afastar com medo, nem nos colocar contra ninguém. Para muito além do devaneio, é, como defende Pageaux, um investimento simbólico contínuo, na direção de uma sociabilidade que nos ensina a pluralidade, a diversidade, a rever a monstruosidade que atribuímos àquele que é fora do (nosso) padrão estabelecido como único e “no plano colectivo dizer o Outro pode também servir a catarses e a compensações, justificar as miragens ou os fantasmas de uma sociedade” (PAGEAUX, 2004, p. 154).

Referências

- ALPHEN, J. C. R. *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Salamandra, 2016.
- BERNARDO, G. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E. e; MACHADO, I. L. (Orgs.) *As emoções no discurso*. V. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- CHARAUDEAU, P. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-30.
- COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

- GRIMM, J.; GRIMM, W. *Contos maravilhosos infantis e domésticos (1812-1815)*. Tomo 1. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p.33-52.
- JACOBS, J. Os três porquinhos. In: TATAR, M. (Ed.). *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 2017-212.
- MÃE, V. H. O mau lobo. In: MÃE, V. H. *Contos de cães e maus lobos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018. p. 65-70.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais*. 11.ed. Petrópolis, Vozes, 2015. p. 29-88.
- PAGEAUX, D. H. Da imagética cultural ao imaginário. In: BRUNEL, P.; CHEVREL, Y. (Org.). *Compêndio de literatura comparada*. Tradução de Maria do Rosário Monteiro. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004. p. 133-16.
- PERRAULT, C. Chapeuzinho Vermelho/ Le Petit Chaperon Rouge. In: MICHELLI, R.; GARCÍA, F.; BATALHA, M. Cr. (Orgs.). *Charles Perrault: Chapeuzinho Vermelho/ Le Petit Chaperon Rouge*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 8-14. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/php/charlesp.php> Acesso em 23 out. 2019.
- RAMPAZO, A. *Este é o lobo*. São Paulo: DCL, 2016.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- VIEIRA, M. C. de S. *A metaficção em Mário de Carvalho*. Universidade Aberta. Doutorado em Estudos Portugueses, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5965>. Acesso em: 09 jun. 2020.

A abordagem triangular no ensino da literatura ou a originalidade gerada por não originalidades

Eduardo de Almeida Santos (UERJ)¹

Refazer e Re-Operar

É importante perceber que o campo da arte, na contemporaneidade, tem usado de iniciativas já produzidas para re-operar o mundo. Um exemplo de muito sucesso é o de Marina Abramovic em seu *re-enactment Seven Easy Pieces* no Guggenheim em novembro de 2005. Por sete noites consecutivas, ela recriou sete performances; cinco feitas por outros artistas que realizam suas performances pela primeira vez (performances das décadas de 60 e 70) e duas peças feitas por ela mesma. Assim o programa se constituiu de: Pressão no corpo (1974) de Bruce Nauman, *Seedbed* (1972) de Vito Acconci, *Action Pants: Genital Panic* (1969) de Valie Export, *The Conditioning, first action of Self-Portrait(s)* de Gina Pane, Como explicar pinturas a uma lebre morta (1965) de Joseph Beuys, e as de origens próprias: *Lips* de Thomas (1975) e *Entrando no outro Lado* (2005).

A artista usava os suportes já usados de outra época ou lugar (mesmo considerando os dela próprios) para se colocar presente, para realizar uma operação no museu que dialogasse com o passado, o ir e vir para se fazer no presente. Uma espécie de captação de forças do passado, do acontecimento como “agenciamento de forças”, visíveis e invisíveis (DELEUZE, 1980, p.12) para dialogar com o seu espaço-tempo. Com isto pode-se voltar a coisas já feitas para re-operar e dialogar com o presente, usando da ideia original do artista, para ter a possibilidade de articular com seu tempo e espaço, refazendo a obra original, portanto e imprimindo nela uma nova marca.

Leonardo Villa-Forte no livro *Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI* (2019) aponta que “a reutilização e o reaproveitamento têm sido não só uma característica das artes contemporâneas como uma das maiores forças determinantes de nossa sociedade

1. (Eduardo Teffé) Doutorando em Literatura pela UERJ. Mestre em Ciência da Literatura pela UFRJ sendo Bolsista FAPERJ Aluno nota 10. Professor, dramaturgo e produtor cultural.

industrial-tecnológica” (VILLA-FORTE, 2019, p. 11). É importante dizer que se em diversos procedimentos, oficinas e cursos recentes a chamada *escrita criativa* tem espaço com exercícios para desenvolver a criatividade e a genialidade, o livro de Villa-Forte vai tratar de uma direção contrária a isto: a chamada “escrita não criativa”. De grosso modo pode-se dizer que é a *criação* de uma obra literária sem propriamente escrevê-la, mas a partir da apropriação ou curadoria de outros textos e mesmo de outras produções literárias. Este tipo de operação interessa a nossa pesquisa principalmente pela consideração que em certas operações artísticas recentes o traço da originalidade não é mais o marco da criação, como se observa na seguinte passagem:

as noções de originalidade (estar na origem de...) e, mesmo a criação (fazer a partir do nada) esfumam-se nessa nova paisagem cultural, marcada pelas figuras gêmeas do DJ e do programador, cujas tarefas consistem em selecionar objetos culturais e inseri-los em contextos definidos.” (VILLA-FORTE, 2019, p. 23)

Porém, se o autor ou sua realidade histórica e social é afastado do texto, o que sobra para decifrá-lo ou para significá-lo? Estes valores podem ser transpassados através de uma estética relacional? Em exemplos mais extremos e da arte contemporânea: como fica a potência criativa e as relações estéticas quando se faz uma escrita de apropriação? Quando pensamos essas questões, estamos considerando que o re-uso da obra não se aplica apenas à própria, mas avança para obras de outros autores ou coletivos de autores como é percebido na citação “uma quantidade cada vez maior de artistas vem interpretando, reproduzindo, reexpondo ou utilizando produtos culturais disponíveis ou obras realizadas por terceiros” (ibid, p. 23).

Para começar a responder estas questões é necessário voltar um pouco no tempo sobre a possibilidade da cópia. É necessário voltar ao momento da perda da aura da obra de arte, afinal a obra artística com aura não poderia ser copiada, já que algo em sua imanência seria diferente e único. Walter Benjamin (1987) em seu ensaio: “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, reflete e discorre sobre a experiência do público frente à experiência com a obra de arte.

A perda da *aura*, para ele, foi dada mediante a possibilidade da reprodução em massa da obra de arte; quando não mais fazia sentido distinguir entre o original e as cópias (exemplificado com a fotografia). Benjamin (1987) vai salientar que o processo de reprodução

já acontecia (fundição, reprodução de moedas, gravura em madeira, xilogravura etc.). Porém, é no caso da arte gráfica e, em especial, na evolução da fotografia que o processo da perda da *aura* acontece. Ele considera ainda que é com o cinema que se cria uma possibilidade *política* de apropriação das massas em relação à arte. Ao se distinguir, articular e desassociar o *valor de culto* e o *valor de exposição*, embaralha-se o valor aurático (que seria uma espécie do *valor de culto*), o que faz interferir-operar nas dicotomias de dissolução entre o sagrado e o profano, o simbólico e o pragmático, o selvagem e o racional, e tratar a arte como objeto possível de ser acessado a um público mais amplo. Este processo libertaria a arte para novas possibilidades tornando-a acessível às massas. Claro que ele está analisando diretamente a apropriação da estética pela política fascista. Benjamin estava ciente da persuasão e do convencimento que o totalitarismo gerava sobre a população alemã a partir da prática da estetização política aliada ao cinema. A resposta de Benjamin a isto seria a politização da arte como práxis inversa.

Poderíamos, ainda, somar a esse conceito de *perda de aura* a compreensão de Arthur C. Danto (2006) em relação à obra de arte em seu livro *Após o fim da arte*, que nos diz: “Não há limitação a priori de como as obras de arte devem parecer” (DANTO, 2006, p. 50). Podemos dizer assim, que não há condição de reprodução ou distribuição específica para a arte de nosso tempo. Isso, de certa forma, liberta o artista para criar, fazer, destruir ou não o seu marco artístico independente da sua distribuição e reprodução. Ana Mãe Barbosa (2010) busca, através da sua abordagem, criar um método (mesmo que ela não o nomeie assim) que articule a observação de obras já existentes e a fruição de trabalhos e procedimentos do alunado no campo da arte-educação aproximando e discutindo importantes obras. Produzindo, refletindo, lendo e conhecendo. Ao fazer este processo, criam-se novos emaranhados de produção, apropriação e leitura.

A escrita para além da aura

Estes processos artísticos de perda de aura têm a capacidade de vetorizar outros ganhos e apropriações. É nesta linha que seguem os trabalhos que iremos analisar brevemente aqui: os projetos Apalpe e Agência de Redes para Juventude, de Marcos V. Faustini e o meu

experimento de oficina de escrita “Todo mundo pode escrever”. Os trabalhos citados têm como norte a produção de subjetividade a partir de reconfigurações de formas, processos e metodologias já usados e que possam servir como formas de se organizar e se tornarem vetores de conteúdo para que pessoas, coletivos ou grupos se manifestem no mundo e nos campos artísticos e culturais - bem como no campo do direito à representação e da disputa do território.

No Apalpe, a partir do seu livro *Guia afetivo da periferia*, Faustini organiza os dispositivos artísticos estruturados no processo de cópia e cola e de procedimentos para gerar potências e novos discursos literários e performáticos (na estrutura da cidade, nas representações e nos sujeitos da arte). Esta percepção também poderia ser usada para pensar tanto o direito à estética como o ensino da literatura através da abordagem triangular. Esta apropriação é importante, já que, uma parte localizada no status quo da *voz corrente artística*, se já não pode se apoiar na aura da obra, tenta se voltar para a aura dos interesses da arte ou do gênio do indivíduo – certa espécie de mítica de reinvenção do biografismo. Em oposição à figura do escritor original é cada vez mais recorrente a possibilidade de pensar os procedimentos, as ferramentas e os reuso como possibilidades de autoria pela apropriação e pela mixagem de outras obras artísticas.

Se refletirmos sobre a possibilidade de construção de uma identidade em re-operações e re-usos e tomarmos como norte a afirmação e o questionamento de Villa-Forte em

autor sobre como construir uma identidade para si se suas ferramentas são as vozes dos outros [...] considerando o rumo tomado por outras artes como, por exemplo, a música eletrônica e suas técnicas de sampleamento, como a literatura se apresenta no contexto de expansão das chamadas práticas de pós produção? De que maneira escritores têm trabalhado com a cultura de apropriação, levando em conta que, no campo da literatura, valores como a originalidade e a expressão autoral individual foram sempre tão marcantes? (VILLA-FORTE, 2019, p.11)

Podemos observar que Faustini (2009) apresentava no Apalpe questões de composições e operações artísticas semelhantes. Por intermédio de oficinas de processos e procedimentos, que ele denominava *memorial-inventário*, que nada mais eram que os processos e procedimentos usados na construção do seu livro *Guia afetivo da periferia*

formatados para incentivar os jovens que se inscreviam nas oficinas a se apropriarem desta instrumentação e produzirem seus próprios textos e performances *de* e *com* seus territórios.

Faustini (2009) mescla, por exemplo, a construção de um *Inventário Poético Plástico* através de um fazer dos oficinairos de terem que recolher e demonstrar plasticamente, usando imagens, palavras e objetos as possibilidades de tornar viável o seu desejo para o território. Ou ainda: um Abecedário com a questão do direito à cidade, misturando ideia e desejo, forma e território sob as regras de escrita de um abecedário. Partindo de uma literatura plástica que coleciona palavras para criar rodas de debates sobre imaginário e pertencimento.

Estes processos de recriações poderiam se aproximar da ideia de-leuziana de dispositivos que buscam a potência de suas linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação, de ruptura, fissura, fratura, de tensão, ora se entrecruzando, ora se misturando e ora se afastando uma das outras, de modo a re-configurar e re-operar, através de variações ou mesmo mutações de agenciamento. Estas atividades artísticas, poéticas e literárias se tornam operações plásticas, efetivas e concretas sobre o mundo. Em um dos casos, por exemplo, uma jovem negra produziu um inventário/exposição sobre os homens brancos que namorou (e como isso interferiu em sua experiência de se relacionar com a vida). Outra criou um mapa-instalação com uma série de fotografias sobre as cicatrizes do seu corpo. Uma terceira moça negra criou um inventário plástico sobre o seu cabelo (submetido nas impressões: da moda, da *neura*, do preconceito e do orgulho). São experiências culturais, literárias, filosóficas e cênicas.

Parece que as estruturas de construção textual e performática propostas na metodologia ensaiam a transformação dos afetos e experiências de vida em um estabelecimento de um novo olhar sobre o mundo (ou a constituição e legitimação dele), regido pelas percepções sutis e não pela percepção grosseira e excludente (até porque é um olhar muito mais próximo). Neste campo é possível aproximar esses trabalhos de criação com o que se tem, pensando nas criações artísticas promovidas por grupos ditos de comunidades e suas inquietações dramaturgias e cênicas que promovem a visibilidade de suas vivências. Este tipo de processo de ensino e relação se aproxima muito do que Laddaga diz em *Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes* (2012) e que nos interessa como possibilidades de aprender formas de estabelecer cadeias de solidariedades.

E nos leva a pensar também “nessa centralidade da figura da conexão, do processo artístico como dispositivo que serve para estabelecer conexões entre espaços e pessoas [...]” (LADDAGA, 2012, p.154).

O que move os projetos aqui analisados são as noções de construir/desconstruir e de conectar-se a públicos ditos à margem, a possibilidades de produção de sentido e a produção de presença a partir da mistura de técnicas artísticas, objetos e lugares do cotidiano. E também o potencial da língua, como exposto em Comunidades Imaginadas: “Basicamente, a coisa mais importante quanto à língua é sua capacidade de gerar comunidades imaginadas, efetivamente construindo solidariedades particulares” (ANDERSEN, 1989, p.189). Interessa de perto entender a construção-invenção da realidade e, por conseguinte, colocar em xeque fronteiras levantadas sobre a arte e a representação.

Assim se alarga o ponto do efêmero, incorporando a *vida* na *arte* e a *arte* na *vida* através do engajar para não se deixar esquecer e para se colocar presente, de forma a lembrar o que foi perdido ou ainda não mencionado. Neste trabalho, se busca trazer a presença pelo vetor do repetido, do efêmero, do precário e do frágil, pensando o corpo, a voz, a palavra, a presença e as subjetividades, não como um ato retrospectivo, mas como um ato ampliado para a cidade. Sem manter a ilusão da permanência e da retenção do efêmero de maneira aparentemente duradoura, tratando de habitar o mundo de uma forma assumidamente efêmera e transitória, mas assumidamente com a posição da disputa do campo – seja como produtor seja como receptor leitor.

Nos projetos da *Agências de Redes* isto é ainda mais concreto, com a juventude criando ações sobre seus territórios que passam por invenções de grifes de moda, rádios comunitárias, mostras de teatro, exposições e práticas de *artistas consagrados* e *artistas dos territórios*. São invenções da realidade como forma de existir. É a concretização de vínculos e a intensificação de encontros na perspectiva de habitar melhor o mundo, mesmo que usando a estrutura do outro. Esse processo de re-atar a atividade ao corpo e o intelecto ao mundo concreto pode ter outras intensidades e jogos diferentes das propostas das criações artísticas originais. Faustini (2009) apresenta uma série de *técnicas*, procedimentos artísticos e composições literárias como *Guia de Monstruosidades*, *Abecedários*, *Mapas* entre outros modelos de produção de sentido já realizados a serem *apropriados* pelos discen-tes. Estes instrumentos estão divididos em quatro grupos maiores

(*Bússola, Extensão e Experimentação, Intensidade e Precisão, Agenciamento e Fluxo*) que sempre articulam uma noção de mundo prático com um procedimento artístico.

Estes instrumentos resultam em fazeres plásticos. Um estúdio de criação onde se é livre para criar e aprender diversas coisas. Alguns exercícios do Apalpe, porém refeitos com novos objetivos, como o já citado *Inventário Poético Plástico* – refeito na forma de que os oficiais do *Agências* terem que recolher e demonstrar plasticamente, usando imagens e palavras, as possibilidades de tornar viável o seu desejo para o território. Jogos com papéis sociais, entre outras atividades. Tal alinhamento foi formatado para que se iniciasse o projeto com discussões sobre desejo e forma e culminou com uma ação concreta, com a gestão e aplicação de um projeto econômico e artístico. Transitando entre o regime estético, na abordagem a Jacques Rancière, e um novo regime prático das artes, conforme Laddaga (2012).

Laddaga defende, por exemplo, “a capacidade das artes se proporem como um local de exploração das insuficiências e potencialidades da vida comum, num mundo historicamente determinado” (LADDAGA, 2012, p. 10). Em um processo que vai além do pensamento disciplinar; pois não são mais produções limitadas a um campo específico das *artes visuais*, da *música* ou da *literatura*, apesar de, sem dúvida, serem derivados dessas áreas, mas em múltiplas linguagens que atuam sobre a vida

O projeto no final acabava por transformar a articulação de sujeito e subjetividade em ação concreta no mundo. Era uma trajetória que partia do sujeito, passava pelo plano societal e chegava a uma interferência no mundo, além, é claro, das discussões, experimentações e percepções referentes ao território e à representação. Cabe notar que, embora os projetos tenham produtos finais diferentes, (no Apalpe é a produção de literatura e performances e no *Agências* projetos de arte, cultura e economia) ambos se aproximam muito de uma ideia defendida por Faustini em uma entrevista disponível no Youtube:

O Apalpe é uma tentativa de criar uma relação com as palavras na cidade plasticamente. O lugar da palavra não precisa ser só o livro, ou o texto teatral... a caverna, né? Essa palavra que nós estamos falando é do mundo cognitivo, não da oralidade. A palavra como estética que se reconhece. Então, o Apalpe é uma tentativa de um designer para se relacionar. (<https://www.youtube.com/watch?v=fGU1i2iFluE> consultado em 24/06/2014)

É esse conceito de *designer para se relacionar* que parece ser o ponto em comum dos projetos. É o direito estético como produtor do direito à cidade e sua disputa nas representações de subjetividades. Partindo do uso de iniciativas literárias, busca-se o direito de pertencimento ao mundo e não apenas como sujeito passivo ou carente, mas sim como potência produtora. Como nos diz Rancière são “(...) atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas da subjetividade política” (RANCIÈRE, 2009, p. 11). Busca-se inserir a subjetividade na relação com o mundo. Logo, o que se produz é a conversão do instrumento artístico em direito de poder filtrar e dialogar com mundo pela sua própria retina, e, além disto, disputar os direitos de subjetividade do mundo e no mundo, mesmo que não usando de formas ou dispositivos originais. É criar sua originalidade mediante a cópia. É o direito de desenhar a cidade interferida pela subjetividade de cada um.

Este diálogo com o evento, o acontecimento, a produção de presença e a partilha de uma vivência sensível é muito mais do que com a lógica da reprodução ou da representação. Tendo conteúdo que pode ser consumido e operado, centralizador e canalizador de relações possíveis, relações diferenciadas que geram as suas subjetividades no design do território. Tirando a arte dos espaços institucionais e tornando-a ação, reação, encontro, tensão. É importante ressaltar como adendo que na criação literária do *Apalpe* a culminância do texto era sempre precedida por uma performance ou uma instalação de modo a fisicalizar na cidade o direito à palavra e apresentar novas oportunidades a leitores inusitados.

De fato, o núcleo principal é o procedimento que, por suas ferramentas cria questionamento, que tece relações sutis com a vivência, que transforma a vontade de potência em vontade de aparência, através de fatos concretos experimentados, vivenciados e compartilhados. Considerando estas potencialidades dos projetos, cabe indagar se é possível investigar a aplicabilidade da abordagem triangular no diálogo com as formas artísticas contemporâneas produzidas por sujeitos normalmente excluídos dos eixos tradicionais de representação e criação que se apropriam de ferramentas de construções artísticas já usadas por outros para rediscutir a noção de *autor-leitor-criador*. Ou, ainda, como funciona a “desestabilização provocada pela prática da escritura como deslocamento ou montagem de outros objetos culturais” (VILLA-FORTE, 2019, p.12).

Sobre Abordagem triangular e apropriação

Já em relação à abordagem triangular: Ana Mãe Barbosa é provavelmente a teórica brasileira mais importante no Ensino de Artes no Brasil. Seus livros são constantemente estudados nas Academias, base para diversos programas em arte-educação no Brasil. Usados também como bibliografia em diversas aulas e presença quase obrigatória nos concursos que tenham vagas de arte-educação. Sua abordagem de ensino, que já foi chamada de metodologia, consiste principalmente em três eixos: contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); fazer artístico (fazer arte); apreciação artística (saber ler uma obra de arte). As criações artísticas nesta abordagem parte do conhecimento de obras, muitas das vezes conhecidas, como possibilidade de base e objeto a ser apropriado para criação das atividades artísticas dos discentes.

Esse procedimento permite que o aluno compreenda diversas dimensões de uma obra de arte e suas relações. Como é o mundo, materiais usados, e como os contextos e relações estéticas podem ser interpretados e articulados com o tempo presente. Barbosa nos aponta que é necessário que a abordagem seja entrelaçada com as pontas do triângulo e não separada para que o processo do ensino seja capaz de encantar, desenvolver a cognição e a leitura de mundo. Mas, possivelmente, devido a sua formação, os exemplos de seus livros se concentram quase totalmente sobre as artes plásticas. Este projeto visa preencher um pouco desta lacuna, ao ligar a abordagem ao ensino de literatura.

Cada linguagem artística que conhecemos – vivenciamos, fruímos, compreendemos – possibilita-nos outro olhar e formas diferentes de vivenciar o mundo. Uma vez articuladas pelo professor, as diferentes linguagens artísticas possibilitam aos estudantes diversas leituras de mundo imbricadas entre si em movimentos dialógicos constantes entre pessoas, tempos e espaços. As diversas leituras de mundo, via diferentes linguagens – não somente a verbal –, possibilitam conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade. (MARQUES, 2017, p. 30)

É possível imaginar uma leitura que se articula como ação “fisicalizada” tanto para o autor como para o leitor; não só pela palavra, mas pelo corpo e pela imagem em uma arte altamente engajada e

relacional; bem como examinar a aplicação-transposição da abordagem triangular no que tange ao ensino de literatura em dois casos de sucesso de processos e práticas de ensino não formais (mas que poderiam muito bem ser aplicados em processos de ensino formais).

É importante notar ainda um apontamento recente da própria autora dizendo que hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica (propondo a representação pela figura do zigue-zague, pois, segundo ela, os professores têm nos ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver):

[...] Assim, o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador. A contextualização, sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra. (BARBOSA, 2010, p. 33)

Praticando

O escritor Jonathan Lethem disse que, quando as pessoas chamam algo de "original", nove entre dez vezes elas não conhecem as referências ou as fontes originais envolvidas. Que o que um bom artista entende é que nada vem do nada. Todo trabalho criativo é construído sobre o que veio antes. Nada é totalmente original.

(KLEON, 2013, P.15)

O que acontece na arte hoje é que, mesmo que se desloque sobre ela a reprodução, ou ainda, mesmo que seja ela reprodução, não é esse o seu traço marcante. Uma obra pode se constituir sobre criação, reprodução ou apropriação e não é isso que a faz gerar sentido e pertencimento ao mundo. Ao mesmo tempo, isso não a impede de ser e gerar sentido e de ser arte. Logo, práticas de releituras, apropriação

e refeituras são possibilidades não só de criação, mas práticas de ser-estar no espaço-tempo.

Ana Mãe Barbosa (2010) observa isto e busca através da sua abordagem criar um método (mesmo que ela não o nomeie assim) que articule sobre a observação de obras já existentes a criação e a fruição de trabalhos e procedimentos do alunado no campo da arte-educação, aproximando e discutindo importantes obras históricas, produzindo, refletindo, lendo e conhecendo. É nesta linha que segue o trabalho de Faustini (2009): organizando os dispositivos artísticos estruturados na cópia e cola e em procedimentos para gerar potências e novos discursos (na estrutura da cidade, nas representações e nos sujeitos da arte). É também nesta linha que se insere o projeto *Todo mundo pode escrever*.

Em relação ao meu projeto de doutorado, a proposta contemplava a emulação da prática da abordagem triangular através da análise de oficinas e processos de escritas aplicados a sujeitos que usualmente não tinham a percepção do direito à palavra escrita como memória da vivência e de relação com mundo e a possibilidade de uso em práticas de ensino da palavra. Mesmo este ideal tendo sido fortemente atingido pela pandemia da Covid-19 o processo, ainda em curso, pôde acontecer graças ao Edital Cultura Presente nas Redes 2020 (RJ) e a Lei Aldir Blanc (2020) – em duas ações distintas. Em uma delas, por meio de uma oficina de escrita virtual, foi feita uma série de usos de procedimentos já observados nos processos mencionados (como inventários e abecedários), além da apropriação, mixagem e sampleamento de uma poesia de Ferreira Gullar para falar de si e de apresentação de artistas autores como Bispo do Rosário e Mario Benedetti. No segundo projeto, foi dada uma oficina onde jovens deviam trabalhar a palavra e a narrativa de uma forma plástica, gerando objetos visuais que mostrassem a sua relação com o outro e a cidade. Logo, se produziram peças plásticas sobre relações conflituosas de sentimento entre o que é ser jovem e o que a sociedade espera do jovem, bem como um mini documentário com a narrativa do que era a cidade perante uma juventude potente que almeja ser artista em uma cidade periférica, de modo à re-configurar e re-operar, através de variações ou mesmo mutações de agenciamento.

Considerações finais

Parece que as estruturas de construção textual e performática propostas no *Apalpe* ensaiam a transformação dos afetos e experiências de vida em um estabelecimento de um novo olhar sobre o mundo (ou a constituição e legitimação dele), regido pelas percepções sutis advindas de um olhar muito mais próximo. Cada vez mais implicadas na formação de uma nova estética: o espaço da cultura que se abre às trocas comunicacionais, aos novos fluxos informacionais e colaborativos de produção. Intermediado pela prática de usar a palavra de outro para trazer seus dados biográficos, suas relações de afeto e sua presença para tensionar e pertencer ao mundo. Já no outro projeto, chamado *Agências de Redes*, isto é ainda mais concreto, com a juventude criando ações sobre seus territórios que passam por invenções de grifes de moda, rádios comunitárias, mostras de teatro, exposições e práticas de *artistas consagrados* e *artistas dos territórios*. É a invenção da realidade como forma de existir. É a concretização de vínculos e a intensificação de encontros na perspectiva de habitar melhor o mundo, mesmo que usando a estrutura do outro. Esse processo de re-atar a atividade ao corpo e do intelecto ao mundo concreto pode ter outras intensidades e jogos diferentes das propostas originais das criações artísticas originais. Mas, mesmo que se perca algo do caráter literário original, é a experiência potente que transita em atividades que podem (ser?) culturais, literárias, filosóficas e/ou cênicas. Tensionando o jogo do direito de pertencimento literário, enfrentando a estrutura literária-política-hegemônica, como observamos no texto de Eduardo Coutinho.

Até recentemente a obra literária era vista como uma espécie de “fato natural” e os discursos que se erigiam sobre ela partiam dessa premissa: tratava-se de um texto que em algum momento fora definido como literário. Agora, porém, este privilégio vem sendo posto em xeque, tornando problemático todo tipo de estudo que o toma como ponto de partida. Para muitos estudiosos, não há realidade em um discurso literário – A literatura é uma prática intersubjetiva como muitas outras – e sua especificidade, ou melhor, sua “literariedade”, não passa de uma construção elaborada por razões de ordem histórico-cultural. Do mesmo modo, a “nação” e o “idioma”, que até então constituíam referenciais seguros para a Literatura Comparada, hoje se revelam como constructo frágeis,

sem nenhuma base de sustentação. A primeira, dado originário que veio a constituir-se como “literaturas nacionais”, contraponto fundamentalmente dos estudos comparatistas, é agora vista como uma “comunidade imaginada”, com o mesmo peso de outras calçadas em referenciais distintos, como língua, etnia ou religião; e o segundo, responsável por conferir homogeneidade a um corpus, que funcionou muitas vezes como construção datada, baseada em interesses puramente políticos e hegemônicos. (COUTINHO, 2010, p. 120)

Estes procedimentos de construir/desconstruir e de conectar-se a podem ser usados através da abordagem triangular para que, por intermédio do conhecer, fruir e fazer sejam articuladas possibilidades de produção de sentido e produção de presença. Se não cabe mais aura (ou a unicidade do autor original) é possível dizer que essas operações de apropriação, re-feitura, releituras e sampleamentos são possibilidades de construção-invenção da realidade. É a arte para além da arte. É o mover no regime disciplinar das artes, atravessamentos das fronteiras levantadas sobre a arte e a representação de forma sólida – e a invenção de novos espaços-tempos em relação ao jogo nação-espaço canônico. De forma ainda incipiente, é esta a tentativa do projeto Todo mundo pode escrever: alargar o ponto do efêmero, incorporando a *vida na arte* e a *arte na vida* usando práticas não originais para gerar um engajamento para não se deixar esquecer e para se colocar presente, de forma a lembrar o que foi perdido ou ainda não mencionado. Se insere em uma lacuna não ocupada pelo biografismo (ou pela escrita original) mas é a presentificação e o poder de disputar o pertencer através da palavra e da narrativa.

É o trazer a aparição da palavra na vida como vetor possível. Pensando o corpo, voz, palavra, presença e subjetividades não como um ato retrospectivo, mas como um ato ampliado para a cidade e a possibilidade de escrita. Sem manter a ilusão da permanência e retenção do efêmero de maneira aparentemente duradoura tratando de habitar o mundo de uma forma assumidamente efêmera e transitória, mas assumidamente com a posição da disputa do campo – seja como produtor seja como receptor leitor. O buscar do fortalecimento da democracia, da superação das desigualdades e do reconhecimento da legitimação das diferenças, através de disputas nos campos das artes, literatura, socioculturais e subjetividades marcadas pela presença do indivíduo. O pensar a palavra não como prática do

gênio, mas como um direito de fazer do homem. E, se isso é possível, a abordagem triangular é um dos caminhos.

Referências

- ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOAL, A. *A estética do oprimido*. Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3. ed. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2000.
- COUTINHO, E. F. *Reflexões sobre uma historiografia literária na América Latina, Ilha do Desterro*, n. 59. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Carlos%20Bem/Downloads/18308-Texto%20do%20Artigo-57330-1-10-20110301.pdf>, 20-01-13. Acesso em: 11 mai. 2022.
- DANTO, A. C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus Editora/Edusp, 2006.
- FAUSTINI, M. V. *Guia afetivo da periferia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- KLEON, Austin. *Roube como um artista*. Rio de Janeiro, Rocco, 2013
- LADDAGA, R. *Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes*. tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- MARQUES, I. A. *Ensino de dança hoje textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2017.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível*. EXO experimental org. São Paulo: Editora 34, 2005.
- VILLA-FORTE, L. *Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

Experiências de leitura e ensino de literatura

A Academia Estudantil de Letras Raquel Naveira: um caminho possível para a educação literária e o ensino de literatura antes e durante a pandemia

Flávia Martins Malaquias (UFMS)¹
Thaís Maciel Piasentine Barbosa (UFMS)²

Cultura Digital, Ensino e Literatura

Vivemos profundas transformações no processo de ensino e aprendizagem, mudanças significativas nas relações com o saber, nas formas de leitura, interação, produção de texto, em especial, com o texto literário, a educação literária e a formação do leitor literário. A utilização de *smartphones*, lousa digital, computadores, notebooks, e-books e muitos outros recursos tecnológicos reconfiguram a prática pedagógica dos professores, em especial de literatura, e o processo de ensino e aprendizagem, cada vez mais, é permeado pela diversidade de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

No ambiente escolar, principalmente durante a pandemia, houve a necessidade dessa inclusão de maneira rápida e criativa, e isso permitiu ao estudante (leitor-usuário) o acesso a diferentes comunidades virtuais, dentro e fora do ambiente escolar, com formas diferenciadas de interação e produção. Em consonância, as práticas culturais de leitura e escrita também vivenciam essas mudanças no universo das TDIC, possibilitando uma interação cada vez mais significativa entre o leitor literário e o texto literário, assim se fazendo significativamente presentes no cotidiano dos estudantes.

Sabe-se que a cultura digital possibilita a produção de informação e de conhecimento, e sua disseminação se dá de forma acelerada. Nesse sentido, com o processo de universalização da cultura digital, as novas relações de comunicação e produção de conhecimento por meio da virtualização que é operacionalizada por meio das TDIC. De acordo com o filósofo Pierre Lévy (1999), o conceito de

1. Graduada em Letras (UFMS), mestre em Letras (UEMS), doutoranda em Estudos de Linguagens (UFMS).
2. Graduada em Letras (UNIDERP), mestre em Letras (UEMS), aluna especial em Estudos de Linguagens (UFMS).

cultura digital está intrínseco ao termo cibercultura, na perspectiva da dimensão da vida coletiva, no mundo virtual, que foi potencializado o uso durante o momento vivenciado de pandemia global. De acordo com Lévy (1999, p. 158):

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes superiores, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva.

O docente frente aos novos desafios de ensino remoto, aulas on-line, utilização de ambientes virtuais, precisa enfrentar o desafio de incorporar em suas práticas metodologias que considerem o crescimento e o avanço do ciberespaço e propiciem os estudantes atuarem como protagonistas do seu aprendizado e a ampliação do horizonte de expectativas do leitor literário. Para isso, é necessária a busca constante do aprendizado, a utilização de práticas diferenciadas para o ensino de literatura e para produção e gestão de conhecimentos. Assim, torna-se necessário desenvolver competências e habilidades que possibilitem a busca e a seleção de informações, para que se transforme essas em conhecimentos, com autonomia para resolver problemas buscando sempre o contínuo aprendizado ao longo da vida.

Para isso, faz-se imprescindível que o professor esteja conectado com a cibercultura e com a cultura digital. Assim, deve buscar formação continuada para possuir competências que favoreçam essa aprendizagem, domínio do conteúdo com a clareza e compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes. Ainda, precisa compreender as potencialidades e recursos inerentes a cada tecnologia e como suas contribuições ajudam a potencializar o processo de ensino e de aprendizagem de literatura, propiciando momentos que motivem os estudantes a participarem ativamente como autores e atores durante as práticas pedagógicas de educação literária e de formação de leitor.

Ressalta-se que a Cultura Digital está contemplada na BNCC, bem como a formação de leitores-fruidores. Ambas possuem tratamento

transversal, articulando outras dimensões nas práticas em que está presente. Há diferentes possibilidades de relacionar propostas educacionais que incentivem a prática da leitura do literário com o contexto digital e com o uso das TDIC como instrumentos pedagógicos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018, s/p) indica que é necessário:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (p. 09). Assim, o uso pedagógico das tecnologias nas práticas educativas abre possibilidades para um ambiente em os alunos aprendam, não apenas como receptores do conhecimento, mas como produtores críticos, em que podem pensar e (re)elaborar seu próprio conhecimento.

Por conseguinte, o uso pedagógico das tecnologias nas práticas educativas deve priorizar práticas pedagógicas que propiciem aos estudantes a atuação como produtores críticos de seu conhecimento, articulando o conhecimento acadêmico às práticas culturais vivenciadas por eles.

Nesse sentido, a leitura é um dos processos mais significativos da atividade humana, considerado elemento fundamental para a inserção e atuação na sociedade letrada em que a linguagem e a realidade estabelecem uma relação dinâmica entre texto e contexto. Trata-se de uma manifestação artística que retrata as experiências humanas, possibilitando ao homem descobrir e compreender a si mesmo e aos outros através de sua linguagem específica.

A leitura propicia ao leitor a interação com conhecimentos de forma crítica, o relacionando à sociedade. Nesse sentido, a literatura, por se tratar de um sistema vivo de obras que interagem e agem umas com as outras e na relação texto-leitor, só adquire sentido quando ela contribui para que o homem expresse o mundo a partir de si mesmo e do outro, incorporando, em seu exercício, a ruptura cronológica e de espaço, ainda assim mantendo a identidade do leitor.

Apesar de sua importância social, a leitura, em especial da Literatura, passa por declínio de apreciação. Os dados apresentados no “II Seminário Nacional Retratos da Leitura no Brasil”, da “5ª Edição da

Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil”, considerado o maior estudo realizado no país sobre o comportamento leitor da população, revelam que em nosso país existem cerca de 100 milhões de leitores, que compõem 52% da população, e revela que houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores, entre 2015 e 2019.

Isso significa que, mesmo com tão importante função social, o hábito da leitura tem feito cada vez menos parte do cotidiano dos cidadãos brasileiros. Cientes de que a escola ainda é um dos espaços que mais promovem o acesso aos textos literários e que ela também encontra dificuldades na formação de leitores, observamos por meio da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” que dos livros recomendados para a leitura no ambiente escolar apenas 0,37% concernem à leitura literária, e que nas recomendações de leitura livre 0,66% são obras literárias. Esses dados revelam uma situação preocupante, pois no ambiente escolar o acesso, a oferta e o estímulo à leitura literária possuem índices baixíssimos, impactando diretamente na formação do leitor literário e no hábito de leitura do estudante.

Em consonância, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988) corroboram ao afirmar que há um desinteresse elevado pelo literário entre os alunos. Os docentes, por sua vez, não apresentam o preparo necessário para realizar a abordagem do texto, não utilizam metodologias que promovam a interação e a motivação do estudante, isso resulta no processo de não promover a leitura, ficando em desacordo com o esperado pelos leitores que, cada vez mais, se distanciam da prática da leitura literária.

Para que esse quadro apresentado se transforme positivamente, é necessário propiciar aos estudantes o acesso ao texto literário de maneira que possam interagir, exercer seu pensamento crítico e criativo. Sendo assim, para a formação do leitor, é importante oportunizar o contato com textos que condizem com a sua realidade, pois, o texto, sendo familiar, despertará no leitor um interesse maior pela prática da leitura.

Deve-se priorizar as expectativas dele na relação de leitor e obra, Bordini e Aguiar (1988, p. 10) afirmam que “o acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens”. Neste sentido, é necessário que a prática da leitura literária faça parte do cotidiano escolar, pois o recurso à literatura pode desencadear com eficiência

um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor.

No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. (ZILBERMAN, 1986, p. 21).

Portanto, considerando as assertivas realizadas pelas autoras, a abordagem do texto literário durante as aulas estimula uma relação intensa do leitor com a leitura literária, propiciando a construção e desconstrução de sentidos, com o compartilhamento de experiências e trocas de conhecimentos. Compreendemos que para que o estudante tenha acesso a esta manifestação cultural, que só pode ser entendida como tal a partir de sua valorização e promoção, o docente necessita incorporar às suas práticas diferentes metodologias e o uso das TDIC, motivando e atendendo às necessidades de aprendizagem do novo perfil do estudante do século XXI.

Educação Literária e Formação do Leitor

Em uma sociedade letrada, a palavra, objeto construído socialmente, representada de diferentes formas (uma delas, o sistema de escrita), adquire destaque por ser mecanismo de organização de saberes e libertação. Na literatura, a palavra, a linguagem e a escrita adquirem especial configuração, pois permitem explorar as potencialidades do indivíduo e da sociedade em um processo de identificação individual e coletiva de sua visão de mundo. Na leitura do literário, vivenciamos saberes da vida por meio da nossa experiência e da do outro.

Conforme afirma Rildo Cosson (2012, p. 17), “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola”, apresentando caráter humanizador.

Algumas práticas escolares, porém, não proporcionam autonomia ao leitor e fazem a apreciação do literário tornar-se uma atividade pouco atraente na sala de aula, detendo-se ao ensino de nome de obras e autores, classificações, períodos literários, ou até mesmo o

usando como pretexto para o ensino de regras, não contendo o caráter de formação de leitor. À escola é dada a responsabilidade de promover o letramento literário como prática social, permitindo ao estudante ir além da simples leitura mecânica do texto.

A leitura literária desperta sentimentos, aproxima leitor, obra e sociedade em um diálogo constante com o outro e com o mundo. A formação do leitor passa pela oferta que permite vivenciar o caráter humanizador da literatura: “na escola a leitura literária, tem a função de nos ajudar a ler melhor, fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2012, p. 13). Também destaca que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (COSSON, 2012, p. 56)

A escola deve assumir o posicionamento de adequação na oferta do literário e a legitimação de práticas de leitura que promovam e valorizarem a formação do leitor. Devemos, então, pensar na aproximação entre o estudante e o texto literário, o envolvimento entre esse leitor e o texto, criar oportunidades, aumentar o repertório de leitura para, posteriormente, ele realizar suas escolhas e desenvolver suas preferências.

O professor, por sua vez, ao promover a leitura do texto literário, deve pensar em metodologias que despertem a sensibilidade do aluno, objetivando a produção de sentido, o entendimento do signo e a reconstrução da linguagem, em uma experiência estética prazerosa e compreensiva. A inclusão de recursos tecnológicos na leitura literária se apresenta como um caminho para as formas de produção e para o consumo dos textos, segundo Pedro Barbosa (1998, p. 12):

Com efeito, a literatura gerada por computador (LGC), infoliteratura ou ciberliteratura são termos que designam um procedimento

criativo novo, nascido com a tecnologia informática, em que o computador é utilizado, de forma criativa, como manipulador de signos verbais e não apenas como simples armazenador e transmissor de informação.

Diante desse cenário de produção e divulgação da arte literária, é preciso adotar um novo posicionamento em relação ao trabalho com o texto literário no ambiente escolar para que haja uma formação crítica e contextualizada com o mundo globalizado e tecnológico que o estudante está inserido. Nesse sentido, a seguir, serão apresentadas as práticas de educação literária – desde o processo de implantação até o desenvolvimento – da Academia Estudantil de Letras Raquel Naveira, realizadas em uma escola pública de ensino médio integral no Estado do Mato Grosso do Sul.

A Academia Estudantil de Letras Raquel Naveira – práticas de educação literária antes e durante a pandemia

No ano de 2017, o ensino integral foi implantado por meio da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, com a criação do ensino ampliado denominado “Escola da Autoria” (MATO GROSSO DO SUL, 2016). Tal política teve por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar, o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante. Inicialmente, aderiu-se ao modelo das Escolas da Escolha – coordenadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, no MS, as escolas receberam o nome de Escolas da Autoria.

Além dos componentes curriculares tradicionais, o modelo da Escola da Autoria ofereceu aos estudantes as “Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo” que são Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas e Estudo Orientado, disciplinas ligadas ao currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura em geral.

Segundo o Caderno de Formação – Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo (MATO GROSSO DO SUL, 2016), as Disciplinas de Eletivas “São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos

estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo”. Os estudantes escolhem a Eletiva que irão cursar a partir de seus interesses, preferencialmente, articulado com o Projeto de Vida com a finalidade de enriquecer e diversificar o repertório de conhecimento e as vivências do estudante.

As Disciplinas Eletivas pretendem desenvolver práticas diferenciadas que promovam a socialização, autoconsciência e habilidades sociais como atenção. O projeto de vida que se consubstancia como componente curricular da parte diversificada procura estabelecer relações entre o passado e o presente na articulação do futuro, promovendo reflexão, diálogos, compartilhamento e objetivos a serem alcançados. São temas voltados para despertar sonhos e planos com o intuito de projetar a vida desse estudante, desenvolver as competências socioemocionais e atividades de autorreflexão conhecendo o perfil do estudante. “Quem sou eu e o que quero ser”. Segundo o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2019, p. 52):

[...] a expressão “projeto de vida” também remonta ao desenvolvimento pleno da pessoa, visto que a educação integral deve proporcionar práticas pedagógicas que auxiliem na tomada de decisões, na resolução de problemas e em situações que vão além do planejamento.

Partindo dessas premissas, no primeiro semestre do ano de 2019, a professora de língua portuguesa da Escola Estadual Prof. Emygdio Campos Widal, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, ofereceu como Disciplina Eletiva a Academia Estudantil de Letras, uma ideia acalentada por muitos anos e que se tornou viável com a implantação da escola integral.

É imprescindível mencionar que a Academia Estudantil de Letras – AEL foi um projeto criado pela professora Maria Sueli Fonseca Gonçalves – a Suelizinha – em 2005, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonio Vieira, na Zona Leste de São Paulo, e foi se expandindo ao longo dos anos na região. A partir de 2015, a experiência foi oficializada com a Portaria Secretaria Municipal de Educação (SME nº 5.296 de 14 de agosto de 2015), que “Institui o Projeto Academia Estudantil de Letras nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental e o Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino, define normas e procedimentos para a sua implementação e dá

outras providências” promovendo a Academia Estudantil de Letras como um programa da rede municipal.

As Academias Estudantis de Letras seguem a estrutura das Academias de Letras, com as devidas adaptações ao público estudantil, nesse caso, especificamente, a AEL foi reconfigurada para atender as necessidades do Ensino Médio de uma escola integral. No entanto, sua essência foi preservada no que se refere a ser um espaço de leitura que explora a função humanizadora da literatura, sensibilizando, provocando reflexões e favorecendo o exercício do protagonismo juvenil e adulto por meio de estratégias pedagógicas de motivação prazerosa, que apresentem resultados positivos de transformação da vida dos educandos.

Após divulgação na “Feira das Eletivas”, os alunos de diversas turmas escolheram participar da AEL, inicialmente, 20 (vinte) alunos matricularam-se na eletiva. Após a primeira aula de apresentação da proposta da eletiva e orientações quanto às cadeiras e aos autores que poderiam ser escolhidos pelos alunos participantes da eletiva, foi proposto aos alunos a realização da 1ª assembleia da AEL, com o registro de ata. A seguir o trecho de abertura e criação da AEL:

Aos dezenove dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove, às dez horas, nas dependências da Escola Estadual Prof. Emygdio Campos Widal, situada na Rua Bom Pastor, 460 – Vilas Boas, em Campo Grande-MS, deu-se início a sessão de criação da Academia Estudantil de Letras (AEL) da Escola Estadual Prof. Emygdio Campos Widal. A professora Thaís Barbosa abriu os trabalhos, agradecendo a presença de todos, e explicando as origens das academias estudantis de letras, bem como, sua estrutura e funcionamento. Após as explicações iniciais a professora informou que nessa reunião ficariam definidos os termos para a criação do estatuto da academia e apresentou como modelo o estatuto da Academia Brasileira de Letras, após a leitura os presentes concordaram com os termos, definindo que a academia estudantil seria composta por 20 (vinte) membros efetivos, dos quais 10 (dez), pelo menos, alunos devidamente matriculados na instituição de ensino e os demais membros poderão ser da comunidade escolar em geral. Ficou previsto também que o mandato será de 01 (um) ano e que este estatuto deve ser revisto em 03 (três) anos. Após as determinações sobre o estatuto a professora informou a necessidade de fazer a eleição do presidente, vice-presidente, secretário, vice-secretário, tesoureiro e vice-tesoureiro.

Feitas as deliberações sobre o estatuto da AEL, realizou-se a eleição da diretoria, com os seguintes cargos: presidente, vice-presidente, secretário, vice-secretário, tesoureiro e vice-tesoureiro. Os alunos presentes optaram por fazer uma eleição com voto aberto, e que o candidato ao cargo mais votado seria o titular e o segundo mais votado assumiria a função de vice.

Procedida à eleição e composta a diretoria, os alunos foram informados que deveriam escolher um escritor para ser homenageado com o nome da academia, os alunos ponderaram que o autor deveria ser sul-mato-grossense e, que de preferência, fosse uma personalidade atuante, para podermos proporcionar a homenagem ainda durante a eletiva. A professora sugeriu a escritora sul-mato-grossense Raquel Naveira, o que foi acatado pelos alunos por unanimidade. Desta forma, ficou determinado que o nome oficial seria Academia Estudantil de Letras da Escola Estadual Prof. Emygdio Campos Widal – AEL – “Raquel Naveira”.

Aqui é de pertinente apresentar um pouco da biografia da escritora Raquel Naveira, que é formada em Direito e em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/MS), onde lecionou; mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP, doutora em Língua e Literatura Francesas pela Universidade de Nancy, França, e há mais de 30 anos dedica-se à literatura, exercendo um protagonismo feminino em nosso estado e com reconhecimento nacional. Os livros *Abadia* (1996) e *Casa de Tecla* (1998) foram indicados ao Prêmio Jabuti de Poesia da CBL. Sua obra mais recente, *Leque Aberto* (2020), foi o livro vencedor do Prêmio Mário de Andrade UBE/RJ – 2020, a professora Maria Adélia Menegazzo (2013, p. 17) afirmou sobre a autora:

Raquel Naveira pode ser considerada uma das vozes femininas mais importantes da poesia em Mato Grosso do Sul, principalmente pelo modo como articula no universo poético o rigor da razão com a delicadeza da sensibilidade que, a nosso ver, respondem pela feminilidade em seu discurso.

A participação dos alunos em encontros, reuniões e assembleias está em consonância com os objetivos específicos da AEL de oportunizar aos alunos conhecer a estrutura e as características das academias de letras, bem como seus ritos e protocolos; e a participação em assembleias e a elaboração de atas promove a prática de zelar, de

todas as formas, para que a perenidade que caracteriza uma Academia de Letras seja mantida. Além de incentivar o protagonismo juvenil, uma vez que coloca o estudante como autor da atividade, ele não é um mero espectador, suas ações e decisões passam a ser registradas e documentadas.

A partir dessa assembleia deu-se início às atividades da Academia Estudantil de Letras, com encontros presenciais semanais. Por tratar-se de uma proposta diferenciada que pretendia ter mais edições, as atividades da AEL trouxeram um caráter de continuidade, com o objetivo de proporcionar aos alunos da AEL a experiência de participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. Abaixo descreveremos algumas ações:

- **Chás literários** – Encontros especiais com a apresentação da vida e obra dos autores escolhidos pelos alunos, com a finalidade de apresentar as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes escritores e gêneros literários e compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. Os chás literários eram marcados também pela presença de convidados especiais, professores e escritores regionais – destaque para a participação do jovem escritor Fabio do Vale, no dia 22 de outubro de 2019, quando o autor palestrou sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional e, ao final, fez uma sessão de autógrafos com os alunos.

- **Visitas à Academia Sul-Mato-Grossense de Letras** – Durante o ano de 2019, foram realizadas duas visitas à sede da Academia de Letras Sul-Mato-Grossense – ASL. A primeira visita ocorreu em 25 de maio de 2019, no período vespertino, e contou com a presença da maioria dos alunos participantes da AEL. O grupo foi recebido pelo Presidente da ASL Henrique Alberto de Medeiros Filho, pela patrona, Raquel Naveira, que na época ocupava o cargo de vice-presidente da ASL, e pelo escritor e acadêmico Samuel Xavier de Medeiros. Os alunos

conheceram a sede da instituição e participaram de uma roda de conversa com os acadêmicos, ao final da visita houve a distribuição de livros e os acadêmicos presentes autografaram seus livros para os estudantes, além de uma sessão de fotos para os registros da AEL. Estabeleceu-se ali uma parceria entre a instituição e a AEL. A segunda visita ocorreu em 31 de outubro de 2019, no período noturno, para participarmos do Chá Literário promovido pela ASL, sempre na última quinta-feira do mês. Os alunos puderam conhecer melhor a estrutura e a dinâmica de um evento formal da academia.

• **Feiras de troca do livro** – Visando um dos objetivos específicos da AEL, que é o incentivo e a promoção da leitura, as feiras de troca do livro foram uma ação proposta pelos alunos com a intenção de mobilizar os alunos e professores para divulgar e incentivar a leitura. A primeira feira ocorreu em 18 de maio de 2019, e teve uma grande participação da comunidade escolar, que levou livros para serem doados e trocados. A segunda feira de troca do livro ocorreu em 25 de setembro de 2019, e, de maneira mais estruturada, dada às experiências adquiridas na primeira feira, teve uma abrangência e uma duração maior. É válido mencionar que os alunos da eletiva revezaram-se durante os intervalos das aulas, inclusive no almoço, para promover a interação e troca dos livros.

• **Concursos de Poesia** – O primeiro concurso de poesia promovido pela AEL – I Concurso de Poesia – Aniversário da Escola – deu-se por ocasião do 40º aniversário da escola. O concurso teve um regulamento e permitiu a participação de toda comunidade escolar, sendo amplamente divulgado nas redes sociais. O poema ganhador foi apresentado durante a celebração do aniversário da escola, e a premiação ocorreu durante a acolhida matinal dos alunos. Foram premiados os três melhores poemas e homenageados dois alunos egressos que enviaram seus poemas homenageando a escola. Os poemas premiados em 1º e 2º lugar foram utilizados como base para a letra do Hino à Escola, também criado para as comemorações do aniversário da escola.

O segundo concurso de poesia foi realizado em 2020 – Concurso de Poesia – Ode à Campo Grande – foi idealizado pelas professoras de Língua Portuguesa dos 1ºs anos do Ensino Médio, durante o período de aulas remotas, em forma de atividade pedagógica complementar

(APC). O concurso foi direcionado apenas aos alunos do 1º ano, que durante a atividade aprenderam sobre a estrutura de um poema e receberam como tema o aniversário da cidade em agosto.

• **Lives** – Durante a quarentena, em virtude da disseminação da covid-19, as aulas no ano de 2020 foram ministradas de maneira remota; adequando-se a essa realidade, a AEL promoveu *Lives*, que são transmissões ao vivo de eventos. Os alunos matriculados na eletiva deveriam participar como atividade de maneira mais assídua, no entanto, toda a comunidade escolar foi convidada, dada a relevância dos participantes e dos temas abordados. Ao todo foram promovidas quatro (*lives*) no segundo semestre de 2020. A primeira ocorreu em 19 de junho de 2020, e teve a participação do escritor Leonardo Triandópolis, patrono da cadeira 22 da AEL. A segunda ocorreu em 03 de julho de 2020, e teve a presença da patrona da AEL e da cadeira 01, a escritora Raquel Naveira. A terceira em 14 de julho de 2020, com a presença do escritor Fábio do Vale, patrono da cadeira 25 da AEL; e a última *live*, em 23 de setembro de 2020, com a participação do presidente da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras ASL Henrique Alberto Medeiros Filho e do escritor Rubenio Marcelo, também secretário-geral da ASL e autor do livro *Vias do Infinito Ser*, adotado pela UFMS para o Vestibular 2021 e Passe 2020. As *lives* foram experiências muito importantes para a manutenção da eletiva durante o período de aulas remotas e isolamento social, promoveram a interação e a participação dos alunos de toda a escola, bem como de professores, pessoas interessadas em literatura e autores sul-mato-grossenses.

• **Redes sociais, grupo de Whatsapp e o site da AEL** – Uma característica muito importante da edição da AEL de 2020 foi a intensificação do uso das redes sociais, especificamente o *Facebook* e o *Instagram*. A divulgação das ações e a promoção da interação entre os alunos foi fundamental para a manutenção da atuação social, que orientam para práticas de linguagem que possibilitem aos estudantes vivenciarem experiências significativas em diferentes mídias (impressa, digital e analógica), permitindo a construção crítica e seletiva em relação à produção e à circulação de informações, conforme preconiza a BNCC. O grupo foi essencial para as articulações e comunicações

das atividades da eletiva, bem como para a aquisição de um domínio para a criação do site o oficial da AEL³.

• **Clube de Leitura da AEL** – Para o ano letivo de 2021, em abril, a AEL propôs para a comunidade escolar o Clube de Leitura da AEL, com sessões quinzenais, abertas, que acontecerão de maneira remota, utilizando o *Google Meet*; a participação no clube é optativa. O clube de leitura tem como objetivos: divulgar a prática da leitura, promover sessões de leituras em voz alta e coletiva, e criar um espaço de apreciação literária. A escolha das obras que serão lidas seguirá, preferencialmente, as obras adotadas pelos vestibulares e ENEM, dada o caráter escolar do clube.

Além das atividades acima descritas a AEL mantém com os alunos matriculados na eletiva um ciclo de atividades semanais para promover a avaliação. Dentre elas, podemos destacar a Pasta do Acadêmico, que é uma atividade adaptada da ideia original da AEL, que consiste na confecção de uma pasta catálogo com informações sobre os autores escolhidos, imagens e textos, além dos textos escritos pelos alunos ao longo da eletiva. No ambiente virtual, as atividades são enviadas para os alunos por meio da plataforma do *Classroom*.

Considerações Finais

A proposta de atividades a partir das TIDC para a educação literária e o ensino de literatura contribui para a efetivação de práticas significativas de leitura literária dentro e fora da sala de aula; por conseguinte, contribui para a promoção do texto literário e formação do leitor. Entendemos que o docente deve oportunizar o acesso à literatura em uma relação harmonizada entre leitor-obra, auxiliando na descoberta do prazer da leitura, sendo essa interação receptiva resultante da *práxis* do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive, em um processo contínuo. Ao sistematizar o contato dos alunos com os textos literários por meio dos recursos tecnológicos, oportuniza-se aos estudantes momentos de aprendizagem significativos, pois parte da utilização de recursos e práticas sociais que são familiares e que despertam seu interesse. Nessa perspectiva, a leitura

3. www.aelraquelnaveira.com.br

literária cumpre função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo” e propicia ao sujeito-leitor a oportunidade do prazer intelectual que, de maneira gradativa, possibilita o desenvolvimento de uma postura crítica mediante o texto, contribuindo para a interpretação do que esse traduz, e amplia os seus sentidos. Assim, a utilização dos recursos tecnológicos e as práticas de educação literária, propostas antes e durante o período de pandemia, realizadas pela AEL, colaboram para o conhecimento e para a construção do conhecimento de forma individual e coletiva. Também proporciona ao estudante ser ator e autor da construção do seu aprendizado, contribuindo efetivamente para a promoção da leitura literária no contexto escolar e fora dele, e para a formação de leitores-fruidores, conforme preconiza a BNCC.

Referências

- ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998. 159 p.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014
- SINESP. O que é a academia estudantil de letras. *Sinesp*, [s.l.], 21 ago. 2017. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/217-programas-pmsp/mais-educacao/3803-o-que-e-a-academia-estudantil-de-letras/>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil 5. *Instituto pró-livro*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 24 set. 2021.

- LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008. 184 p.
- MARINHO, S. P. *Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor*.
- MATO GROSSO DO SUL. *Caderno de Formação – Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo*. Mato Grosso do Sul, 2016.
- MATO GROSSO DO SUL. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Campo Grande: SED, 2019.
- MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 5.306, de 21 de dezembro de 2018. Altera o caput e acrescenta o § 5º ao art. 3º-A da Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, MS, 26 dez. 2018.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- MENEGAZZO, M. A. Raquel Naveira: a poesia no limite. In: PINHEIRO, A. S.; NETO, P. B. (Orgs). *Ervais, Pantanaís, Guarviraís: cultura e literatura no Mato Grosso do Sul*. Dourados: Ed. UFGD, 2013.
- PEIXOTO, R.; MAGALHÃES, O. R. Escola integral de tempo integral no Estado de Mato Grosso do Sul: reflexões sobre sua constituição e os desafios da política educacional. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 390-403, maio/ago. 2020.
- REIS, E. *Academia: Jubileu de prata*. Campo Grande-MS: Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, 1996.
- ROLIM, A. T. Literatura e Tecnologia: a perspectiva do professor. *Unopar Científica*, Londrina, PR, Universidade Norte do Paraná, v. 16, n. 1, p. 19-28, jan. 2015. Disponível em: educacao/3803-o-que-e-a-academia-estudantil-de-letras/. Acesso em: 24 set. 2021.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

**Experiências plurais a partir da leitura
de *O rapaz que não era de Liverpool* (2005),
de Caio Riter: o encontro entre os leitores e o escritor**

Juliete Rosa Domingos (UENP)¹

Introdução

A *Retratos da leitura no Brasil 5* (re)apresenta o cenário de crise da leitura que assola o país desde tempos remotos: o Brasil “perdeu” 4,6 milhões de leitores entre a edição de 2015 e a de 2019. A edição atual traz como uma das novidades um módulo dedicado aos hábitos de leitura de literatura a partir dos seguintes fatores: a) como se interessou por literatura; b) fatores que influenciam na escolha do que ler; c) indicação do último livro de literatura; d) autores que mais gostam; e) leitura de sagas e séries, f) formato do último livro lido; g) conteúdos literários lidos em outros formatos além do livro. Os dados obtidos nesse módulo são de extrema relevância para o campo da pesquisa voltada à formação do leitor literário no contexto escolar, visto que permite refletir sobre a relação entre leitores de literatura e o papel dos mediadores de leitura na escola nesse processo.

A análise de dados referente à frequência de leitura dos estudantes nos mostra que a porcentagem de alunos que não leem as obras literárias indicadas pela escola supera o número de alunos que leem – nem que seja numa frequência mínima – em todos os segmentos educacionais – do Fundamental I ao Ensino Superior. A partir disso, é de extrema importância que continuemos, com ainda mais constância, as discussões acerca da problemática do âmbito escolar frente ao processo de formação do leitor.

Em *A escola em crise*, Beatriz Sarlo (2005, p. 107) afirma que “nossa escola corteja o mundo dos jovens, em vez de lhes oferecer a alternativa de conhecer outros mundos”. Pensando a condição da escola frente ao trabalho com a leitura literária, Lígia Cademartori (2009, p. 65) corrobora essa questão ao ponderar:

1. Graduada em Letras (UENP), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UENP), Mestra em Letras (UENP), é docente efetiva na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e integra o Grupo de pesquisa CRELIT.

Quer dizer, não se trata de adequar uma produção literária à escola pelo reflexo – sem reflexão – do que já é do mundo do jovem em sua relação com os meios de massa. Trata-se, sim de introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação.

Nesse sentido, pensar práticas de leitura de literatura fundamentadas teoricamente e sistematizadas metodologicamente a partir da vertente do letramento literário, bem como aplicá-las na escola e disseminá-las aos pares é missão indispensável na conjuntura atual.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos da experiência do encontro entre estudantes do 9º ano do Centro Educacional de Taquarituba – Anglo, escola privada da cidade de Taquarituba/SP, e o escritor de literatura juvenil Caio Riter. A partir de uma proposta embasada na ideia de um clube do livro, em vigência na disciplina de Literatura, no ano de 2020, os estudantes foram convidados a apreciar a obra *O rapaz que não era de Liverpool* (2015) como leitura do bimestre. Além de um trabalho sistematizado com práticas diversificadas, inclusive de caráter interdisciplinar, visando às disciplinas de Biologia e Inglês, o projeto conquistou a oportunidade de reunir virtualmente o escritor e os leitores para uma conversa sobre a obra em questão. Em tempos difíceis para o trabalho com a literatura em sala de aula, foi possível vislumbrar um momento repleto de entusiasmo do encontro entre leitores jovens em formação e do universo literário.

O escritor e sua obra

Com um vasto *corpus* de obras destinadas ao público jovem, Caio Riter compõe o círculo de escritores contemporâneos premiados de literatura juvenil brasileira. Destacamos sobre a biografia publicada no blog² do escritor:

2. RITER, Caio. Vida e livros – biobibliografia. *Caio nas palavras*, [s.l.], jun. 2018. Disponível em: <http://caioriter.blogspot.com>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Caio Riter nasceu em 24 de dezembro, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. É Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, e licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras - FAPA/RS; é Mestre e Doutor em Literatura Brasileira, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Concluiu Estágio Pós-Doutoral em Escrita Criativa na PUCRS. É professor de Língua Portuguesa e de Redação. Ministra oficinas literárias de narrativa e de Literatura Infantil. (RITER, 2018)

O escritor recebeu prêmios e/ou distinções de extrema relevância no âmbito da crítica literária nacional e internacional, como o Prêmio Barco a Vapor, o Selo altamente recomendável pela FNLIJ, Prêmio Orígenes Lessa, entre outros. Sua produção é vasta, contando com mais de 60 obras, entre infantis e juvenis, das quais vale mencionar pelo menos três, bem como suas respectivas legitimações.

Meu pai não mora mais aqui (2008), publicado pela Editora Biruta, conta as experiências cotidianas vivenciadas por duas personagens adolescentes; para isso, o autor se equivaleu de uma estrutura narrativa peculiar: o texto é composto pelas páginas dos diários de Letícia e de Tadeu, respectivamente. Na história, o diário é fruto de uma tarefa de produção textual solicitada pela professora de Língua Portuguesa. De início, os dois jovens, apesar de serem colegas de classe, não possuem uma relação de proximidade, mas no desenrolar da trama suas histórias se bifurcam com muita sensibilidade. Letícia está passando por um período conturbado em seu íntimo devido à repentina separação de seus pais. Tadeu está aproveitando o auge da adolescência, conhecendo o universo dos flertes, se divertindo em festas com seus amigos e não entendendo muito bem sua relação com o pai. Trata-se de uma narrativa que, ao explorar temáticas como a amizade, o autoconhecimento, a solidão, a morte, as quais experimentadas por dois adolescentes em formação, dispõe de um projeto estético marcado pela coerência, além de ser apresentada com um potencial artisticamente literário evidente. Destarte, esse livro em questão foi selecionado para compor o acervo PNBE (2008), além de receber o Selo Altamente Recomendável (FNLIJ, 2009), compor o Catálogo de Bolonha-Itália - 2009, ser indicado ao Prêmio Jabuti (2009), ser finalista dos prêmios Açorianos (2009), AGES - Livro do

Ano (2009), e foi selecionado para o Programa de Modernização de Bibliotecas – Fortaleza-CE (2012).

Em *O outro passo da dança* (2010), publicada pela Editora Artes e ofícios, Ana Lúcia, Bernardo e Celina, são o trio ABÊCÊ. Uma amizade marcada pela união, pelo acolhimento e pela coragem. Os três amigos encaram juntos as amargas linhas que trançam suas vidas: Ana Lúcia é vítima de uma bala perdida que a deixa paraplégica; Bernardo enfrenta o preconceito de amigos e do próprio pai por dançar balé; Celina se sente fragmentada e desiludida por ter que dividir o amor e a presença de sua mãe com os relacionamentos efêmeros que esta engata periodicamente. Uma trama compassiva, desnudando o universo da adolescência a partir de três personagens que constroem pela amizade uma fortaleza para encarar os desafios do cotidiano. O livro em questão foi finalista do Prêmio AGES na categoria Livro do Ano (2010), angariado pela Bolsa de Tradução (Biblioteca Nacional, 2010); além de ter sido selecionado para os programas Kit-Escolar Contagem-MG (2010), para o PNBE (Governo Federal, 2012), para o Programa de Modernização de Bibliotecas (Fortaleza-CE, 2012) e como Leitura Obrigatória para Ingresso na Fundação Liberato Salzano (2019).

O livro *O rapaz que não era de Liverpool* (2015), objeto de estudo deste trabalho, enreda a história de Marcelo, um adolescente que descobre na aula de Biologia ser filho adotivo. Diante de uma crise existencial e em busca de autoconhecimento e do seu espaço de pertencimento, o jovem encara uma viagem, primeiro literal para a casa de sua madrinha no litoral, e, então, frente ao mar a viagem passa a ser introspectiva, pois Marcelo pretende buscar respostas para os questionamentos intrínsecos àquela condição repentina e caótica de sua vida. Com sua primeira edição publicada em 2006 pela Edições SM, consagrou-se a partir do 1º Prêmio do Barco a Vapor e, logo mais, firmou sua legitimação com o Prêmio Açorianos de Literatura (2006); sendo finalista do Prêmio AGES, na categoria Livro do Ano (2007); com indicação de obra Altamente recomendável (FNLIJ, 2007); compondo o Catálogo de Bolonha (Itália, FNLIJ, 2007); ganhando o selo White Ravens (Alemanha, 2007); o Prêmio Orígenes Lessa (FNLIJ, 2007) e sendo selecionado para o Programa de Modernização de Bibliotecas (Fortaleza-CE, 2012).

Percebe-se, portanto, a habilidade e a dedicação do autor em criar livros de alta qualidade estética, abordando temas de significativa relevância, inclusive os chamados temas fraturantes, em que forma e

conteúdo se conectam para compor projetos de texto capazes de encantar e transformar as vivências e as sensações de mundo dos leitores.

Marcelo, The Beatles e Mendel

O livro *O rapaz que não era de Liverpool* (2015) é organizado em seis capítulos, apresentados com títulos retirados de versos, de nomes de canções ou nomes de álbuns da banda *The Beatles*, sendo eles: 1) *Just look into my eyes*; 2) *The world is treating me bad. Misery*; 3) *Help me get my feet back on the ground*; 4) *Lend me your ears and I'll sing you a song*; 5) *All the lonely people, Where do they all come from?* 6) *Let it be, let it be, yeah. There will be an answer, let it be*. Os títulos corroboram as sensações vivenciadas pelas personagens no desenrolar da trama.

Marcelo, o protagonista, é fã da banda inglesa, dessa forma recorre constantemente às músicas para tentar expressar ou compreender seus sentimentos diante da situação conflituosa pela qual está passando. O primeiro capítulo, por exemplo, leva como título o verso “*Just look into my eyes...*” (Apenas olhe em meus olhos³) da canção “*Any time at all*”, e traz o momento de tensão em que Marcelo, ao confrontar a mãe, recebe a confirmação de que não era seu filho biológico “– NÃO, MARCELO, você não nasceu de mim!” (RITER, 2015, p. 9). Assim, o mundo do jovem protagonista passa por uma reviravolta. Tudo aquilo que ele conhecia começa a ser motivo de pensamentos dolorosos:

Meus irmãos não são mais meus. Nunca foram. Meu pai também não. Tudo falso, uma grande mentira. E dói. Vida de fantasia. Ficção, como diz a professora de literatura como último argumento contra aqueles caras chatos, com suas perguntas cretinas, a exigirem lógica de um texto, quando lógica não pode haver. A ficção, a poesia: elas não têm lógica. A vida também não. (RITER, 2015, p. 10)

Marcelo mergulha em um submundo desconhecido, e um conflito existencial se instaura. A partir de então, diante de situações regatadas do passado, o adolescente inicia um processo de tomada de consciência, como quando se dá conta da ausência de registros da fase de sua infância: “a ausência de fotos, a cor de pele e dos olhos,

3. Tradução nossa

sinais negados quando criança e que, após a aula de biologia, foram tomando a forma de tormento, de certeza” (RITER, 2015, p. 17).

A descoberta que virou a vida de Marcelo de ponta cabeça aconteceu na escola, quando o professor de Biologia explicava sobre as leis de Mendel. Quando Marcelo começou a compreender os pressupostos e experimentos do famoso biólogo, sua mente começou a se abrir para percepções inquietantes “Naquela aula em que todos ouviam fascinados, e afinal íamos percebendo que, como as ervilhas, também éramos fruto das características de nossos pais, foi que fui me dando conta de coisas que antes tinham me passado despercebidas” (RITER, 2015, p. 32). Nesse momento da narrativa, o professor de Biologia havia solicitado um trabalho para a turma. Marcelo e seus amigos, DJ e Cristiano, se juntam para resolver a situação-problema proposta:

A herança da cor do olho na espécie humana em geral é representada simplificada como um par de alelos, “A” (dominante, determinando cor castanha) e “a” (recessivo, determinando cor azul). Baseando-se nessa explicação, analise a afirmação abaixo, proferida por um casal que tem olhos azuis em relação à cor dos olhos de seu bebê, verificando se ela tem fundamento: “Nosso bebê poderá ter olhos castanhos, porque as avós têm olhos castanhos”. (RITER, 2015, p. 34)

Para Marcelo a resposta era simples, a afirmação era verdadeira já que essa era sua realidade. Seus pais tinham os olhos azuis, mas ele tinha os olhos castanhos, o que poderia ser explicado pelo fato de um de seus avós terem também olhos castanhos. O impacto da fala do professor, ao explicar que um casal de olhos azuis não poderia ter um filho de olhos castanhos, deixou o rapaz num primeiro momento sem reação e, depois, o levou a questionar novamente o professor, o qual reafirma sua explanação sobre o caso: “Sim, Marcelo, é isto mesmo: um casal de olhos azuis não produz olhos castanhos. O inverso sim” (RITER, 2015, p. 35).

A narração se dá em primeira pessoa, dessa forma, as emoções do protagonista são prontamente assimiladas pelo leitor e, logo, há um processo de identificação com a dor, o medo e com os anseios de Marcelo. Nesse sentido, toda a tensão da trama é vista sob a perspectiva única do protagonista, que, após o choque da descoberta, decide embarcar em uma viagem para o litoral, na casa de sua madrinha,

no intuito de se afastar do mundo sombrio que pairou sobre sua história, aquela que ele julgava conhecer. Em frente ao mar, o protagonista passa a se engajar num momento de profunda reflexão sobre a história que pode/deve construir a partir dessa grande ruptura em sua existência.

Meu pensamento escapa. Voa para bem longe da minha dor. Me ergo, sacudo a areia da bermuda, corro até a beira do mar. Ele, ali, tão grande e tão só, estende suas águas até meus pés descalços. Deixo que ele os lamba, faça carinho. Depois sigo caminhando pelas suas margens, me distancio, me distancio. Para bem longe de mim. (RITER, 2015, p. 77)

O livro todo é permeado por cenas tocantes. Em determinado momento da narrativa, Marcelo relata que havia recriado a cena clássica que estampa o álbum *Abbey Road (The Beatles)*, transformando-a em um quadro no qual os rostos dos integrantes dos Beatles fossem substituídos pelos de sua família.

Na minha cabeça, a ideia cada vez mais tomando forma. Nós seríamos os Beatles. Meu pai, na frente, de terno branco, como John. Depois vinha minha mãe, no corpo de Ringo. Mais atrás, passos firmes, apesar de descalços, destoando dos demais rapazes de Liverpool, Paul em dose dupla, e a seus corpos o meu rosto e o da Maria foram acrescentados. No final da fila, o Ramiro se incorporava ao corpo do último rapaz: George. (RITER, 2015, p. 27)

Diante da descoberta de sua adoção, o jovem protagonista se vê fragmentado, e passa a romper com esses sentimentos de pertencimento àquela família. Sua desilusão faz com que comece a questionar seu lugar no mundo.

Se olharem bem de perto, verão que é tudo falso, tudo parte de uma série de montagens. Não, nada é perfeito. Nem poderá nunca ser.

Pego a pequena tesoura e amputo um dos Paul McCartney da foto. Retiro aquele que no passado foi colocado ali de forma falsa. Aquele que estampa minha expressão feliz.

O estranho.

O estrangeiro.

O rapaz que não era de Liverpool. (RITER, 2015, p.29)

Trata-se, pois, de uma narrativa capaz de envolver o jovem leitor, pois além da temática sensível, relacionada ao impacto da descoberta do protagonista de ser filho adotivo, traz à tona outras vivências do universo adolescente, como as sensações do primeiro amor, a essência da amizade, a importância de oferecer um espaço/tempo de reflexão para respeitar a liberdade, a subjetividade e a construção identitária do jovem, além de outras conturbações nas relações familiares.

Um clube do livro na escola: considerações sobre o encontro entre os leitores e o escritor

O projeto, de modo geral, articulou a proposta de um clube do livro durante todo o ano letivo de 2020, tendo como público leitor a turma do 9º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional de Taquarituba (CETA Anglo), escola particular localizada em Taquarituba, cidade do interior paulista. A dinâmica da atividade previa a leitura de determinadas obras literárias em cada bimestre, conforme mostra o quadro explicativo:

Quadro 1 – Projeto de leitura

Bimestre	Dinâmica de seleção da(s) obra(s)	Objetivo
1º	Escolha livre – cada estudante escolhe uma obra literária de sua preferência para apresentar aos colegas.	Conhecer os perfis leitores
2º	Indicação da mediadora de leitura – no caso, a professora da Disciplina de Literatura.	- (Re)Significação do universo da literatura juvenil, tendo em vista os determinantes de gostos de leitura verificados pelas leituras anteriores. - Apresentação de uma obra de literatura juvenil brasileira contemporânea consagrada pelas instâncias de legitimação, a fim de romper com as expectativas estigmatizadas dos jovens leitores.

Bimestre	Dinâmica de seleção da(s) obra(s)	Objetivo
3º	Escolha coletiva: cada estudante indica uma obra, logo, a lista de indicações é colocada em votação e a obra mais votada será a lida no bimestre.	Estabelecer vínculos a partir da formação de uma comunidade de leitores.
4º	Conversa sobre o percurso de leitura literária durante o ano letivo.	Reflexão sobre o universo dinâmico da leitura de literatura na escola e sua repercussão para além dos muros dela.

A obra *O rapaz que não era de Liverpool* (2015), conforme supracitado, foi a escolhida para o projeto de leitura da disciplina de Literatura no segundo bimestre. Sendo assim, articulando pressupostos teórico-metodológicos do campo do letramento literário, a partir dos estudos, por exemplo, de Rildo Cosson (2016), Luzia de Maria (2009) e João Luis Ceccantini (2009), foram sistematizadas ações práticas, partindo de estratégias que: a) respeitassem a autonomia dos leitores no processo de leitura; b) promovessem um espaço democrático para diálogo sobre a experiência leitora; c) estabelecessem uma proposta de interdisciplinaridade; d) incentivassem o hábito de leitura e o contato com outras manifestações artísticas.

Para respeitar a autonomia dos leitores no processo de leitura, foi proposto à turma uma data específica para o encontro de discussão sobre o livro. Os estudantes tiveram o período, mais ou menos, de um mês e meio para realizarem a leitura. Nesse entremeio, a professora-mediadora referenciava pontos da narrativa durante as aulas e indagava sobre o desenvolvimento da leitura, a fim de estabelecer um vínculo como em uma comunidade de leitores, o que acabava por promover um espaço democrático para a troca de experiência sobre a leitura e, assim, já preparava os estudantes para o aprofundamento das reflexões sobre a obra no dia do encontro do clube do livro.

O projeto de leitura contou também com a parceria dos professores de Inglês e Biologia da turma. A ideia era articular um diálogo entre os objetos do conhecimento das disciplinas em destaque e a trama narrativa, como a apreciação e interpretação de algumas canções da banda *The Beatles* citadas no livro, e a compreensão mais aprofundada

da Lei de Mendel, para que fossem proporcionados processos de intertexto aos leitores, mobilizando a sensibilidade e o senso crítico a partir de uma identificação mais próxima com os conflitos do texto literário. Para tanto, foi combinado com os professores parceiros que eles escolheriam uma aula para ler uma parte do livro para a turma, de surpresa, e, assim, lançariam pontos para discussões, conectando as impressões de leitura com temáticas referenciais ao livro e comumente abordadas em suas aulas. Ressaltamos que o intuito jamais foi o de lançar qualquer condição pedagogizante no que se refere ao trabalho com a leitura do texto literário, pois acordamos com Candido sobre a função formativa/educativa da literatura:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. [...] A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 805)

Devido ao contexto pandêmico, a culminância do projeto se efetuou com o encontro virtual entre os estudantes da turma do 9º ano e o escritor Caio Riter, no dia 31 de julho de 2020. Os alunos acessaram à reunião de suas casas, a maioria residente no município de Taquarituba-SP, e o escritor, também de sua casa, em Porto Alegre-RS. A conversa rendeu muitas dicas de leitura e escrita, além das curiosidades sobre a vida de escritor e a troca de impressões sobre o livro *O rapaz que não era de Liverpool* (2015).

Em tempos tão difíceis, a experiência do encontro foi um momento de reflexão, de acolhimento e desabafo. As vivências das personagens fictícias criadas por Riter, principalmente as de Marcelo, foram incorporadas às daqueles leitores, mobilizando transformações as suas percepções sobre o mundo e suas plurirealidades.

O escritor postou em seu blog⁴ um artigo intitulado de *A alegria do encontro de Taquarituba*, no qual pincela as sensações instigadas pela

4. RITER, Caio. A alegria do encontro de Taquarituba. *Caio nas palavras*, [s.l.], 2020. Disponível em: <http://caioriter.blogspot.com>. Acesso em: 08 ago. 2021.

conversa e se detém em um momento ímpar: uma das leitoras, tomada pela emoção daquele encontro e pela identificação com a narrativa de Riter, escreveu um poema dedicado ao escritor.

Caio Riter

Mergulha-se as dores de outros
 Buscando sintonia com elas
 Encaixando sentimentos e palavras belas

Não é apenas um escritor
 É o Caio Riter um grande autor
 Capas, ideias, histórias e palavras delicadas
 Todas elas foram marcadas

Falar com você está sendo um grande prazer
 Obrigada por animar nosso dia
 E fazer nossa dor desflorescer

Em um momento tão difícil de distância
 A ansiedade fica
 E a felicidade desse encontro avança.

(ESTUDANTE, 2020)

Esse movimento entre escritor e leitora retoma as ponderações de Michèle Petit, em *Os jovens e a leitura* (2008), quando afirma:

mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas. Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser. (PETIT, 2008, p. 37)

E, nesse caso, o entrelace da sensibilidade do escritor e da leitora, ainda, despertou nesta a necessidade de expor seus sentimentos, pela arte da escrita e por meio dela. Riter (2020) comenta generosamente sobre a atitude da leitora e traz uma reflexão importante sobre esse contato entre quem escreve e quem lê no que diz respeito ao processo de criação e recepção da obra literária. De acordo com o autor:

Encontros com leitores são sempre, como costume dizer, bom momento para eu mesmo compreender melhor aquilo que escrevo; eu mesmo perceber o que meus personagens podem provocar nos outros, quando deixam de ser apenas meus; eu mesmo me surpreendendo com os caminhos que um livro pode seguir. Enfim, respondi perguntas (o que é comum); falei sobre minha trajetória (o que também é comum); busquei pensar sobre minhas razões de escrita ao ser convidado a falar (o que também é bastante comum nestes encontros literários), mas, além disso, recebi um poema.

E um poema escrito por alguém para nós é sempre presente único. E, quando isso ocorre (algo não tão comum assim), penso que aquela pessoa que usou parte de seu tempo, de sua vida, para me dirigir palavras foi tocada por algo que fiz, por algo que escrevi e que se tornou livro, história, fantasia, verdade. A verdade tem seu tanto de espelho na ficção. Nestes momentos, me pego a pensar que escrever vale a pena, que saber-me lido é mágia das boas.

Pois a Cassiana, aluna lá de Taquarituba, operou um destes momentos mágicos: não só escreveu um poema para mim, como também o leu e disse motivos para que o livro a tivesse tocado tanto. Foi momento de emoção: minha e dela. (RITER, 2020)

Cada momento referente à leitura do livro mobilizou percepções singulares que, de certa forma, atingiram sensações na coletividade. Protagonismo dos leitores, intertextualidade marcada pela construção de múltiplos saberes, diálogo democrático, contato real e dinâmico com o universo da criação literária, foram essas as vivências possibilitadas aos jovens leitores do Colégio CETA – Anglo. Vivências que comporão a memória afetiva de cada pessoa que participou dessa troca de afetividade literária.

A sistematização das estratégias e das práticas de leitura desenvolvidas no clube do livro veio ao encontro das propostas visadas no processo do letramento literário. Experimentar esse projeto fortaleceu vínculos importantes, como a aproximação dos estudantes com hábitos efetivos de leitura e a intenção da escola de atuar como espaço centralizador de práticas de leitura da literatura juvenil de qualidade.

Referências

- SARLO, B. A escola em crise. In: SARLO, B. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CANDIDO, A. A literatura e formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, SBPC, v. 24, n. 9, set. 1972.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995a. p. 169-192.
- CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: DOS SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. v. 1. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.
- COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- RITER, C. *Meu pai não mora mais aqui*. São Paulo: Biruta, 2008.
- RITER, C. *O rapaz que não era de Liverpool*. São Paulo: Edições SM, 2015.
- RITER, C. *O outro passo da dança*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2010.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- MARIA, L. de. *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

Leitura literária na universidade: entre o isolamento social e a interação virtual

Chirley Domingues (PPGCL/PPGE-UNISUL)¹

Introdução

A mudança repentina do ensino presencial para a modalidade remota, em função das medidas de contenção da contaminação do novo coronavírus, no início do ano de 2020, exigiu uma série de adaptações e adequações das instituições de ensino, dos professores e dos alunos. Ainda que algumas universidades tenham ampla experiência na educação a distância, as aulas remotas, como única possibilidade de manter o calendário letivo, exigiram dos docentes rapidez na alteração de metodologias, empenho para se familiarizarem com as plataformas on-line e novos processos de mediação. Além disso, o desenvolvimento de habilidades para lidar com artefatos tecnológicos diversos, como computadores, *tablets*, *smartphones*, dentre outros equipamentos, mostrou-se indispensável.

O cenário gerado pela pandemia antecipou, em muitos níveis de ensino, a inserção das tecnologias da informação e da comunicação na educação e, por extensão, trouxe para a sala de aula o uso da escrita sucinta e da leitura que nos leva a saltar de um hiperlink a outro, entre diferentes mídias articuladas. Diante desse cenário, nos questionamos: como convencer os alunos a se envolverem com o texto literário? Como mobilizá-los para a leitura de um texto que “opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações”? (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80).

Essas dúvidas nos levaram ao estudo aqui apresentado, que teve como proposta analisar como se deu o processo de mediação entre o leitor e o texto literário na universidade, sobretudo nos cursos de Letras, Jornalismo e Cinema, de uma instituição do sul de Santa

1. Graduada em Letras Português e Francês (UFSC). Mestre em Literatura Brasileira (UFSC) e Doutora em Educação (UFSC) com Estágio Sanduíche na Universidade de Évora (Portugal). Professora e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação PPGCL e PPGE da UNISUL.

Catarina, antes e durante o isolamento social compulsório. O resultado mostrou que foram necessárias mudanças na postura dos professores, exigindo deles a troca de gêneros literários de maior fôlego como romances, por exemplo, por textos mais curtos, como contos e crônicas. Nesse sentido, foi possível verificar que o leitor literário foi pouco mobilizado. Além disso, constatamos que a Biblioteca Universitária (BU) não foi uma opção dos alunos para o acesso ao acervo de literatura, até porque o empréstimo de livros, durante um longo tempo, ficou indisponível.

Trilhando o percurso

Para o estudo que nos propomos a desenvolver, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório, realizada em uma universidade do sul do estado de Santa Catarina, mais especificamente nos cursos de Letras, Jornalismo e Cinema. Os referidos cursos foram selecionados porque visam à formação de profissionais que dominam a linguagem das narrativas e, ao que tudo indica, deveriam contemplar a leitura de textos literários em disciplinas da grade curricular.

De acordo com Gil (2010), as pesquisas exploratórias possibilitam proporcionar maior familiaridade com o problema. Nesse sentido, “Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado” (GIL, 2010, p. 27). Dessa forma, essa abordagem se tornou de grande valia, uma vez que a situação sanitária no nosso estado exigia cautela para decidir cada um dos passos da pesquisa. Nossa escolha por esse tipo de pesquisa também se fez pertinente porque consideramos esse um estudo que incluiria análise documental, aplicação de questionários, realização de entrevistas e visita *in loco* (RAUEN, 2015), o que não foi possível em função do agravamento da proliferação da pandemia no estado de Santa Catarina, onde a pesquisa foi desenvolvida.

A coleta de dados teve início com uma análise documental contemplando os projetos pedagógicos dos cursos. Tal abordagem metodológica foi necessária para identificarmos as disciplinas que apresentavam referência à leitura da literatura. Em seguida, solicitamos aos coordenadores dos cursos o acesso aos planos de ensino e aos

diários de classe das disciplinas selecionadas. Com essa solicitação tínhamos por intenção verificar como as aulas foram planejadas e como elas foram, de fato, realizadas, quais alterações foram necessárias e quais mudanças de estratégia foram usadas para a leitura literária no ensino remoto.

Ainda no contexto dos cursos, elaboramos um questionário que foi respondido por alunos e professores. Nosso propósito com esse recurso foi verificar, dentre outras questões, como os alunos se perceberam como leitores literários antes e depois de inseridos no contexto do ensino superior; como aconteceu o processo de migração das aulas presenciais para as plataformas virtuais; que impacto essa mudança teve nas disciplinas em que houve leitura de textos literários, na visão dos dois grupos (alunos e professores), sobretudo no que se referiu à mediação entre o leitor e o texto; quais as referências utilizadas durante as aulas nas plataformas virtuais e como se deu o acesso a elas.

Nosso próximo movimento foi analisar as condições do espaço e dos serviços da biblioteca universitária. Em função do isolamento social, assim como muitos setores da instituição, a BU estava fechada ao público e o atendimento aos usuários só estava sendo realizado por meio do acesso virtual ou por telefone. E foi este o recurso usado para conversar com uma das bibliotecárias. Foi ela quem nos informou todos os dados do acervo, tais como: o número de títulos literários, as condições dos exemplares e como a comunidade acadêmica estava sendo atendida, ou seja, como se deu o acesso às referências literárias quando solicitadas pelos alunos.

Por fim, nos dedicamos a investigar no site da universidade a indicação de possíveis projetos de pesquisa ou eventos que tematizaram a literatura ou a formação do leitor literário. Nossa busca teve início acessando as abas “Eventos” e “Pesquisa”, disponíveis no site da instituição. Identificamos, porém, apenas um evento realizado pela BU, a Semana do Livro.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos partícipes da pesquisa nos possibilitou identificar um total de 16 disciplinas que contemplam a leitura de textos literários. O curso de Letras é o que apresenta o maior número delas, 11 no total, distribuídas ao longo de 8 semestres e assim intituladas: *Estudos da Literatura*, *Historiografia Literária*, *Teoria Literária I*, *Teoria Literária II*, *Teoria Literária III*, *Literatura em Língua Portuguesa I*, *Literatura em Língua Portuguesa II*,

Literatura em Língua Portuguesa III, Literatura e Cultura I, Literatura e Cultura II e Literatura e Ensino. O curso de Jornalismo apresenta na sua grade curricular, ao que tudo indica, apenas três disciplinas em que a leitura é solicitada, são elas: *Literatura e Jornalismo, Literatura Jornalística e A Narrativa Híbrida e Gêneros Diversos.* No curso de Cinema identificamos duas disciplinas nas quais a leitura de textos literários estava presente, o que foi comprovado, posteriormente em um dos Planos de Ensino analisados e na referência à disciplina feita por um dos professores em resposta ao questionário respondido. Estamos nos referindo às disciplinas *Televisão: ficção e documentário* e *Arte e Cultura Digital.*

Dando sequência à coleta de dados, solicitamos aos coordenadores dos cursos que nos informassem quais disciplinas, das que identificamos anteriormente, foram ministradas nos semestres 2020.1 e 2020.2, período definido para a realização da pesquisa. Das 16 disciplinas identificadas, apenas *Estudos da Literatura, Literatura e Cultura I, Literatura e Cultura II, Literatura e Ensino, Estética, Arte e Educação, Arte e Cultura Digital,* além de *Televisão: ficção e documentário* foram as disciplinas ministradas.

Identificadas as disciplinas, passamos à análise dos Planos de Aula e dos Diários de Classe. No entanto, o acesso a esses documentos foi bastante complexo, pois, para acessá-los, precisávamos do apoio dos coordenadores dos cursos. Estes, por sua vez, sugeriram que a solicitação fosse diretamente feita aos professores, uma vez que a demanda de trabalho, por conta de toda a adaptação necessária para o ensino remoto, não os permitia disponibilizar tempo para nos atender pontualmente. Ademais, no ano de 2020 a universidade iniciava uma nova gestão, que resultou em uma transformação significativa para a instituição, que exigiu um empenho enorme de todos os responsáveis pelos processos acadêmicos e pedagógicos da instituição. Nesse cenário, os coordenadores foram os mais solicitados. Diante daquele contexto, acatamos a orientação dos coordenadores e passamos, então, a fazer contato com os docentes e a solicitar os referidos documentos.

Dos 8 professores contatados, apenas seis retornaram às solicitações. Desses, apenas três enviaram algum registro, sendo dois do curso de Letras e um do curso de Cinema. No Plano de Ensino da disciplina de *Estudos da Literatura,* do curso de Letras, identificamos a leitura de textos mais longos como, por exemplo, o romance *O crime*

do *Padre Amaro*, de Eça de Queiroz, e textos mais curtos, tais como crônicas de João do Rio e contos da autora Lygia Fagundes Telles. A estratégia de abordagem dos textos literários consistiu, um primeiro momento, na leitura individual, com posterior discussão em sala de aula virtual. Além disso, os estudantes fizeram atividades escritas com análises dos textos estudados. Ainda no mesmo curso, a disciplina *Literatura e Cultura II* registrou a leitura de contos e, em sua grande maioria, poesias. Dentre os contos lidos, identificamos os seguintes títulos *A hora e a vez*, de Augusto Matraga, e *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, além da poesia *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Todas as obras foram lidas pelos alunos em casa, mas as discussões foram feitas em sala de aula, durante os encontros remotos.

No curso de Cinema, tivemos acesso ao Plano de Aula da disciplina *Televisão: ficção e documentário*, no qual identificamos a leitura do livro *O fio das missangas*, do escritor moçambicano Mia Couto. Segundo o registro, os alunos deveriam ler os contos da obra indicada. Posteriormente, foram realizados debates de dois contos nos encontros remotos. Finalizando a abordagem da obra, a professora orientou os alunos a escolherem um dos contos para elaboração de um roteiro para adaptação do texto literário em uma peça fílmica. Nessa proposta, era preciso descrever os personagens (perfil físico e psicológico), definir o conflito e como ele se resolveria, bem como indicar outras produções audiovisuais que tivessem relação com a adaptação proposta.

Além de solicitar aos professores que disponibilizassem os registros citados, pedimos a eles que respondessem a um questionário, acessado virtualmente, usando um link a eles enviado por e-mail. O questionário, com sete questões, teve por objetivo verificar em que curso os professores atuavam, quais disciplinas ministraram em 2020.1 e 2020.2, quais as alterações ou adaptações foram necessárias para a abordagem dos textos literários, considerando a passagem do ensino presencial para o remoto, que recursos foram usados ou sugeridos para que os alunos tivessem acesso aos textos literários, qual a percepção deles quanto à postura dos alunos nessa mudança de modalidade de ensino, considerando o contato com a leitura literária.

Seis professores responderam ao questionário, sendo que três professores atuam apenas no curso de Jornalismo, um nos cursos de Letras e Jornalismo, outro nos cursos de Cinema e Letras, e outro

apenas no curso de Letras. A análise das respostas revelou que, para a maioria dos docentes, a mudança das aulas presenciais para o ensino remoto foi tranquila. Quanto aos gêneros literários indicados para a leitura em sala de aula, os professores fizeram referência a romances, apenas dois professores, contos e crônicas, três respostas, além de histórias em quadrinho e biografias.

No que se refere à leitura dos textos, é possível verificar que alguns indicaram a leitura prévia dos textos, mas todos registraram que as leituras são feitas em sala de aula. Para tanto, a estratégia mais usada é a leitura em voz alta, feita no grande grupo, seguida de debates sobre os textos lidos. Quando questionados como a migração das aulas afetou a leitura e as discussões sobre os textos literários indicados na disciplina, as respostas foram variadas. Para um dos docentes, isso pouco afetou o trabalho porque “O processo de leitura é individual e solitário. As discussões acontecem normalmente, pois o debate é possível em aulas remotas” (Prof.1).² Esta não foi, porém, a mesma percepção de outros professores que destacaram a necessidade de adequação na seleção dos textos ao longo do semestre porque “os alunos leram menos ainda” ou, em outra resposta, “ficaram mais dispersos” (Prof.4). Um dos docentes destacou que a plataforma de ensino remoto da própria universidade, usada nas primeiras semanas de aula remota, não possibilitava a interação com os alunos, o que afetou significativamente a discussão dos textos literários.

Encontramos, em outras respostas, um destaque para a necessidade de mudança de estratégias de abordagem do texto literário. Segundo um dos professores, “Houve uma reorganização do modo de ler e de se expressar. Certamente houve alterações no processo de leitura/interpretação/realização” (Prof. 3). Em outra resposta, o contato do leitor com o texto literário no ambiente virtual não é o mesmo do presencial, porque os alunos naquele espaço “ficam mais dispersos” (Prof.2).

Ao que tudo indica, temos aqui o que Citelli (2012) define como uma assimetria entre docentes e discentes, talvez porque ainda se

2. Os questionários foram elaborados no google formulários e o link disponibilizado aos partícipes da pesquisa. O nome dos professores foi preservado e serão identificados pela ordem dos formulários enviados, sendo assim denominados: Prof.1 – primeiro formulário respondido e enviado, Prof.2 e assim sucessivamente.

mantenha, nas salas de aulas remotas, práticas educativas formais e os professores, nesse contexto, continuam

apoiados quase exclusivamente no plano verbal, na hierarquização liminar dos conteúdos, no princípio disciplinar do enquadramento nas grades curriculares, na orientação para princípios pragmáticos que mais atendem a uma ideia de progressão do estudante do que à sua formação propriamente dita. (CITELLI, 2012, p. 19 e 20)

A resposta dos professores nos permite inferir que muitos docentes precisam, ainda, se aproximar ou se familiarizar com as “práticas que fazem parte dos cotidianos de crianças e jovens” e com o “modo não linear de lidar com o conhecimento e a cultura, com base na ação compartilhada e interativa possibilitada pelos usos das mídias digitais” (OSWALD; FERREIRA, 2012, p. 66). A mudança do ensino presencial para o remoto, certamente deveria contemplar outras estratégias de abordagem do texto literário. Mas, ao que tudo indica, não foi o que aconteceu. Podemos inferir, pelas respostas dos professores, que a estratégia de abordagem do texto literário foi a mesma do ensino presencial, leitura e discussão no grande grupo.

Tal situação ilustra, com muita clareza, que o cenário gerado pela pandemia, e no qual se viram imersos a maior parte dos docentes no Brasil e no mundo, antecipou um futuro que se anunciava: a necessidade de inserção das tecnologias da informação e da comunicação na educação. No entanto, muitos insistiam em manter essa necessidade distante, sobretudo no contexto nacional, quando o investimento em educação está escasso, evidenciando um retrocesso jamais imaginado.

Em um estudo apresentado no VI Congresso Brasileiro de Informática da Educação (CBIET, 2017), Silva et al já alertavam que a automação de salas de aula, as ferramentas colaborativas e a Internet das Coisas, que possibilitam um aprendizado mais efetivo, se constituíam como essenciais para um ensino que se quer inovador e dinâmico. Segundo Silva et al (2017, p. 1261)

Ambientes virtuais de aprendizagem propiciam aos alunos utilizarem blogs, fóruns, criar seu próprio conteúdo, compartilhar ou trocar ideias. Tais alunos conseguem respostas imediatas de um professor ou tutor e podem responder a questionários na própria ferramenta. O uso deste tipo de ferramenta permite ao estudante

um aprendizado mais personalizado e coerente com o seu ritmo, possibilitando um ganho de desempenho maior neste aprendizado. Além disso, os professores conseguem acompanhar o rendimento do aluno, possibilitando ações customizadas e mais eficientes para que o aluno não perca a sua motivação ou o seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Questionados sobre como os alunos tiveram acesso aos textos literários indicados para a leitura, todos os professores partícipes da pesquisa informaram que os textos foram disponibilizados aos alunos em PDF ou estavam disponíveis na rede. Um dos professores informou que “infelizmente foi necessário digitalizar alguns textos, pois não havia outra forma de os alunos acessarem a referência indicada” (Prof. 2).

No questionário respondido pelos professores havia, ainda, uma questão relativa à biblioteca. A intenção com esse questionamento era saber se os professores conhecem o espaço, bem como o seu acervo, pois consideramos que seja essencial para que possam indicar a BU como recurso para acesso à leitura, já que muitos alunos atribuem à dificuldade de acesso às referências como justificativa para não realizarem muitas das leituras solicitadas. No que se refere a essa questão, os docentes demonstraram pouca proximidade com o espaço. Dos seis respondentes, cinco destacaram que conhecem pouco a biblioteca da universidade. Um dos professores enfatizou que prefere comprar livros.

A resposta dos professores sobre a biblioteca universitária evidencia a necessidade de se rever o papel de invisibilidade do espaço no contexto acadêmico. Ou seja, como em muitas outras instâncias da educação formal no Brasil, também na universidade a biblioteca precisa de ações capazes de levá-la a ser vista “como possibilidade objetiva de produção e disseminação da cultura e do conhecimento, de formação intelectual e política, de experimentação estética e afirmação subjetiva” (BRITO, 2015, p. 17). Nesse sentido, o papel dos docentes, dos gestores e dos responsáveis pela BU são fundamentais.

A relação dos docentes com a BU nos remete à reflexão apresentada por Roland Barthes sobre a biblioteca. No texto intitulado *Sobre a leitura*, o citado autor destaca que a artificialidade daquele espaço põe à prova o desejo de ler, porque, primeiro, o livro desejado nunca está lá, segundo porque “A biblioteca é um espaço que se visita, mas não um espaço que se habita” (BARTHES, 1988, p. 47). Dessa

forma, o livro da biblioteca é o livro da dívida, porque é preciso devolvê-lo (BARTHES, 1988).

Dando continuidade ao percurso trilhado metodologicamente para a realização da pesquisa, entendemos a necessidade de conhecer a percepção dos alunos no processo de mudança das aulas presenciais para o ensino remoto. Assim sendo, incluímos um questionário a ser respondido pelos acadêmicos dos cursos de Letras, Jornalismo e Cinema. A solicitação para que eles respondessem o questionário foi feita através dos coordenadores dos cursos. Foram várias as solicitações dos pesquisadores para que os alunos dessem a contribuição deles para a pesquisa. Ao final, totalizaram 29 respondentes, sendo 62% deles do curso de Letras inglês, 24% de Letras Português, 10% do curso de jornalismo e apenas 4% do curso de Cinema.

O questionário contemplava oito questões. As respostas revelaram que, para 90% dos alunos, as disciplinas que exigiam a leitura de textos literários contribuíram para mobilizá-los para um contato mais significativo com a literatura. Apenas 7% deles não concordam com essa afirmação e 3% não souberam responder. No entanto, a grande maioria, 86% dos alunos, destacou que já lia textos literários antes do ingresso na universidade. Ou seja, ao que tudo indica, a maioria se percebe como leitor literário antes do acesso ao ensino superior.

Quando questionados se o mais importante é a leitura dos textos literários em sala, ou a discussão sobre eles, 55% afirmou que as duas coisas são importantes, mas para 38% a discussão é mais importante. Apenas 3% dos alunos atribuiu à leitura dos textos em sala de aula maior importância que a discussão.

Ao serem interrogados sobre como avaliavam as disciplinas que indicavam a leitura de textos literários, as respostas foram bem variadas. Para 28% foram muito importantes. 20% dos alunos consideraram a disciplina marcante para a formação. Outros 20% ótima e 12% útil. Nessa questão, no entanto, verificamos o maior número de alunos não respondentes, 16%, o que indica que alguns alunos parecem não saber avaliar que importância tem a literatura para a sua formação.

Por fim, perguntamos aos alunos como eles consideravam o tempo disponível pelas disciplinas para a leitura dos textos literários indicados. As respostas revelaram que para 24% deles foi suficiente e para 14% não. No entanto, surpreendeu o número de alunos que não soube responder à questão. Ou seja, 59% deles não sabem, pois não registraram a resposta. Apenas 3% dos que responderam o questionário

afirmaram terem se adequado ao tempo proposto para a leitura dos textos literários.

Como última ação metodológica, nos dedicamos à análise da Biblioteca Universitária e à investigação no site da instituição com o propósito de identificar projetos ou eventos que tivessem como objetivo a leitura literária ou a promoção dela. Como já apontado anteriormente, não foi possível a visita *in loco* à biblioteca da universidade, uma vez que se manteve fechada por mais de três meses e, posteriormente, restrita apenas aos cursos com aulas práticas presenciais, como é o caso dos cursos de Medicina, Fisioterapia, Odontologia e Naturologia. Dessa forma, todas as informações nos chegaram através de uma entrevista feita, por telefone, com uma das bibliotecárias. Segundo a entrevistada, a biblioteca tem um acervo de 5.259 livros de literatura, mas um número bem maior de exemplares, 7.106. Isso se deve ao fato de muitas obras, sobretudo os clássicos brasileiros, terem mais de um exemplar.

O acervo da biblioteca é bem conservado, mas está desatualizado, pois desde 2016 não há compra de nenhum exemplar de literatura. Tal fato, por certo, se deve à situação financeira da universidade que, nos últimos anos, tem sido bastante desfavorável. Questionada sobre como essas aquisições eram feitas, a bibliotecária entrevistada afirmou que as coordenações dos cursos, no início do ano letivo, solicitaram atualização das referências aos professores. A listagem, em seguida, era encaminhada à coordenação da BU, que fazia a conferência das indicações, organizava os pedidos e, por fim, encaminhava ao setor de compras. Assim que os exemplares estavam disponíveis, a BU informava à comunidade universitária sobre a atualização do acervo, via e-mail institucional.

Sobre o empréstimo dos livros literários, a bibliotecária não soube dizer se ele acontece por indicação dos professores, por iniciativa dos alunos ou em consequência de ações da própria biblioteca, porque nenhuma avaliação foi realizada nesse sentido. Considerando que durante o ano de 2020 a BU realizou apenas um evento que visava à promoção da leitura, torna-se visível a necessidade de investimentos do setor em ações de incentivo à leitura e formação de leitores, sobretudo se considerarmos que estamos nos referindo a uma instituição que evidencia a preocupação com uma formação de excelência.

Destacamos, porém, que houve um esforço dos funcionários da BU no sentido de incentivar a leitura literária, sobretudo na Semana

da Biblioteca. Dentre as ações realizadas nesse evento, merece destaque as indicações de livros, feitas por acadêmicos e professores em vídeos curtos, disponibilizados nas redes sociais da BU. E é nessas plataformas que observamos uma ênfase maior, por parte da universidade, na divulgação e no estímulo à leitura literária, principalmente através de postagens em datas comemorativas, como o Dia da Poesia. No entanto, tal estratégia ainda teve um alcance tímido se considerarmos o número de pessoas que formam a comunidade universitária da instituição.

Conclusão

Ao final da realização da pesquisa, concluímos que o processo de migração das aulas presenciais para o formato remoto não se mostrou um grande problema para a mediação entre o texto literário e o leitor nas aulas dos cursos partícipes da pesquisa, uma vez que a leitura literária foi realizada em todas as disciplinas que contemplam essa referência nos documentos institucionais, como Projetos Pedagógicos, Planos de Aula e Diário de Classe. No entanto, foi possível verificar a necessária substituição de obras de maior fôlego, como romances, por exemplo, por gêneros mais curtos como o conto e a crônica. Destaca-se, porém, que mesmo tendo de se adaptar a ambientes virtuais, as estratégias de leitura literária seguiram os mesmos moldes daquelas realizadas em sala de aula presencial, o que evidencia a necessidade dos professores se familiarizarem com práticas pedagógicas que contemplem diversas linguagens e semioses, incluindo as digitais. Ou seja, o que o estudo revelou é que estamos em pleno processo de imersão em novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Como destaca Ribeiro (2020, p. 455):

Isso é aprender. Estamos todos/as aprendendo, de todos os lados das telas. E não vivemos algo assim antes. Mas precisamos de espaço e intercompreensão para fazer/viver isto. De repente, passamos a pensar em possibilidades que não existem em nossa sala presencial. Passamos a atuar na digitalidade, nas *affordances* específicas percebidas, e seguimos adiante, aproveitando melhor o que vamos percebendo. É um processo. E acontecerá de maneira mais gratificante aos que se envolverem mais e de maneira mais disposta (ou permitida).

Acreditamos que o fato de a universidade alvo da pesquisa ser uma das pioneiras no país no ensino a distância, com plataforma própria e grande parte do corpo docente atuando tanto no ensino presencial quanto no virtual, tenha contribuído para essa rápida adaptação do corpo docente às plataformas disponíveis para o ensino virtual. Mas, ainda estamos longe de nos sentir à vontade com as aulas 100% remotas, sobretudo se pensarmos que muitos dos nossos alunos ainda não têm condições de assistirem a essas aulas com a mesma qualidade das presenciais, uma vez que lhes faltam melhores condições de acesso à tecnologia. Ou seja, como advoga Ribeiro (2020, p. 452): “A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação”.

A realidade com a qual nos deparamos revelou, por exemplo, que nos encontros remotos os alunos ficam mais dispersos e que os textos ou livros de literatura foram disponibilizados através de cópias em PDF, ou acessando os que estavam disponíveis na rede no formato online. No que se refere ao acesso às obras ou textos indicados, temos um problema a ser solucionado. Ou seja, muitas publicações, sobretudo as mais atuais, não estão disponíveis para acesso online. Diante dessa dificuldade, um dos professores digitalizou os textos a serem lidos, o que vem de encontro à defesa do respeito aos direitos autorais. Ou seja, a cópia não autorizada, tão combatida no meio acadêmico, foi um dos meios usados para possibilitar o acesso dos alunos à leitura literária. Nesse sentido, considerando a evolução das tecnologias da informação na educação, manter exemplares de obras apenas impressos pode ser bastante limitador para o acesso dos leitores, sobretudo se considerarmos que o uso de recursos digitais para a leitura, como smartphones e tablets, por exemplo, está cada vez mais comum no cotidiano das crianças e dos jovens.

Com relação à biblioteca universitária, constatamos que nenhum dos docentes participantes da pesquisa fez uso do acervo ali disponível durante o ano de 2020, período das aulas remotas. Por consequência, não houve, também, qualquer indicação ou incentivo para que os alunos fizessem essa aproximação. Ainda que a biblioteca da instituição tenha um acervo virtual bastante numeroso, nenhum dos professores entrevistados fez menção a ele.

Ficou claro na pesquisa, também, que ainda são tímidas as ações, os eventos e as pesquisas que têm como tema a leitura literária ou a formação de leitores literários na universidade, uma vez que identificamos apenas a Semana do Livro, evento promovido e organizado pela BU, e as publicações comemorativas ao Dia da Poesia.

Nossos achados indicam que a universidade alvo do estudo precisa ampliar o seu papel de mediadora entre o livro literário e o leitor, seja nos projetos de extensão, nos eventos acadêmicos, nas ações da Biblioteca Universitária, na atualização e ampliação do acervo e na divulgação dele, ou nos espaços e atividades de formação docente. Aliás, no que se refere a esse último aspecto, é preciso promover a socialização das experiências didáticas, bem como a troca de saberes entre os docentes. Com o distanciamento social imposto pela pandemia, ao que tudo indica, a interação da comunidade acadêmica ficou bastante limitada, impedindo a socialização e a troca de experiência, tão cara para qualquer instância da educação no nosso país.

Referências

- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRITTO, L. P. L. *No lugar da leitura - Biblioteca e formação [recurso eletrônico]*; Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.
- CITELLI, A. Mídiatização e Educação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE – 3 a 7/9/2012*.
- OSWALD, M. L.; FERREIRA, H. M. C.. Educação e Cibercultura: ler e escrever na contemporaneidade. In: AMARILHA, M. (Org.) *Educação e leitura: novas linguagens, novos leitores*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Natal, RN: UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.
- RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, Número Especial 2, 2020. Acesso em: 21 set. 2021.
- SILVIA, R. de A. et al. Aplicando Internet das Coisas na Educação: Tecnologia, Cenários e Projeções. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. Disponível em: <https://www.brie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7514>. Acesso em 20 set. 2021

Juventude e ensino de literatura no Amazonas

Silvana Rossélia Monteiro dos Santos (UnB)¹

Introdução

O ensino no Brasil tem, como lei maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. É a partir dela que os outros documentos reguladores da educação brasileira são postos para todas as suas etapas. É um texto referencial cuja filosofia, fundamentação político-pedagógica e os atores envolvidos são caracterizados nela; logo, entender em qual conceito de juventude é pautada sua regulamentação para o ensino médio trará clareza sobre a que jovem a instituição escola se destina, e possibilitará, em especial, ao professor de literatura na última etapa da Educação Básica uma reflexão mais ampla sobre as tensões que vivencia no seu cotidiano escolar.

O entendimento do conceito de juventude norteador da leitura proposta neste artigo tem como referência o conceito de geração do filósofo Karl Mannheim. Sua conceituação é considerada, pelos estudiosos do assunto, um divisor de água na área de sociologia, dada a mudança de abordagem que fez sobre os problemas da juventude. Abordagem esta que foca no aspecto qualitativo ao considerar o jovem numa visão multidimensional: o tempo interior e o tempo exterior; ou seja, considera que geração é a confluência destes tempos distintos: o do curso da vida e o da experiência histórica (WELLER, 2005). Desse entendimento, certamente surgem propostas de uma educação que considera os jovens nessas dimensões temporais. Logo, a possibilidade de diminuição das tensões entre professores e estudantes de uma educação formativa e humana é mais viável, bem como um acolhimento aos textos literários sugeridos pelos jovens estudantes².

1. Graduada em Letras (UFAM), Mestra em Estudos Literários (UFAM), Doutoranda no Pós-lit (UnB).
2. “Jovem estudante” é o termo empregado para se referir aos jovens e alunos do Ensino Médio, como o fez Barbosa (2009), por entender que esse termo remete a um entendimento desse sujeito do ensino médio tanto no aspecto biológico, etário, quanto no social.

Assim o percurso de leitura aqui construído busca, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental nesta leitura preliminar da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2012, em Manaus- AM e do Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/SEDUC-2019, entender que conceito de juventude está posto nesses documentos que normatizam o ensino da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio. Isso a fim de refletir, em trabalho posterior, sobre o ensino de literatura no último ano do ensino médio visando a uma compreensão mais ampla dos sujeitos sociais envolvidos nele e de como o diálogo, a partir dos interesses de leitura dos jovens estudantes, contribuirá para a sua formação de leitor. Para isso, além de Mannheim (1968), os autores Weller (2010), Feixa e Leccardi (2010), Arroyo (2014), a dissertação de Barbosa (2009), dentre outros, foram norteadores e fundamentais. Iniciaremos com uma breve retomada dos pontos fulcrais do entendimento de Mannheim sobre geração.

O entendimento de juventude em Mannheim

No início do século XX, Mannheim trouxe, para o centro das atenções dos cientistas sociais, o jovem não somente do ponto de vista biológico, etário, mas também de suas relações sociais. Colocou o jovem como um indivíduo participante da vida social e não como um mero espectador que um dia de repente torna-se adulto, passando a ter visibilidade social. Esse novo entendimento buscou compreender o jovem como um sujeito biológico, social e histórico, mas enfatizando mais o histórico e o social, embora não deixasse de considerar o biológico, por isso ele o considera “um dos mais importantes recursos espirituais latentes para a revitalização de nossa sociedade” (MANNHEIM, 1968, p. 87), ele é colocado como a força motriz de qualquer mudança na sociedade, dado o vigor, a inquietação, a contestação e o dinamismo que lhe são peculiares, uma vez que nessa fase da vida começa um processo de amadurecimento intrinsecamente ligado à sociedade da qual faz parte, seja ela uma sociedade dinâmica ou não. Isso, segundo Mannheim, dá-se porque os sentimentos, as emoções e os comportamentos juvenis estão interligados à sociedade, ao tempo histórico do qual fazem parte. Em outras palavras,

influenciam a sociedade de seu tempo e são influenciados por ela. Pensar no jovem dissociado do seu contexto histórico é apontado como um grande equívoco.

Feixa e Leccardi (2010) destacaram que Mannheim não foi o primeiro a teorizar sobre a juventude, mas o fez de uma maneira singular ao colocar a dimensão geracional na sua análise. Nesse sentido, um aspecto importante de sua análise é a diferenciação entre tempo individual e tempo social. Este está relacionado aos acontecimentos datados, vividos na coletividade que necessariamente não correspondem à vivência das experiências individuais, interiores dos jovens, as quais se constroem num tempo interior, distinto do tempo histórico. Assim sendo, não basta pertencer cronologicamente ao tempo de uma geração para ser parte dela, é necessário experienciar, conhecer por experiência os mesmos problemas históricos concretos para fazer parte de uma geração. Um outro ponto central da teorização de Mannheim diz respeito à conceituação dada a gerações a partir de subdivisões para uma abordagem mais ampla e completa que o termo exige enquanto uma categoria social.

Weller (2010) fez um artigo sobre o ensaio de Mannheim onde esse ponto central foi detalhado. Ela explicitou as subdivisões do conceito geracional a que chamou de “conceituação fina”: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional. Nessa explicação, a posição geracional é caracterizada pela “potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante” (WELLER, 2010, p. 212). Esta posição refere-se ao tempo cronológico no qual distintas pessoas vivem as mesmas experiências sociais, históricas e políticas, é o momento da construção de identidade por parte dos jovens, de suas identificações ou rejeições.

Dentro dessa posição, há a conexão geracional que se refere às práticas coletivas, de forma concreta ou virtual, por meio de um vínculo a um destino comum ou a assuntos de interesses que estejam relacionados de alguma forma. Nessa conexão ocorre o processo de identificação de interesses por jogos, por exemplo, que cria os grupos de interesse a partir da vivência dos jovens das mesmas experiências culturais, sociais e políticas que os aproximam, formando assim, diferentes conexões geracionais dentro da mesma posição geracional. A unidade geracional constitui o estilo de vida que diferentes

indivíduos comungam nas vivências coletivas; ou seja, é a formação dos grupos, dos estilos a partir de perspectivas, reações e posições políticas diferentes. Essa abordagem mannheimiana teve como referência Dilthey, principal pensador histórico-romântico alemão, conforme Feixa e Leccardi (2010). Estes explicam que,

Ao invés de associar as gerações a um conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade, o pensamento histórico-romântico alemão se esforça por buscar no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história (...) ou seja, esse tempo interior só pode ser apreendido subjetivamente e não objetivamente. (p. 516) (WELLER, 2010, p. 208)

Mannheim reelaborou o conceito qualitativo de tempo de Dilthey ao recorrer a uma expressão criada por Pinder, traduzida como “não simultaneidade do simultâneo” para fazer referência “ao fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (WELLER, 2010, p. 209). Também a partir de Pinder, Mannheim, conforme explicação da autora,

Percebe nas gerações político-sociais um princípio formativo, um dispositivo uniforme que impulsiona e que passa a ser definido pelo termo filosófico de “enteléquia” (cf. Zinnecker, 2002: 74). A enteléquia de uma geração representa a expressão do sentimento genuíno do significado da vida e do mundo, de seus objetivos internos ou de suas “metas íntimas” (cf. Mannheim, 1993: 201/518) que estão relacionadas ao “espírito do tempo” (*Zeitgeist*) de uma determinada época ou ainda à sua desconstrução, uma vez que várias gerações estão trabalhando simultaneamente na formação do que viria a ser o “espírito do tempo” (cf. Schäffer, 2003: 58s). (WELLER, 2010, p. 209)

Assim as noções de “não contemporaneidade dos contemporâneos”, de “enteléquia geracional” e de espírito do tempo formam as categorias centrais da análise sociológica sobre o problema das gerações para Mannheim. A compreensão de tais noções é fulcral no ambiente escolar, posto que nele o conflito de gerações entre jovens estudantes e professores, em especial no ensino médio, constitui um dos momentos de maior tensão educacional. Nessa última fase da Educação Básica brasileira, é recorrente a reclamação de professores e de alunos sobre a distância e o embate que há entre eles quanto

aos interesses e expectativas do que os discentes esperam da escola nessa fase. Tomazetti e Schlickmann (2016) apresentaram e discutiram os dados das pesquisas realizadas em 2010 com professores e alunos do ensino médio de escolas públicas de Santa Maria/RS. Dentre as conclusões apresentadas, eles destacaram “que os jovens não se sentem reconhecidos como sujeitos *de e com* conhecimentos, mas como aqueles que se encontram na condição limitada e limitante de ser aluno, assim considerados por uma parcela expressiva de professores” (TOMAZETTI; SCHLICKMAN, 2016, p. 337). Disso se infere uma visão homogênea sobre o jovem estudante do ensino médio que “só sabe ser rebelde”, “não gosta de estudar”, “não participa da aula”, dentre outros julgamentos proferidos pelos professores, ou “o professor não tem diálogo”, “o professor não explica direito” como dizem os jovens alunos sobre os professores. Sobre essas e outras dificuldades, explica Weller:

Em outras palavras, as dificuldades existentes entre professores e alunos estão relacionadas às orientações ou visões de mundo distintas de cada geração, como se “os sedimentos mais profundos não pudessem ser desestabilizados” (p. 540). A superação dessa tensão implica em uma interação e troca de papéis: “não é só o professor que educa o aluno, também o aluno educa o professor. As gerações estão em constante interação” (idem). (WELLER, 2010, p. 213)

A interação apontada por Weller como o fio condutor da relação entre esses sujeitos no ambiente de sala aula exige do professor uma mudança de postura que possibilite uma abertura ao diálogo, à compreensão do que origina essa tensão educacional para além de uma questão de simples rebeldia. Ao considerarmos essa interação nas aulas de literatura, a necessidade de acolhimento, por parte do professor, do que os jovens estudantes trazem como referencial de leitura, seja este um texto escrito ou não, constitui uma atitude muito positiva tanto no respeito à individualidade dos alunos quanto na aproximação desses jovens com o texto literário, desafiando ambos a descobrirem juntos as conexões possíveis entre o que desperta o interesse dos alunos com o que pode ser proposto pelo professor para leitura. Além disso, o acolher dos docentes criaria um ambiente menos “rebelde” e mais participativo em suas aulas. Isso possibilitaria o ouvir tão necessário a ambas as partes envolvidas no processo educacional. Inclusive a clareza sobre para que jovem é pensado o ensino médio

e com que fins levaria o professor e o jovem estudante à busca de alternativas que efetivamente atendessem aos interesses reais nessas aulas. Nesse sentido, uma leitura preliminar do discurso nos documentos oficiais do ensino médio brasileiro é necessária.

Algumas relevâncias sobre juventude a partir dos discursos nos documentos oficiais brasileiros para o ensino médio

A Educação Básica brasileira é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e o ensino médio, além dessa lei, também é pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 15/98. Ambas são construídas a partir de um conceito de juventude do qual decorre seus objetivos e suas orientações normativas para a educação brasileira. Buscando fazer uma “Análise de Discurso Crítica” desses discursos para entender a complexa relação entre juventude(s) e ensino médio, Barbosa (2009), em sua dissertação, apresentou algumas conclusões que corroboram a presença da visão positivista do conceito de juventude, ao qual Mannheim se opôs, norteadas pelas diretrizes e normas educacionais.

O percurso histórico de políticas públicas que Barbosa (2009) traça de 1970 a 2007, mostra um ensino médio destinado a uma faixa etária de 15 a 17 anos, organizado para o mercado, para atender uma urgência econômica. Logo, o jovem estudante, enquanto sujeito social, e suas aspirações e expectativas não são sequer considerados. Embora o discurso desses documentos oficiais priorize a formação de um jovem cidadão, a ênfase e a organização da última etapa da Educação Básica está voltada ao trabalho, não o idealizado por esse sujeito, mas pelo o que as forças influenciadoras da construção dos textos oficiais entendem que deva ser oferecido. Isso fica bem demarcado pelo emprego da palavra “clientela” e sinônimos, numa clara referência ao mundo corporativo das empresas, ao se referir aos jovens estudantes em determinados trechos das leis, como analisa Barbosa (2009). Um outro aspecto é a redução do ser social e cultural do jovem ao ser identificado como aluno. O aluno é visto como alguém que precisa receber toda uma gama de conhecimento institucionalizado para ser alguém, tornar-se alguém, concordando com uma das conclusões de Tomazetti e Schlickmann (2016). Daí a invisibilidade

do ser jovem no aluno, bem como as consequências decorrentes. A organização desse ensino é pautada em faixa etária, ignorando que a juventude se pauta por etapas biológicas e funções sociais.

Barbosa assevera que a intenção primária da escola de ensino médio, no Brasil, é “propiciar a aprendizagem a um grupo social que pouco ainda a procura como espaço educativo: a população de jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média” (BARBOSA, 2009, p. 26). Esse descompasso entre o que é o objetivo primeiro da escola e seu público, que hoje é bem diverso, remete também ao conflito de gerações entre professores e alunos, pois estes não aceitam conhecimentos, comportamentos e planos futuros que não lhes são significativos, e aqueles são responsáveis por incuti-los.

O censo de matrícula no ensino médio, na década analisada, mostra um índice de altos e baixos. Apesar da massificação do ensino médio, da promessa de oferta desse ensino com qualidade, os dados da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática estão muito longe do nível pretendido pela instituição reguladora desse ensino, o Ministério da Educação, e pela sociedade de uma maneira geral. Tais dados demonstram que a escola é pensada para um jovem estudante estático; logo, está descompassada, pois a principal característica do jovem estudante é a transitoriedade, o fluxo de várias contradições que vão aumentando ou não de acordo com a intensidade de sua vivência social, emocional, histórica. Daí a escola necessita também se “planejar como transitória em seu planejamento institucional e pedagógico, de modo a responder mais fielmente a quem pertence” (BARBOSA, 2009, p. 114). Quando centralizamos o ensino de literatura nos estilos literários, apenas visando a uma leitura dos dados, dos personagens e das características desses estilos, reiteramos essa visão descompassada sobre o jovem estudante e enfatizamos apenas um aspecto desse literário.

Em 2017, a Lei Nº 13.415/2017 estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB, Lei 9394/96 ao estabelecer uma nova estrutura para o ensino médio. O discurso do documento propôs ampliar o tempo mínimo do estudante na escola, uma nova organização curricular mais flexível, que contemple a BNCC e ofereça diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes através dos itinerários formativos com foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional. Tal mudança apresentou, como objetivo,

“garantir a oferta de educação de qualidade à (sic) todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”, segundo o MEC (2021). Para Arroyo, a proposta desse novo ensino tem como fundamento

A intenção de construir currículos inspirados nessas crenças igualitárias ou currículos corretivos das desigualdades é um apelo das políticas corretoras das desigualdades. Visões reducionistas das desigualdades e dos Outros pensados/feitos desiguais em nossa história, tendo o Nós como parâmetro de igualdade. O currículo inovador do Ensino Médio terá a pretensão de tornar iguais a Nós os jovens populares feitos tão desiguais? (ARROYO, 2014, p. 202)

Esta incipiente análise, partindo da reflexão sobre a pergunta do autor, identifica a presença de dois personagens importantes dessa reforma: “Nós” e “Outros”. Personagens com papéis claramente definidos: “Nós” é o protagonista, a metamorfose a ser alcançada. Já “Outros”, o personagem secundário, cuja tarefa da proposição é tornar igual ou próximo do “Nós”, quer dizer, metamorfosear-se em “Nós”. E que “Nós” é esse? Ainda jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média? Outra questão inferida, a partir de Arroyo (2010), é o conceito de “desigualdades” presente na Lei. Pelo texto, o pleno domínio das competências é requisito para solução de todas as desigualdades, apagando, dessa forma, questões outras promotoras de desigualdades que ultrapassam o domínio das habilidades de escrever e de calcular bem. Nesse discurso oficial, a escola proposta é moderna, ativa e acolhedora, mas essa imagem se dilui quando, conforme Arroyo (2010), pensamos mais detidamente nos caminhos de concretização quase inexistentes nesse discurso.

Um outro documento importante no contexto do ensino médio é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente desde 2020. Este é o documento normativo para as redes de ensino, privadas e públicas, base obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para as três etapas da Educação Básica brasileira: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2021). Ela organizou o ensino em 4 Áreas do Conhecimento/Itinerários: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas tem suas competências específicas que

poderão ser aprofundadas ao longo do ensino médio em 40% do currículo, uma vez que 60% dele compreenderá temáticas das áreas de conhecimento de base. Esse documento tem demandado questionamentos sobre se ele normatiza efetivamente um novo ensino médio, visando à formação não só intelectual, mas também humana dos jovens estudantes, priorizando as expectativas destes, ou se aprofunda ainda mais os problemas educacionais e as desigualdades existentes.

Sobre o público da última etapa da Educação Básica e o desafio de formular políticas e propostas de organização curriculares para ele, o documento coloca que esse desafio “implica, em primeiro lugar, a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a ‘juventude’ como mero rito de passagem da infância à maturidade” (MEC, 2020, p. 462). Ao considerar a juventude como um grupo formado de diversidade e de individualidades, espera-se uma proposta de ensino que valorize essas características, mas uma leitura preliminar aponta para um ensino que continua a aumentar a distância entre as juventudes de diferentes camadas sociais e a valorizar o mercado, tendo em vista a formação de uma mão-de-obra adequada, acomodada a ele, e não crítica. O entendimento de que o jovem não é uno, que cada um constitui uma singularidade, tem interesses individuais, anseios que passam pela constante preocupação com o seu amanhã, configurado no que ele pensa sobre os planos futuros quanto ao estudo e trabalho coloca esse jovem sob um olhar para além do positivismo, uma vez que nessa perspectiva ele é visto como um sujeito histórico e social, capaz de influenciar e ser influenciado pela sociedade. Ações dos professores balizadas por essa perspectiva de Mannheim já vêm construindo um ensino de literatura pautado nos interesses e sugestões de leituras e de temáticas dos próprios jovens estudantes, bem como de suas impressões num exercício crítico de leitor em muitas atividades dentro e fora da sala de aula. Contudo, práticas docentes baseadas no entendimento do jovem estudante como um sujeito biológico, histórico, social, dentre outras áreas, ainda enfrentam questões político-pedagógicas, burocráticas e estruturais para serem realizadas.

Na composição atual da BNCC, para o Ensino Médio, a Área de Línguas e suas Tecnologias é constituída dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Nessa configuração, a literatura faz parte do componente Arte, perdendo, mais uma vez, sua identidade como um componente curricular e uma

disciplina autônoma. Ela passa a ser valorizada, nesse discurso oficial, como um meio de análise e compreensão de circunstâncias sociais, históricas e ideológicas, servindo como uma paratexto para discussão das questões em que essas circunstâncias se dão. Talvez, como forma de amenizar o esvaziamento da literatura como componente curricular específico, há dois parágrafos reservados a ela, argumentando sobre sua importância, o que não minimiza sua desvalorização.

Os componentes das Áreas no ensino médio são pensados como um aprofundamento do que foi proposto no ensino fundamental. As habilidades do componente Língua Portuguesa são organizadas em cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. Nesta ordenação pretende-se dar ao estudante, termo empregado em lugar de aluno para se referir ao jovem estudante, o protagonismo tido como o principal referencial na condução do ensino médio, a fim de lhe oportunizar experiência nos diferentes campos de atuação social como apreciadores, criadores e curadores. É dada ênfase à produção escrita e à leitura de textos digitais, multimodais, bem como ao uso de plataformas digitais para a divulgação e compartilhamento das produções. Aqui, uma primeira questão já evidenciada de imediato diz respeito ao acesso às ferramentas tecnológicas indisponíveis aos jovens estudantes, bem como o quase inexistente acesso à internet nas escolas e nas residências, não só da área urbana, mas também da área rural, pois a pandemia do novo coronavírus, em 2019, expôs a falta de tais recursos nas escolas brasileiras, e, no estado do Amazonas essa escassez e as consequências dela decorrentes não foram menores.

Dentro dessa proposta, o perfil do estudante da Área de Linguagens e suas tecnologias privilegia, no campo discursivo, o interesse mais atual dos jovens: os recursos tecnológicos. É a partir desse interesse coletivo que o protagonismo desse jovem estudante é pensado, objetivando atender às suas expectativas e aproximá-lo da escola ao propor práticas do universo tecnológico do qual ele faz parte. O ensino de literatura também é direcionado ao emprego dessas ferramentas, principalmente no que diz respeito à produção dos discentes. No entanto, a possibilidade disso se efetivar é duvidosa, basta verificar os inúmeros exemplos da dificuldade, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, aos recursos tecnológicos adequados para as aulas on-line neste tempo da pandemia do novo coronavírus. Foram

explícitas a escassez ou a inexistência desses recursos nas escolas públicas brasileiras, a dificuldade de acesso à internet de qualidade e a equipamentos adequados como notebook; logo, tais recursos midiáticos com fins educacionais não estão disponíveis a um grande número de estudantes e de professores da escola pública, junta-se a isso o desinteresse político para resolver ou amenizar tais problemas e as consequências da pandemia na educação brasileira, as quais ainda não se pode ter clareza das dimensões.

É no contexto desse cenário normativo educacional que está inserido o ensino de língua portuguesa no estado do Amazonas, cuja diretriz curricular tem como referência, desde 2012, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino-SEDUC-AM, com base na LDB/96, nas Diretrizes para o ensino médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo esse documento,

No contexto educacional de mudanças relativas à educação como um todo e ao Ensino Médio especificamente a reorganização curricular, dessa etapa do ensino, faz-se necessária em prol de oferecer novos procedimentos que promovam uma aprendizagem significativa e que estimulem a permanência do educando na escola, assegurando a redução da evasão escolar, da distorção idade/série, como também a degradação social desse cidadão. (BRASIL, 2012, p. 15)

A reorganização escolar, pretendida nesse documento regulador para o ensino no estado do Amazonas, parte do entendimento da necessidade de novos procedimentos promotores de uma aprendizagem significativa, visando à diminuição da evasão escolar e da distorção idade/série, acrescentando a redução da degradação social do educando. Um primeiro aspecto de relevância notado diz respeito ao uso da palavra educando³ para se referir ao jovem estudante do ensino médio. Nesta leitura preliminar, nota-se que essa palavra é frequentemente usada como sinônimo de jovem e de aluno, remetendo à ideia de que esse jovem é alguém em um contínuo processo de formação educacional, ordenado em fases, por faixas etárias, cujo

3. Em todo o texto da Proposta curricular a palavra “educando” é usada para se referir ao aluno, estudante ou jovem estudante, como exemplo no trecho: “[...] o ensino médio tem por finalidade preparar o educando para a continuidade dos estudos,[...]” (BRASIL, 2012, p. 18).

avanço progressivo linear, nos anos escolares, deve corresponder a uma idade escolar previamente determinada para os jovens brasileiros, prevalecendo, dessa forma, a visão sociológica, positivista de Comte sobre o tempo das gerações, conforme Feixa e Leccardi (2010) sobre esse tempo na teoria comtiana.

Um segundo entendimento remete à ideia de uma ênfase implícita na ação escolar, posto que a palavra educando, apesar de poder ser empregada como substantivo, ela também expressa uma ação verbal contínua, em progressão. Assim sendo, a palavra educando tanto pode se referir à aluno quanto à ação de educar, do que se infere a ênfase na ação educacional e não no sujeito colocado como seu protagonista, o educando. Isso pode ser inferido porque o discurso do documento enfatiza as práticas educacionais e o currículo a partir das mudanças e exigências do mundo globalizado. O jovem protagonista é pensado a partir desse referencial. Um outro aspecto relevante diz respeito à atuação da escola na redução da degradação social do cidadão, referindo-se ao educando. Assim, enfatiza-se o papel social dela de interferir positivamente na vida dos jovens, nos problemas decorrentes dessa degradação. Essa postura educacional da escola a coloca como uma instituição atenta às mudanças sociais, logo, espera-se dela uma atuação nesse contexto, sem considerar suas limitações de atuação e causas outras que não competem à escola solucionar.

Um último documento analisado é o Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/SEDUC-2019. Essa é uma reprodução da matriz curricular que está na Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, organizando cada ano escolar em bimestres, e cada bimestre com suas competências, habilidades, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação. É esse plano que atualmente busca-se executar em consonância com a BNCC, logo, o jovem estudante aqui pensado não difere daquele que consta nos documentos oficiais basilares aqui preliminarmente analisados.

Desta breve leitura, observa-se que a palavra juventude aparece como sinônimo de jovem ou de aluno, não como uma categoria social, um conceito pensado e escolhido para fundamentar as diretrizes do ensino proposto aos sujeitos que a constituem. Contudo, é possível inferir que o ensino proposto para ela prioriza os aspectos biológico e psicológico, o que reafirma o discurso dos documentos oficiais da educação no Brasil analisados por Barbosa em 2009.

Considerações finais

Esta leitura possibilitou a compreensão de que a construção discursiva dos documentos que regulamentam o ensino médio brasileiro, além de centrar-se na proposta de conteúdos e práticas pedagógicas, enfoca os interesses dos jovens estudantes, objetivando uma formação social, cultural e intelectual que atenda os anseios deles quanto aos estudos e trabalho. Essa primeira impressão sobre a centralidade no interesse dos jovens estudantes, seu protagonismo, diluiu-se sob um olhar mais atento dessa discursividade a partir do emprego das diversas terminologias empregadas nos documentos para se referir ao jovem estudante do ensino médio: aluno, estudante, educando, como tentou-se demonstrar aqui. Tais palavras remetem a uma educação pensada para um alguém ainda a vir a ser, a ser orientado, instruído, preparado segundo projeções das quais ele quase nunca participa. Só recebe. O que gera as tensões que marcam a relação entre professor e aluno no ambiente escolar.

Apesar desse quadro, no ensino de literatura, algumas ações docentes para além dos aspectos biológico, etário e psíquico buscam valorizar os aspectos social e histórico desse jovem estudante ao buscar acolher as obras e as temáticas que despertam o interesse dele, a fim de construir uma formação de leitor mais efetiva, tentando evitar a distância e tensões entre o jovem e a escola, apesar de ele ainda a reconhecer como um lugar de possibilidades melhores para sua vida futura. Entender a complexidade juvenil passa pela compreensão desse jovem como um sujeito social, vivendo num determinado tempo histórico, com experiências pessoais que o distanciam e diferenciam dos demais jovens e dos professores, dadas às condições sociais, econômicas, religiosas, culturais que marcam cada um. Esse reconhecimento dentro do ambiente escolar é o primeiro passo para relações mais humanas, promovedoras de efetivo protagonismo para o jovem estudante, bem como de uma proposta de ensino de literatura centrado numa formação de leitor mais ampla, menos historiográfica, e de exercício de uma leitura não só de fruição, mas de reflexão e de descobertas de si e dos outros.

Referências

- ARROYO, M. G. Os jovens, seu direito a saber-se e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. V. V. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 153-203.
- BARBOSA, E. F. V. *Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira*. 2009 [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4238>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- BRASIL. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13.415/2017. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415. Acesso em: 13 mai. 2021.
- BRASIL. *Plano de Ensino de Língua Portuguesa*. Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru – AM/SEDUC, 2019.
- BRASIL. *Base nacional Comum Curricular*. MEC, 2020. Disponível em: HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.
- FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2021.
- FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S. (Org.) *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. I, p. 37-67.
- MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, K. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61 ou: BRITTO, S. (Org.) *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. I, p. 69-94].
- TOMAZETTI, E. M; SCHLICKMANN, V. I. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>. Acesso em 10 mai. 2021.

WELLER. W. *A atualidade do conceito e gerações de Karl Mannheim*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205- 224, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/04.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

Letramento literário crítico-cultural: contribuições da semiótica da cultura à formação do leitor real no ensino médio

Wellington Neves Vieira (UNEB)¹

Primeiras palavras

Nos últimos anos, segundo José Hélder Pinheiro Alves (2014, p. 15), “a universidade, a escola pública e órgãos governamentais têm intensificado a discussão sobre o ensino de literatura na Educação Básica”. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover Faleiros (2013) afirmam que os esforços têm se concentrado em como formar o leitor literário, apontando aspectos teórico-epistemológicos, didático-metodológicos e ético-estéticos implicados nas aproximações entre a literatura e a educação.

Cosson (2013), em seu prefácio para a obra *Literatura e formação continuada de professores*, mostra inicialmente que nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária e que “[...] as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura [...]” (COSSON, 2013, p. 16).

Por isso, como alternativa didática ao ensino de literatura, destaca-se nessa pesquisa, a elaboração de um mapa teórico-metodológico de um método em crítica cultural para o ensino da literatura. Apresentado por ora como o “Letramento Literário Crítico-Cultural”, até o presente não se encontra na literatura científica o seu conceito desenvolvido. Vale ressaltar, que o vigente estudo é fruto de um projeto de tese desenvolvido pelo sujeito pesquisador com a finalidade de formar leitores reais no Ensino Médio de uma escola pública do estado de Alagoas.

1. Doutorando em Crítica Cultural – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus-II – Alagoinhas - Bolsista (Capes). É membro do Grupo de Pesquisa “GPNECIL- Estética da Necropolítica na Literatura e no Cinema: Crítica da Razão de Exclusão” – CNPQ, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, sobretudo, nos seguintes temas: Literatura e Crítica Cultural, Letramento Literário; Formação de Professores no Âmbito do Letramento Literário; Letramento Literário no Âmbito da Crítica Cultural.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é desenvolver um estudo teórico-metodológico em crítica cultural. Para isso, orienta-se pela seguinte pergunta: em que medida a semiótica da cultura contribui para a formação do leitor real no ensino Médio? Como metodologia de pesquisa, recorreremos à pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, com os teóricos: Santos (2016), Vieira (2016), Seidel (2008), Lotman (1979, 1978). Funde-se a semiótica da cultura aos estudos da crítica cultural aplicados no sistema de interpretação dos textos literários. E por fim, traça-se uma sugestão de sequência didática. Como resultados, destaca-se parcialmente a construção de uma abordagem teórica-metodológica e conceitual para o letramento literário crítico cultural, oportunizando a revelação de um novo posicionamento metodológico de ensino da literatura. Por fim, constata-se que a proposta teórica-metodológica apresentada, mostra-se promissora para a formação do leitor real com capacidade multisemiótica de leitura manifestada nos fenômenos de linguagens literária ou não. Bem como, de diversos gêneros envolvidos como o literomusical, audiovisual, cinematográfica e tantas outras agregadas ao campo das linguagens.

Semiótica da Cultura e Crítica Cultural

Com este tópico, visou-se contextualizar a Semiótica da Cultura e seu diálogo com a Crítica Cultural. À medida que se explicam os fundamentos dessa linha de estudos, revelam-se as circunstâncias para uma prática de leitura literária.

A Semiótica da Cultura é um aporte teórico dos estudos russos, que se organizou no Departamento de Semiótica da Universidade de Tártu, Estônia, nos anos de 1960, em discussão sobre “os sistemas modalizantes de segundo grau”. Explorando fronteiras com vários campos do conhecimento, deriva seus princípios da linguística, da teoria da informação e da comunicação, da cibernética e, evidentemente, da semiótica.

Em vez de buscar os fundamentos da cultura, a semiótica russa optou por compreender os mecanismos geradores dos signos na cultura. Para isso, manteve-se atenta aos procedimentos com os quais o circuito da arte-ciência-técnica convulsiona as tradições alterando constantemente a ordem dos fenômenos culturais.

A semiótica da cultura recebeu contribuições de diversas áreas

entre elas: da linguística, da cultura popular e da teoria da literatura, cujo principais teóricos, representativos foram os: linguistas Viacheslav Ivanov, Isaak Revzin, Vladimir Toporov; os folcloristas Eleazar Mielecinski, Dmitri Segal, Zara Mints; os orientalistas Aleksander Piatigorski, Boris Ogibenin; e os teóricos da literatura: Iurii Levin, Iuri Lotman, Boris Uspenski.

Essa escola teórica obteve o seu apogeu na década de 1980, graças ao estudioso russo, Yure Lotaman, que revisitou os estudos saussurianos e desenvolveu na semiótica um conceito inovador para tratar da cultura como *sistema de sistemas*: a *semiosfera*, seguido de conceitos como fronteira e sistemas modalizantes. É especificamente sobre o signo modalizante que esta investigação centra-se a seguir para se pensar numa formação de sujeito leitor.

O método de pesquisa na dimensão da semiótica da cultura se dá no entendimento da cultura como um aglomerado de textos sobre o qual resulta a:

Compreensão da cultura como informação e sistema perceptível de texto enquanto linguagem determina alguns métodos de pesquisa. Ela permite examinar tanto etapas isoladas da cultura como todo o conjunto de fatos histórico culturais na qualidade de uma espécie de texto aberto, e aplicar em seu estudo métodos gerais da Semiótica e da “Linguística estrutural”. (LOTMAN, 1979, p. 32)

Desse modo, apropria e categoriza o pesquisador para descrever os principais tipos de códigos culturais responsáveis pela dinâmica social. É de se notar que esse método aplicado à leitura do texto literário parece dar conta de uma pesquisa que privilegia a formação do leitor real no movimento teórico e metodológico que alcance um possível letramento literário de caráter crítico cultural. De igual modo, “a crítica cultural tem o papel de analisar, interpretar as culturas e criticar o conjunto de artefatos presentes na sociedade capitalista” (VIEIRA, 2016, p. 179). Quando o sujeito toma esse posicionamento certamente está fazendo algum tipo de leitura e utiliza a linguagem para interpretar e analisar os sistemas culturais e seus artefatos. Ainda, conforme Lotman (1979), esse método é uma mistura da semiótica com a linguística estrutural, percebe-se, mais uma vez, a contribuição de Saussure ao estudo da descrição cultural.

Lotman (1979, p. 33) esclarece que a organização da semiótica da cultura é originada a partir de dois elementos saussurianos:

a fala e a língua [ou seus respectivos equivalentes *mensagem* e *código*, na terminologia de Jakobson]: a *realidade empírica de uma dada cultura* (um texto cultural específico) corresponde, nessa perspectiva, ao nível da *fala/mensagem*, ao passo que o *sistema de uma cultura*, *teoricamente reconstruído*, corresponde ao nível da *língua/código*.

O semioticista, Edgar Roberto Kirchof (2010, p. 65) esclarece que “Lotman tende a equiparar o nível da língua àquilo que denomina de *estruturas extratextuais*”.

Em um levantamento exploratório no estado da arte feito no periódico da Capes, foi encontrado um dos estudos mais importantes da semiótica da cultura no Brasil, desenvolvido pela competente professora e pesquisadora: Ekaterina Vólkova Américo (2012), obra intitulada *Alguns aspectos da Semiótica da Cultura de Iúre Lotman*. Essa pesquisa analisa a evolução da semiótica da cultura pautada em Lotman, dedicada aos principais conceitos, tais como o fenômeno da cultura e os seus processos dinâmicos, o fenômeno da arte, o problema do texto, a memória cultural e a semiosfera. Como resultado, a pesquisa constata e define também pontos de coerência com as obras dos estruturalistas e pós-estruturalistas franceses, além de Mikhail Bakhtin e Umberto Eco.

Para os semioticistas culturais “a cultura edifica-se sobre a língua natural e sua relação com ela constitui um de seus parâmetros essenciais” (LOTMAN, 1978a, p. 37). Nessa acepção, uma análise de decodificação cultural abre-se às suas diversidades de investigação nos campos da ciência, arte, religião, cinema, música, dança e literatura. Em diálogo com a crítica cultural, no artigo *Crítica cultural e Eco-crítica: Cenas de uma atuação subversiva*, entende-se a priori que:

A investigação de uma prática crítica cultural está focalizada dentro das relações sociais pelas quais a cultura é produzida e consumida, e, que, portanto, a interpretação das culturas está baseada no entendimento da sociedade, política e economia, bem como em análises textuais de autores que representam sistemas culturais marcados pelo social, político, econômico, racial e ambiental, que são frutos de suas próprias contextualizações históricas (VIEIRA, 2016, p.185)

O que se observa é que a Crítica Cultural como a Semiótica da Cultura são campos epistemológicos que se abrem a investigar os fenômenos de todos os sistemas que constituem os signos culturais e ao mesmo tempo obedece a um tipo de letramento ideológico, porque

esse letramento é constituído por ideologias epistemológicas advindas do social e é com base no saber que ocorrem as formas de leitura e a escrita que são, por si mesmas, vincadas em agudezas de conhecimento, identidade e ser (STREET, 2003). Isso posto, condiz diretamente com uma proposta crítica cultural que busca traduzir as condições e os modos de produção de vida das pessoas na contemporaneidade, situado numa análise de projeto da modernidade adentrada nas esferas históricas, filosóficas e estética representada na materialidade do texto literário.

O que ocorre é que cada uma dessas áreas pode ser vista como um arquivo no qual as formas, os sentidos, são buscadas na memória da cultura, em outras palavras, decodifica a consciência do sujeito por aquilo que ele produz em arte ou não, “todos os aspectos dos modelos sobrepostos à consciência [...] podem ser definidos como sistemas modalizadores secundários” (LOTMAN, 1978b, p. 37). Entende-se com isso que o signo manifestado expressa certo modelo de sociedade. Nas palavras de Zalizniak, Ivanov e Toporov (1979, p. 81), “estudando todo o conjunto dos sistemas de signos que constituem o objeto da Semiótica, é possível estabelecer que os vários sistemas de signos modalizam o mundo de diferentes maneiras”. Com isso se faz mister perceber que os textos literários são construídos por códigos culturais e ideológicos a partir de determinada época e lugar, por conta disso, manifestando a condição humana por diversas significações.

Vale ressaltar que os conjuntos de signos são também o objeto da crítica cultural que se ramifica para toda e qualquer área, pois ela é de caráter interdisciplinar. Santos (2015, p. 133), ao mencionar suas primeiras arqueologias do saber para uma formação crítica cultural, evidencia o traço acentuado ao campo da crítica cultural que permite “lidar com vários objetos, passar de um para o outro, intercambiar imagens, estabelecer nexos e pontos de conexão rizomáticos”. Esses signos rizomáticos são decisivos para compreender que o letramento de caráter crítico cultural desempenha um papel em teias, ou seja, sempre permitirá, no limite, a abertura de novas possibilidades. Isso é um fator não só de ordem subjetiva, mas principalmente de ordem prática e atuante em comunidades.

Com essa percepção é de se notar que os sistemas modalizantes desenvolvidos no cerne da semiótica da cultura parecem permitir a decodificação dos signos culturais, responsáveis pela estruturação de determinado grupo social, desse modo, perpassando pela análise da

língua até os seus artefatos socioculturais. Esse procedimento aplicado à tessitura do texto literário pode germinar uma categoria de análise literária para a formação do leitor real e também modalizante por permitir conferir a construção da subjetividade por um modelo de linguagem, sociedade ou forma específica de atuação dos sistemas de poderes originados de signos que carregam um valor específico.

De acordo com Seidel (2008), autor que tomamos também com base para entender a crítica cultural, afirma que:

A atividade de crítica social e cultural vai agir principalmente no âmbito da linguagem, no sentido de mobilizar energias criadoras para a transformação do que foi analisado criticamente. Isso equivaleria a dizer que as funções da crítica e da operacionalização da crítica no âmbito da transformação e da reconformação do real. (SEIDEL, 2008, p. 11)

O entendimento da crítica cultural é atravessado pela linguagem e seus contornos, reuniões de pensamentos e teóricos engajados na dinâmica sempre como um gesto de atuação emancipadora. A crítica cultural se modaliza com possibilidades de desconstruir e reconstruir novas subjetividades. O letramento crítico cultural se constitui nessa visão de prática de linguagem com o foco na transformação e reconformação do real, és, desse modo, o adequado desempenho do que se busca o letramento crítico cultural.

Lotman (1979) esclarece que as formas modalizantes ocorrem por duas vias: *sistemas modalizantes primários* e *sistemas modalizantes secundários*. O primeiro tipo representa as línguas naturais, o segundo tipo está incorporado nas dimensões das artes de modo geral, que se estrutura pelo sistema primário (a língua natural), e recebe, concomitantemente, “uma estrutura complementar, secundária, de tipo ideológico, ético, artístico ou de qualquer outro tipo” (LOTMAN, 1978b, p. 79). Como se pode notar as intenções da Crítica Cultural são similares ao da Semiótica da Cultura, pois toda análise parte da observação da representatividade da linguagem.

Por essa razão se chega mais próximo da hipótese desta pesquisa, ou seja, em demonstrar como a semiótica da cultura pode contribuir para a formação do leitor real no ensino médio, em que os aspectos teórico e metodológico delimitados nos sistemas modalizantes permitem ao leitor identificar traços de um código cultural que pode ser representado na semiótica da cultura e na crítica cultural como

efeito emancipador. A seguir, traça-se uma análise de leitura literária seguindo o arcabouço teórico proposto e posteriormente, uma sequência didática de ensino da leitura literária sob a ótica modalizante e crítico-cultural.

Horizonte de análise de leitura literária

O BICHO

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio. Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.

Não era um gato.

Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

FONTE: <http://rascunho.com.br/o-bicho-de>

O efeito modalizante nesse poema ocorre primeiramente pelo título: *O Bicho*, que modaliza, na linguagem, inúmeros sentidos atrelados ao signo animal, que remonta a algo como ferocidade, grosseiro, estúpido, mal-educado ou até mesmo feioso, como aquilo que causa terror, pois “não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade”, ou seja, uma ação monstruosa.

Todas essas percepções da ação do impacto da linguagem ressoam como um código modalizante de primeiro grau que o leva a desembocar no segundo grau que é perceptível na marca ideológica quando situa o leitor ao lugar da pobreza, miséria extrema, *versus* aqueles que são detentores da riqueza, o que se observa no poema é um eu-narrador que se impressiona ao observar, num determinado espaço, “um bicho na imundície”, a procura de comida, esse bicho só é evidenciado no final do poema, sobre o qual o eu-poético quebra com a linearidade do poema ao afirmar que “o bicho não era um gato, não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem”.

Por meio do sistema modalizante secundário, observa-se o código cultural representado dentro de uma semiosfera que revela uma condição humana icônica ao do animal, evidenciado aqui uma crítica do eu-poético ao sistema de dominação que leva o sujeito a uma

condição precária de miséria, que luta pela vida catando restos de comidas e age de modo irracional atendendo às suas necessidades de sobrevivência. Este ser é invisível e ignorado aos olhos da sociedade, é justamente sobre isso que se pauta a crítica do poema, no mundo real de inúmeras pessoas que vivem nessas mesmas condições.

O Estado com o seu poder controlador de agências táticas que determina a miserabilidade dos atores sociais é, antes de tudo, uma ação do biopoder: “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação. A morte é o limite, o momento que lhe escapa. Ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (FOUCAULT, 2012, p. 151).

O Estado já é por si só o biopoder controlador da vida em sociedade, este é o seu cerne de operação. Esse agente categoriza e coloca cada indivíduo em seu espaço, sobre o qual “usa duas tecnologias de poder que formam o biopoder: a disciplina, que busca controlar o corpo do indivíduo; e a biopolítica, que age no conjunto da população, regulando comportamentos” (FOUCAULT, 2012, p. 158). Essa ação o leva ao movimento da necropolítica, como a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer (MBEMBE, 2016).

De modo geral, o poema de Manuel Bandeira reflete essa triste condição imposta pelas estruturas institucionais do poder hegemônico, que define esse homem animal pelo seu ato de comer de forma voraz, ou seja, é o ato humano rapidamente impulsionado para amenizar a dor da fome refletida, assim, na aniquilação do ser, uma degradação da vida em sociedade é o efeito sobre o qual o “Estado se comprometeria a “civilizar” os modos de matar e atribuir objetivos racionais ao ato de matar em si” (LE MBEMBE, 2016, p. 133), repulsa o *status* de sujeito e encaminha-o ao de objeto, melhor falando, de grau zero da vida, o poema se abre para manifestar o grito cultural da liberdade como o signo da necessidade do bem-estar social para todos, pois o que se mostra no poema é uma necessidade de humanização, o tempo todo é negada a dignidade dos direitos humanos ao excluído de todo o convívio social.

Com esse método de leitura, o docente poderá criar uma proposta de didática expandida em sala de aula. Nessa pesquisa, sugere-se como forma de oficina e os procedimentos serão abordados no próximo tópico.

Horizonte didático de leitura literária

Todas essas percepções da ação do impacto da linguagem ressoam como um código modalizante de primeiro grau que o leva a desembocar no segundo grau e evidencia os sentidos dos códigos culturais que podem emergir em um contexto de decodificação de relações de poder. A fim de desenvolver essa noção aos estudantes leitores, sugere-se a seguir uma modalidade de oficina para o ensino da leitura literária a partir da análise do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira.

- 1) O primeiro passo é o motivacional, mobilizar os signos do leitor indagando os estudantes com questões motivacionais como: O que é sociedade? Quem compõe a sociedade? Os sujeitos são controlados na sociedade? Quem controla a sociedade? Por que e de qual forma ocorre essa forma de controle social? A quem interessa esse comando? Como poderíamos pensar numa sociedade mais justa e igualitária? Quais as possibilidades de romper com essas significações dominantes e fazer com que a classe operária, professores, estudantes, artistas, produtores culturais, músicos e demais atores sociais possam se mobilizar para fazer da miséria social um ateliê para reformular novas subjetividades políticas e socioculturais? Anotar as respostas no quadro e explicar a respeito da importância da temática para a formação humana cidadã e, em seguida, apresentar pequenos vídeos ou documentários sobre a temática em questão, como sugestão pode ser *Estamira*, filme de Marcos Prado (2006) (a escolha dos documentários fica a critério do docente).
- 2) Fazer uma roda de conversas a respeito do vídeo ou documentário e colocar as seguintes perguntas: o que eles gostaram do documentário e por quê? Quais os impactos trazidos para a sociedade? Desse modo a leitura subjetiva empírica será posicionada pelos estudantes.
- 3) Então, é o momento de aprofundamento da aprendizagem. Seguindo alguns passos: a) Encaminhar os estudantes para o laboratório de informática para realizarem um levantamento dos dados reais de sua localidade que apontem para problemas sociais como fome, miséria, corrupção, desigualdade social e desemprego, violência da mulher, estupro de adolescentes e tantas outras temáticas de cunho social. b) Ler o poema

O Bicho, de Manuel Bandeira — como visto há uma série de questões vislumbradas, tais como atos enunciativos intertextuais com outras temáticas relacionadas à dignidade humana, cujas temáticas percorrem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os modos de produção de vida marcada pela barbárie social; c) Mediar os estudantes, durante as leituras, a fazerem uma tempestade de ideias sobre a temática. Anotar elementos e pensamentos-chave; d) Montar rodas de debates a partir dos principais argumentos, analisando, na tessitura textual, ao vislumbrar o eu-poético, correlações com a vida cotidiana, orientando como se articulam as formas de poderes e como invisivelmente há uma modalização ideológica que molda nossas ações cotidianas, principalmente, no contexto pandêmico da Covid-19.

- 4) Chega-se então à fase de consolidação do aprendizado. Nessa fase, deve-se orientar os estudantes para a criação de paródias que apontem o impacto desses problemas para a sua região. Criar um canal, em uma plataforma digital, para que os estudantes possam postar os vídeos cantando as suas paródias.
- 5) Por fim, incentivar a produção escrita por meio da reflexão sobre qual tipo de texto está sendo focalizado (narrativo, descritivo, argumentativo) e qual gênero (e-mail, carta, cartaz, anúncio, folheto, crônica, etc.). Peça a eles que pensem nos elementos linguísticos associados à tipologia e ao gênero textual em foco. Após esse trabalho de reflexão, solicitar a escrita de uma resenha crítica colocando o discurso em diversos campos de atuação social a partir do poema “O Bicho” de Manuel Bandeira.

Consta-se que o texto literário possui em sua estrutura elementos de modalização do sujeito leitor, que é provocado para um fazer transformador, tanto do texto como do leitor. Cria-se, portanto, um todo articulado por diferentes unidades de significação para engendrar sentido.

Por meio da noção metodológica dos sistemas modalizantes estruturada pela semiótica da cultura, é possível adentrar no movimento das temáticas interdisciplinares críticos-culturais — como arqueologia dos signos socioculturais reais do mundo contemporâneo — que envolve necropolítica, nepotismo, coisificação do sujeito, questões étnicas raciais afro-brasileira e indígena, etc.

Considerações finais

Encerra-se essa pesquisa que se propôs demonstrar a contribuição da Semiótica da Cultura e da Crítica Cultural para constituição de um letramento de caráter crítico cultural, a partir de propostas didático-metodológicas para o trabalho da leitura literária. O diálogo da Semiótica da Cultura e da Crítica Cultural traçam um método de leitura literária. Entre as principais contribuições do referencial, destacou-se a construção de uma perspectiva para o letramento crítico-cultural respondendo, assim, a problematização da investigação.

A sugestão didática-metodológica, como sugerida, é relativizada de acordo com a realidade de cada turma. O conjunto de articulações dessa proposta parece ser eficaz para se pensar no projeto humano com valores éticos, estéticos e morais para a formação do leitor crítico do mundo. Ao estabelecer tal concepção, podemos notar que os sistemas modalizantes postulados pela semiótica da cultura e da linguagem abordados pela Crítica Cultural podem permitir a decodificação dos signos culturais, responsáveis pela estruturação de determinado grupo social, dessa forma, perpassando pela análise da língua até os seus artefatos socioculturais.

Esse procedimento aplicado à tessitura do texto literário parece germinar uma categoria de análise literária para a formação do leitor real no ensino médio por permitir conferir a subjetividade, um modelo de linguagem, sociedade ou forma específica de atuação dos sistemas de poderes originados de signos que carregam um valor específico. Destarte espera-se dentro desse recorte teórico-metodológico contribuir para abordagem do ensino da leitura literária na educação básica.

Referências

- BANDEIRA, M. *Obicho*. Disponível em: <http://rascunho.com.br/o-bicho-de>. Acesso em 05/11/2021.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012
- IURE, L. *Estética e semiótica do cinema*. Lisboa: Estampa, 1978a.
- IURE, L. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978b.

- IURE, L. Sobre o problema da tipologia da cultura. In: SCHNAIDERMAN, B. *Semiótica russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 31-41.
- KIRCHOF, E. R. Yuri lotman e Semiótica da Cultura. *Revista Prâksis*, 2, 63-72. 2010. <https://doi.org/10.25112/rp.v2i0.703>
- MBEMBE, A. NECROPOLÍTICA - biopoder soberania estado de exceção política da morte. *Revista do ppgav/eba/ufrrj* | n. 32 | dezembro 2016. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/ensaio-sobre-a-necropolitica/5145086/> Acessado em: 10/05/2021
- SANTOS, O. M. dos. *Crítica cultural: campos de trabalho e trabalhos de campo*. In: Estudos de crítica cultural: diálogos e fronteiras. Ogs.: LIMA, A.; COSTA, E. Salvador: Quarteto, 2010. p. 181-201.
- SANTOS, S. Multiletramento e a importância da pesquisa no ciberespaço como uma conexão rizomática. In: *Educon*. v. 10, n. 01. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8947/51/Multiletramento_e_a_importancia_da_pesquisa_no_ciberespaco_como_uma_conexao_rizomatica.pdf
- SEIDEL, R. H. Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico e intelectual. *Recorte Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*. Ano 5 – Número 9 – Julho a Dezembro de 2008. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2037>. Acessado em: 20 sete. 2020
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf> Acesso em: 15 maio. 2020.
- VIEIRA, W. N. Crítica Cultural e Ecocrítica: Cenas de uma atuação subversiva. In: *Diálogos socioambientais e perspectivas culturais*. Ogs.: ALMEIDA, M. do S. P. de; AZEVEDO, S. L. M. de A. – Paulo Afonso, BA: SABEH – Editora da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana 2016.
- VÓLKOVA AMÉRICO, E. *Iúre Lotman e a semiótica da cultura*. Orientadora Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado- Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura Russa. Área de concentração: Literatura e cultura russa- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo)
- ZALIZNIAK, A.; IVANOV, V. V.; TOPOROV, V. N. Sobre a possibilidade de um estudo tipológico- estrutural de alguns sistemas semióticos modelizantes. In: SCHNAIDERMAN, B. *Semiótica russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 81-97

O ensino da “realidade”

Leonardo Ferreira Aguiar (USP)¹

Introdução

Os termos ‘ensino’ e ‘literatura’, juntos, podem suscitar no interlocutor, como primeira impressão, a ideia de que o ensino de literatura passa pelo aspecto técnico e metódico. Esse interlocutor estaria enganado, pois a literatura não admite um método para que possa ser ensinada, apreendida e verificada com conceitos como ‘certo’ ou ‘errado’. Claro que há conceitos básicos que um estudioso de literatura aspirante a professor deve saber; mas o ensino de literatura deve sempre prever um movimento dialético da presença do leitor, não sendo cabíveis verdades e leituras unívocas.

Além disso, o objeto de ensino aqui discutido, a literatura – nesse caso – brasileira, é de uma complexidade ímpar e muito recente em termos históricos: Antonio Candido (1962), em *Formação da literatura brasileira*, faz um percurso que vai até Machado de Assis, pois, a partir dele, a literatura brasileira estaria formada. Se tomarmos como linha de análise que a literatura não se descola da realidade, também teríamos que observar o histórico de formação da sociedade brasileira para dizer quais são os traços daquele tempo que ainda permanecem, como herança e como representação na literatura até os dias de hoje. Aqui poderíamos nos deter longamente nos resquícios do país colonial ainda presentes em uma sociedade que mantém relações estreitas com o que parece haver de pior: o racismo, o patriarcado, a desigualdade social, a frágil democracia; tudo isso para aprazer o ‘cidadão de bem’.

Mas, além de suas particularidades, o Brasil também passou, sem resolver as suas próprias questões estruturais, pelo processo da modernidade, fenômeno comum, que atingiu, em maior ou menor grau, a partir do século XX, filho do século XIX, a todos como um desenrolar-se e como consequência das revoluções Francesa e Industrial. O

1. Graduado em Letras Português/Italiano, pela Universidade de São Paulo e Mestrando no Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas pela mesma Universidade.

impacto da vida pós-industrial e os processos de modernização pelos quais passaram as sociedades – sobretudo ocidentais – significaram um verdadeiro impacto nos modos de ser e agir no mundo, modificando as relações sociais, como aponta Georg Simmel:

Na medida em que a cidade grande cria precisamente estas condições psicológicas — a cada saída à rua, com a velocidade e as variedades da vida econômica, profissional e social —, ela propicia, já nos fundamentos sensíveis da vida anímica, no quantum da consciência que ela nos exige em virtude de nossa organização enquanto seres que operam distinções, uma oposição profunda com relação à cidade pequena e à vida no campo, com ritmo mais lento e mais habitual, que corre mais uniformemente de sua imagem sensível-espiritual de vida. Com isso se compreende sobretudo o caráter intelectualista da vida anímica do habitante da cidade grande, frente ao habitante da cidade pequena, que é antes baseado no ânimo e nas relações pautadas pelo sentimento. (SIMMEL, 1093, p. 578)

Julgando que a modernidade é algo universal (e desigual), podemos trazer os mais diversos exemplos para ilustrar como diferentes escritores ao redor do mundo lidaram com as transformações dos séculos XIX e XX: Jorge Luis Borges, Edgar Allan Poe, Machado de Assis – talvez este como um antecipador, verdadeiro bruxo, como o chamou Drummond. Mas, apostando, realmente, no caráter universal da modernidade e da própria literatura em si, os italianos podem, inegavelmente, contribuir², porque há uma espécie de trajetória poética em comum que começa com os escritores Decadentistas do final do século XIX, como Giovanni Pascoli e Gabriele D’Annunzio; que passa pelos poetas Crepusculares, como Guido Gozzano; e que vai até prosadores modernos, como Italo Svevo e Eugenio Montale. E, entre os modernos, merece destaque um escritor multifacetado, que trabalhou com poesia, prosa, teatro, o escritor filho do *Kaos* – como chamava a si mesmo–, Luigi Pirandello.

Pirandello coloca em questão, sobretudo, a realidade. Nada é, nada foi e nunca nada poderá ser, a não ser pelo ponto de vista de quem vê (*Così è se vi pare*, 1917). A realidade e sua ‘função’ são tão instáveis como qualquer opinião, pois é arbitrária e depende de um contrato social para existir, de um senso comum que estabeleça o que é normal

2. Fazendo uma corruptela do que Calvino traz em *Por que ler os clássicos?* (1991): sobre os italianos, é melhor estudá-los do que não estudá-los.

e o que não é; os códigos de convivência aceitáveis e os puníveis, tudo isso permeado pelo sentimento do contrário, a própria definição de humorismo para o autor (PIRANDELLO, 1908).

Ora, tomando como ponto de partida a universalidade dos tempos modernos e da literatura e as reflexões de Adorno (2010) sobre a educação, em *Educação e emancipação*, nas quais ele aponta para uma negatividade no tempo presente da modernidade e que a educação deva emancipar o sujeito, faz todo sentido trazer um autor estrangeiro que discuta a modernidade, mesmo para o contexto do ensino de literatura brasileira³. Isso se justifica pelo ponto de vista que se tentou construir até agora e pela contribuição que Pirandello traz ao contexto educacional que visa à emancipação ao questionar o que é a realidade.

Por isso, como objeto de análise deste texto, trataremos de uma das novelas de Luigi Pirandello intitulada *A Senhora Frola e o Senhor Ponza, seu genro*, de 1917 (PIRANDELLO, 2011). Ao longo da análise, sublinharemos como Pirandello evoca uma polifonia de seus personagens e joga com pontos de vista sobre um mesmo fato, fazendo com o que o leitor não consiga chegar à conclusão alguma; bem como evidenciaremos as ‘características emancipatórias’ que nos interessam ao contexto educacional.

A Senhora Frola e o Senhor Ponza, seu genro – resumo

Primeiramente, vale fazer um resumo desta novela para que possamos adentrar em questões particulares. Ela se inicia com um narrador-testemunha que se dirige a um “vocês” e deixa claro que na cidade de Valdana, cenário da novela, há um mistério que deixa a população inquieta, angustiada. Isso porque, há três meses, mudaram-se para a “cidade desgraçada” (PIRANDELLO, 2011, p. 139) a Senhora Frola e o Senhor Ponza, seu genro. A questão é que não se sabe ao certo quem é o maluco, mas com certeza um dos dois o é; e o outro, por piedade,

3. Aqui valeria a pena fazer reflexões sobre a importância da tradução no sentido de expandir o caráter universal da literatura. Reflexões como as de Calvino (para permanecer com os italianos) em, “Traduzir é o verdadeiro modo de ler um texto” e “Sobre a tradução” (*in Mundo escrito e mundo não escrito*, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 1ª ed. Tradução: Mauricio Santana Dias) podem contribuir para compreender o romper de fronteiras que impede que a literatura estrangeira possa nos fazer pensar nossa realidade e vice-versa.

ajuda na manutenção da loucura do demente. Citando um trecho diretamente da novela, podemos observar esse jogo:

Juro-lhes que estou sinceramente consternado pela angústia em que há três meses vivem os moradores de Valdana, e não estou bem aí com a senhora Frola ou com o senhor Ponza, seu genro. Porque, se é verdade que sofreram um duro golpe, não é menos verdade que um dos dois, pelo menos, teve a sorte de enlouquecer, mas com a ajuda do outro, que continua a colaborar, de modo que não é possível, repito, saber qual dos dois é realmente doido – e eles não poderiam ter consolo melhor do que este. (*idem*, p. 140)

A coisa começa com um burburinho pela cidade, já que sogra e genro vivem em lugares separados e ele proíbe a mãe de ver a filha, sua esposa. Em sua defesa, a Sra. Frola diz que, apesar de parecer mal-encarado, o Sr. Ponza é um homem muito bom para ela e para a sua filha, que está feliz, e isso é o que importa. Para esclarecer a questão, o Sr. Ponza se reúne com as senhoras da cidade para dizer que sua sogra é louca, totalmente fora de si, por conta de um trauma: a filha dela morreu há quatro anos e, por caridade, o Sr. Ponza mantém uma farsa junto a sua nova esposa, que solidariamente finge ser a filha da Sra. Frola. Ele explica como, com seu podre salário de funcionário público da prefeitura de Valdana, mantém duas casas, uma para si e outra para a ex-sogra.

A Sra. Frola, que aparentemente é uma “velhinha graciosa, pálida, de traços finos, nobilíssimos e de ar melancólico” (PIRANDELLO, 2011, p. 142), dá a sua versão da história às senhoras: para proteger o genro, que é um funcionário público muito competente, ela revelara que o Sr. Ponza é louco. Depois da internação de sua esposa, há quatro anos, ele acredita que a mulher morreu e que agora é casado com uma segunda esposa. De certo, o Sr. Ponza é muito ciumento, mas a Sra. Frola e sua filha, também por caridade, mantêm as aparências, e até mesmo a doce senhora finge loucura para não desequilibrar o genro, muito embora ela ache que ele já está são e agora permanece no fingimento⁴.

4. Pensando nas artes cênicas, poderíamos aproximar essa situação de dois exemplos, um dramático e outro cinematográfico: o primeiro seria a peça *Henrique IV*, de Shakespeare; e o segundo o filme *Adeus, Lenin* (2004), do diretor Wolfgang Becker.

Logo, a única pessoa que poderia dar a resposta para essa questão seria a esposa do Sr. Ponza. Mas ela não é confiável, pois, na frente do marido, diz ser a sua segunda esposa; e, na frente da Sra. Frola, diz ser a querida filha. Além do mais, é impossível conversar com ela sozinha, pois ela nunca sai de casa.

Certo é que entre os dois, a Sra. Frola e o Sr. Ponza, há uma piedade mútua: sempre quando se encontram se tratam bem e andam juntos pelas ruas, o que suscita no povo de Valdana aquela curiosidade que o narrador apontou logo no início da novela. Todos ficam procurando traços, trejeitos, algo que possa dizer quem é de fato louco e quem preserva a sanidade.

O que é “realidade”?

Pirandello trabalha com a questão da ambiguidade a partir de pontos de vista sobre um mesmo fato, quer dizer, a não existência de um paradigma único de realidade. Esse será um de seus grandes temas, e podemos citar o romance *Uno, nessuno, centomila* (1926) como o ápice do questionamento da normalidade. Vitangelo Moscarda, homem médio, ordinário, rentista, um dia se olha no espelho e repara que seu nariz está caído para a direita. A partir daí, ele entra em uma crise de identidade e o leitor se depara com reflexões extremamente complexas e incômodas sobre as máscaras sociais que sustentamos no dia a dia, sobre a ‘função’ de cada um em um cotidiano massacrante e repetitivo. Por fim, há uma suspensão total da narrativa (BOSI, 1996) e os objetos tomam conta e elevam tudo a um grau de subjetividade zero ao se dissolverem no ar.

Na novela aqui analisada vemos o começo desse movimento pirandelliano: logo de início, o narrador assume uma voz coletiva tomando como interlocutor um “vocês”, leitores, espectadores. Em um primeiro momento ele assume a voz dos moradores de Valdana e vai demonstrando a angústia da população com um tom igualmente angustiante. Tanto é assim que, por duas vezes, o narrador clama ordem no próprio discurso, o que contrasta com a história estranha que ele está prestes a contar: “Porque o caso é simplesmente o seguinte... Não, é melhor expor a coisa com ordem” (PIRANDELLO, 2011 p. 139); “Mas prossigamos com ordem” (*idem*, p. 140).

Em seguida, há uma alternância de tonalidade da narrativa entre o ponto de vista da Sra. Frola e aquele do Sr. Ponza. É importante ressaltar que essa troca se dá através de marcas textuais como as dos exemplos que demonstraremos, pois o narrador continua sendo testemunha. Um exemplo da polifonia do narrador é o da p. 142, em que a repetição traz à argumentação uma afetividade, querendo provar que apesar de tudo o genro não é mau: “No entanto não era crueldade, não era crueldade, se apressa em dizer às senhoras de Valdana a Sra. Frola, pondo as mãos à frente, de fato aflita com a hipótese de que pudessem pensar isso de seu genro” (*idem*, 2011, p. 142).

Assim também ‘ouvimos’ a voz do Sr. Ponza quando ele vai até às senhoras da cidade fazer um “necessário esclarecimento” (*idem*, p. 144):

Por puro dever de caridade à coitada, ele, o senhor Ponza, há quatro anos ajuda a manter essa piedosa mentira à custa de muitos e pesados sacrifícios; mantém, com um dispêndio superior às duas posses, duas casas, uma para si e outra para ela; e obriga sua segunda mulher, que por sorte se presta piedosamente a isso, a secundá-lo nessa mentira. Mas caridade e dever têm limites: na qualidade de funcionário público, o senhor Ponza não pode permitir que a cidade pense essa coisa cruel e inverossímil a seu respeito, ou seja, que por ciúme ou qualquer outro motivo ele impeça uma pobre mãe de ver a própria filha (*idem*, p.145).

Ainda, o narrador assume a voz da esposa do Sr. Ponza, do prefeito e das senhoras de Valdana, tudo isso antes de reassumir a voz coletiva dos habitantes da cidade. Respectivamente, são exemplos dessa passagem discursiva: “[...] mas o senhor Ponza diz que é obrigado a fazer isso [mantê-la trancada em casa], ou melhor, que é a própria mulher que o exige, com medo de que a senhora Frola entre na casa de repente” (*idem*, p. 148); “Entretanto, o prefeito de Valdana se satisfaz com as declarações do senhor Ponza, mas não há dúvida de que o aspecto e a conduta do senhor Ponza não depõem a seu favor – não para as senhoras de Valdana [...]” (*idem*, p. 148); “[Sogra e genro] vão assim, juntos, entre o olhar severo, o espanto e a consternação das pessoas que estudam cada um deles [...]” (*idem*, p. 149).

Aqui podemos apontar como as instituições sociais aparecem em Pirandello: elas representam a organização da sociedade, sua estruturação; propõem aquele paradigma de normalidade e determinam, através de leis e outros tipos de convenção, o que é certo e o que é

errado, o que é permitido e o que não é. As senhoras de Valdana representam uma sociedade pautada no patriarcado, pois entende-se que a opinião delas tenha valor para os ‘costumes’ da cidade e que, ao mesmo tempo, elas não têm identidade e nem ocupação alguma, sendo sempre evocadas no coletivo, sempre prontas a se reunir para ouvir o Sr. Ponza ou a Sra. Frola. Realmente são apresentadas como uma instituição dos ‘bons valores e costumes respeitáveis’.

Já o prefeito e a prefeitura aparecem como signos da ordem. Logo no início da novela o narrador toma pra si o lugar do prefeito e diz que “no lugar do senhor prefeito, eu certamente expulsaria, para a saúde mental dos moradores de Valdana, a senhora Frola e o senhor Ponza, seu genro” (*idem*, p. 140). Além disso, nos dois exemplos citados anteriormente, o lugar da prefeitura e do funcionário público competente e de respeito aparecem, bem como o corporativismo do prefeito para com o Sr. Ponza, o que demonstra um código de conduta baseado no conluio. Porém, na verdade, o que vemos dos personagens pirandellianos é que seu lugar médio e ordinário de funcionário público, homem de família e todos os outros lugares comuns e convencionais do que se espera de alguém ‘normal’ na verdade revelam uma mediocridade atroz. Não à toa que Mattia Pascal, do romance *Il fu Mattia Pascal* (1904), aproveita de uma coincidência e de ter sido dado como morto para escapar de sua realidade e viver uma vida completamente diferente daquela banal que tinha ao lado da esposa e sogra. Mas nem isso resolve seu caso, pois, com a nova identidade de Adriano Meis, o protagonista descobre que também é impossível viver sem nenhum tipo de instituição que garanta seu lugar no mundo. Assim, Meis ‘se suicida’ e Mattia Pascal volta e escreve seu curioso caso, que só pode ser revelado 50 anos depois de sua “terceira, última e definitiva morte” (PIRANDELLO, 2011a, p. 8).

Vemos como há a necessidade dessa voz coletiva de descobrir a loucura alheia. É um olhar em direção ao outro que concentra a ‘anormalidade’ nas figuras da sogra e genro e que se exime do desequilíbrio próprio. Isso tem a ver com a visão que o outro tem de si, que por sua vez também é pautada pela visão que os outros têm dele, ou ao menos que esse sujeito acredita que tenham dele⁵. Isso se revela na descrição dos cenários e dos personagens de Pirandello, que têm

5. Talvez o exemplo máximo desse jogo de espelhos sobre a subjetividade seja o conto *O espelho* (1882), de Machado de Assis.

um caráter realista, no sentido imagético (não grotesco, como em Giovanni Verga⁶, por exemplo). Vemos como a descrição do apartamento do Sr. Ponza é detalhada: “Três janelas que dão para o campo, altas, tristes (pois aquela fachada, voltada para o poente, sobre hortas pálidas, apesar de nova [...]), e três janelas internas, do lado de cá, sobre o pátio, onde o corredor da área de serviço faz um L [...]” (PIRANDELLO, 2011, p. 140-141). Assim também é o apartamento da Sra. Frola: “[...] na rua dei Santi, número 15, outro apartamento mobiliado, de três cômodos e cozinha” (*idem*, p. 141).

Além disso, a descrição dos personagens também é reveladora para o desenvolvimento da trama, pois elas estão juntas à argumentação deles. É dito que, além de ter proibido a mãe de ver a filha, o que contribuiu para que o Sr. Ponza fosse visto como um tipo mal encarado fora seu aspecto: “Atarracado, sem pescoço, negro como um africano, com uma espessa cabeleira sem brilho sobre a fronte baixa [...] de grossos bigodes brilhantes de policial [...] o senhor Ponza certamente não inspirava simpatia ou confiança” (*idem*, p. 141-142). Contrariamente, a Sra. Frola dá provas de afabilidade assim que chega à Valdana e, “aos olhos de todos, sua índole pareceu não apenas dócil, submissa, tolerante, mas também cheia de indulgência pelo mal que o genro lhe causava” (PIRANDELLO, 2011, p. 142).

Feita essa descrição física e moral aparente dos personagens, o narrador passa para a argumentação, e o leitor percebe claramente uma diferença no tamanho dedicado a cada uma: enquanto o Sr. Ponza faz seus esclarecimentos em torno de uma página e meia (sempre com ênfase em como ele estava nervoso, suando frio e com “agitação crescente” (*idem*, p. 144) para expor sua versão da história), a Sra. Frola o desmente em duas páginas, inclusive dizendo que o genro provavelmente fingia loucura e que ela, por piedade, também o fazia. O efeito causado pelas descrições e argumentações não ajuda nada o leitor e desvendar o mistério de Valdana, mas corrobora para a dúvida, uma vez que o que se coloca a todo o momento é o contraste entre o pré-julgamento pela aparência física e a lógica argumentativa de cada um.

Toda essa situação pode até parecer engraçada para o leitor, mas Pirandello aponta sempre para uma reflexão sobre essa graça. Isso nada mais é do que sua concepção do processo do humorismo, que reúne algumas características que encontramos na novela em análise.

6. *Verista* italiano escritor de *I Malavoglia* (1881).

A primeira é o contraste das imagens, que já vimos nas descrições do Sr. Ponza e da Sra. Frola. A segunda – e mais substancial – é a reflexão sobre um fato que parece cômico e se revela, na verdade, trágico, como essa ambiguidade de sogra e genro *versus* a necessidade pulsante da cidade de estabelecer a concretude das coisas. Mas já no texto vemos a impossibilidade de estabelecer o que é e o que não é, e o narrador se indaga: “Em qual dos dois acreditar? Quem é o doido? Onde está a realidade, onde o fantasma?” (*idem*, p. 147).

Podemos encontrar um eco dessa concepção de humor pirandelliano em Freud, em especial no texto *O humor* (1927), em que o autor explicita o processo do humor no ouvinte:

O ouvinte vê esse outro numa situação que o leva a esperar que ele produza os sinais de um afeto, que fique zangado, se queixe, expresse sofrimento, fique assustado ou horrorizado ou, talvez, até mesmo desesperado; e o assistente ou ouvinte está preparado para acompanhar sua direção e evocar os mesmos impulsos emocionais em si mesmo. Contudo, essa expectativa emocional é desapontada; a outra pessoa não expressa afeto, mas faz uma pilhéria. O gasto de sentimento, que é assim economizado, se transforma em prazer humorístico no ouvinte. (FREUD, 2006, p. 99-103)

O escritor siciliano e o pai da psicanálise se aproximam justamente por esse sentimento do contrário, da expectativa que não se concretiza e causa o humor.

Também podemos aproveitar as concepções psicanalíticas de Freud no que diz respeito ao trauma, definido como um acontecimento/série de acontecimentos violentos o suficiente para abalar e marcar a mente (RUDGE, 2009). Tanto na explicação do Sr. Ponza quanto na da Sra. Frola há um ponto traumático que teria desencadeado a loucura no outro, para ele a morte da esposa e para ela a da filha. Ambos, portanto, não conseguem elaborar o luto, mas o que lhes salva da repetição angustiante da experiência traumática é justamente a loucura. Este dado está expresso, inclusive, no texto, quando o narrador diz: “Porque, se é verdade que sofreram um duro golpe, não é menos verdade que um dos dois, pelo menos, teve a sorte de enlouquecer, mas com a ajuda do outro [...] e eles não podiam ter consolo melhor do que este” (PIRANDELLO, 2011, p. 140). A loucura, portanto, é como uma quebra da normalidade e aparece como amenizadora, ao mesmo tempo particular do/a louco/a e compartilhada com todos.

O ensino da “realidade”

Retomando as reflexões iniciais do por que Pirandello é um ótimo autor para se trabalhar com o ensino de literatura, podemos também pensar na concepção de leitor ideal que Augusto Meyer traz em seu texto *Do leitor*, que seria o leitor sensual. Esse leitor seria uma síntese do leitor ingênuo, que procura nos textos o reflexo de seus sentimentos imediatos; com o leitor hipercrítico, que não ganha fluxo no texto e padece do “pedantismo da clarividência” (MEYER, 1986, p. 7). Aquele aspirante a professor, sobre o qual falamos no começo deste trabalho, precisa formar leitores sensuais, portanto.

A interação entre a literatura e o leitor, em especial entre Pirandello e leitores, pode apontar para a impossibilidade de estabelecer uma única e possível realidade, abalar as estruturas sociais nas quais estamos inseridos desde o nascimento. A tragicidade da vida moderna está em sua degradação e na quebra de paradigmas do bem e do mal, tal como se estava previsto na tradição literária, o que revela a negatividade da modernidade, tão presente hoje em nosso século, momento em que vivemos a era hipermoderna, segundo o filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004). Os personagens desse cenário são os heróis problemáticos, como chamou Lukács (2000), e o Sr. Ponzá e a Sra. Frola nada mais são do que heróis instáveis e impalpáveis.

Logo, compreendendo esse leitor e a negatividade da modernidade, a leitura de Pirandello pode emancipar o sujeito rompendo os dois graus de alienação que Adorno traz em *Educação e emancipação*: a dos estereótipos (ADORNO, 2010, p. 110) e da realização daquilo que não se oferece como empiria (*idem*, p. 106): rompe-se a primeira com a compreensão de que as máscaras de cada um são inúmeras e a essência e aparência não são, necessariamente, correspondentes; e rompe-se a segunda com a abertura da experiência, inclusive para aquilo que ainda não é dado empírico, quer dizer, que foge do previsto, do normal.

Além disso, segundo o filósofo alemão, em linha com a premissa da Introdução, não é possível seguir uma pedagogia da razão em sentido estreito, como se o ensino (ainda mais das disciplinas/objetos sensíveis) pudesse seguir uma receita. Defende Adorno:

Mas também a reflexão histórica demonstraria que a ideia de uma pedagogia da razão pura é simplesmente falsa. Objetivos

educacionais nunca são posicionamentos do pensamento, nunca são racionalmente impositivos, universalmente válidos. Creio que filosoficamente é muito bem possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja o produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta. Simplesmente vincular a crítica filosófica do idealismo com a denúncia do pensamento constitui para mim um sofisma abominável, que precisa ser exposto com clareza para levar a este mofo finalmente uma luz que possibilite sua explosão. (ADORNO, 2010, p. 173-174)

Sendo assim, o que podemos concluir da observação de Adorno, é que se a prática pedagógica não romper com o unísono veiculado há anos no ambiente escolar, não será possível formar cidadãos autônomos e conscientes de seu lugar na sociedade. Logo, – se é que se pode esgotar as reflexões que Pirandello suscita –, podemos dizer que o normal e a normalidade são abstrações convenientes para manutenção de um *status quo* elitista; ensinar a realidade é apontar para sua não existência ou, ao menos, à sua não univocidade. A verdadeira emancipação está no questionar coisas pertencentes a um sistema, a um ponto de vista do funcionamento social que seguimos cegamente, sem nos perguntar o porquê fazemos determinadas ações. Se for verdade que a modernidade é universal, isso não será diferente em nenhum contexto, inclusive no brasileiro; e a literatura pode – e deve – romper fronteiras estando presente em sala de aula.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Tradução: Wolfgang Leo Maar.
- BOSI, A. *Narrativa e resistência*, p. 24-27. Araraquara: Itinerários, nº 10, 1996.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1962.
- FREUD, S. O humor. In: FREUD, S. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 99-103. Volume XXI. Disponível em: <http://

- conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-21-1927-1931.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- SIMMEL, G. *As grandes cidades e a vida do espírito*, [1903]. Tradução de Leopoldo Waizbort. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v11n2/27459.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- LIPOVESTKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LUKÁCS, G. *A teoria do romance*. São Paulo: Ed. 34, 1ª ed. 2000.
- MEYER, A. Do leitor. In: MEYER, A. *Textos críticos*. São Paulo: Perspectiva, 1986. Org.: João Alexandre Barbosa.
- PIRANDELLO, L. *L'umorismo*. 1908. Disponível em: http://www.classicitaliani.it/pirandello/saggi/Pirandello_umorismo_01.htm. Acesso: 29 maio de 2018.
- PIRANDELLO, L. *40 novelas de Luigi Pirandello*. São Paulo: Companhia das Letras. Tradução: Mauricio Santana Dias, 2011.
- PIRANDELLO, L. *O falecido Mattia Pascal*. São Paulo: Nova Alexandria, 2011a. Tradução: Rômulo Antonio Giovelli e Francisco Degani.
- RUDGE, A. M. Entrevista concedida a Vanessa Souza para a revista *Amálgama*, em 04 set. 2009. Disponível em: <<https://www.revistaamalgama.com.br/09/2009/trauma-de-freud-aos-dias-atuais/>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

Leitura em voz alta, em grupo, em tempos de pandemia: práticas e reflexões possíveis

Daniela Favero Netto (UFRGS)¹
Adauto Locatelli Taufer (UFRGS)²

Introdução

Este trabalho – como parte da comunicação apresentada no Congresso Abralic 2021, no Simpósio Temático “Literatura e Ensino, da Teoria à Prática: Desafios do Professor-Pesquisador na Educação Básica” – traz aos leitores o estado da arte da relação entre pesquisa e extensão promovida por um grupo constituído por dois professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP-UFRGS), autores deste texto, e por seus respectivos orientandos de pesquisa, graduandos do curso de Letras da UFRGS e estudantes do ensino médio do CAP-UFRGS. Além disso, o texto traz algumas reflexões que partiram dos estudos realizados no âmbito deste grupo, que integra um macro-projeto, intitulado *Investigação sobre Práticas de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica*. Cumprisse, de início, informar que parte dos dados das pesquisas do grupo, especialmente, as que envolvem leitura literária, foram gerados em ações do projeto de extensão *Mediação de Escrita e de Leitura* (MES-CLE); eis, portanto, onde inicia essa relação.

O trabalho apresenta aos leitores, primeiramente, as pesquisas desenvolvidas pelos graduandos, sob orientação dos docentes e dos coordenadores do grupo.

1. Doutora em Letras (UFRGS), docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: d.faveronetto@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1367-1263>
2. Doutor em Letras (UFRGS), docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: adautotaufer@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5855-4792>

A recepção de leitura em uma roda de leitura literária, em voz alta, em plataforma online

Em primeira análise, é importante definir que a estética da recepção rompe com a teoria tradicional de leitura, considerando-a, portanto, enquanto produção, recepção e comunicação e estabelecendo a relação autor, obra e leitor. A leitura literária, compromissada com a fruição e com o debate sobre impressões de leitura, é o principal objetivo do MESCLE. A pesquisa é permeada pela experiência de leitura em grupo, em voz alta, uma ação permanente do MESCLE. O grupo, constituído de alunos do ensino médio de escolas da região metropolitana de Porto Alegre, se reuniu semanalmente, em plataforma online, para ler *Senhor das Moscas*, de William Golding (2014). Por meio dessa ação, objetivava-se investigar: (a) a recepção da leitura de participantes do grupo; (b) o papel dos participantes nas trocas e nas contribuições.

Os embasamentos teóricos, principalmente de Bordini e de Aguiar (1993) e de Zilberman (2008), fundamentaram a análise dos dados gerados a partir de anotações em diários de campo e da aplicação de questionários aos participantes (MINAYO, 2002; GIL, 2008). No que diz respeito à recepção do texto literário, Zilberman salienta que:

A Estética da Recepção assume a perspectiva do leitor, portanto, conforme sua denominação sugere, ao considerar que é ele quem garante a historicidade das obras literárias. Em decorrência do fato de o leitor não deixar de consumir criações artísticas de outros períodos, essas se atualizam permanentemente. Conforme Jauss anota, uma obra “só se converte em acontecimento literário para seu leitor”; portanto, é esse sujeito que afiança a vitalidade e continuidade do processo literário. (ZILBERMAN, 2008, p. 92).

Conforme Zilberman, a recepção do texto literário deve, então, passar pelo crivo do leitor. Com efeito, nos encontros destinados à leitura da obra *Senhor das Moscas*, pode-se observar de que modo se deu essa aproximação entre leitores em formação e obra literária, sendo possível traçar apontamentos sobre a recepção da leitura por parte dos participantes do grupo, suas impressões, seus pensamentos e suas visões sobre o lido, sendo possível também, algumas vezes, pensar de onde vinham suas percepções e para onde estavam direcionados seus olhares.

O papel do mediador em um grupo de leitura, em voz alta: estratégias voltadas à formação do leitor literário

A mediação de leitura literária pode tratar de um espaço apropriado para a ocorrência do encontro entre o texto, entre as palavras, entre as sentenças e entre os leitores (BAJOUR, 2012). Alicerçado a isso, constata-se a presença de um mediador, o qual é visto quase como um precursor da caminhada literária de um sujeito, uma vez que é ele quem realiza essa aproximação entre livro e leitor em formação. Nesse sentido, a pesquisa tem, também, como objetivo investigar as implicações do papel do mediador no processo de formação de leitores, na ação de extensão apontada na sessão anterior. Com efeito, no que tange ao papel do mediador de leitura, Cosson (2014) assevera que:

[...] uma pessoa que deve moderar as reuniões, estimulando a participação, e organizar as atividades do grupo. Deve ser uma pessoa que tenha muitas leituras e capacidade de liderança e comunicação. Também deve dispor de tempo para a organização das atividades e capacidade de dinamizar as reuniões, entre outras características. Pode haver grupos que façam rodízio entre seus membros no papel do coordenador. (COSSON, 2014, p. 153).

Ainda sobre o papel do mediador de leitura, Bajour (2012) defende a ideia de que a escuta tem função preponderante nas práticas de mediação leitora, uma vez que para essa autora:

Além de aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos. (BAJOUR, 2012, p. 39).

Como se pode observar, a partir das contribuições de Cosson (2014) e de Bajour (2012), o mediador de leitura deve, pelo menos, saber estimular e instigar a participação dos leitores em formação, para o caso dos estudantes do ensino básico, além de saber ouvir tais leitores.

O estudo está entrecortado pela experiência de mediação em uma ação de extensão, realizada em plataforma virtual: o grupo de leitura em voz alta, do qual participaram estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas de Porto Alegre e da Região Metropolitana. Os dados, gerados a partir da observação participante,

foram registrados em diário de campo, com base nas discussões geradas nos encontros para leitura do texto literário (GIL, 2008).

Nestes dados, buscou-se analisar, a partir desse segmento de pesquisa, as estratégias de mediação utilizadas pelo mediador e o papel deste dentro do grupo de leitura. Compreendendo a necessidade de pensar metodologias alternativas de ensino de literatura em sala de aula ou em espaços criados para leitura; observou-se, no estudo, diferentes estratégias de mediação que se mostraram eficazes em instigar a criatividade e o pensamento crítico dos leitores e, também, dos mediadores. Tais estratégias foram classificadas como: *organização do fluxo de ideias; perguntas direcionadas; explicação de conceitos; e valorização dos comentários realizados pelos participantes.*

A mediação de escrita por meio do bilhete orientador na educação básica

Esta pesquisa, diferentemente das duas anteriores, dá-se em sala de aula regular, buscando analisar a contribuição da mediação por meio do bilhete orientador (PASIN, 2018) na reescrita de textos de duas turmas do 2o ano do ensino médio de uma escola federal de Porto Alegre. O objetivo do trabalho é refletir sobre o bilhete orientador como uma estratégia de mediação e, conseqüentemente, de construção da subjetividade na escrita do aluno, compreendendo suas aplicações e suas limitações durante o período de ensino remoto emergencial.

A pesquisa tem caráter qualitativo-interpretativo (ESTEBAN, 2010), e os dados gerados são os seguintes: as propostas de escrita elaboradas pela professora de Literatura e Língua Portuguesa; as primeiras versões dos textos dos estudantes; os bilhetes orientadores; e as reescritas dos textos dos estudantes.

A análise dos dados é guiada pela concepção bakhtiniana de linguagem, e a orientação de reescrita dos textos fundamenta-se na proposta de Guedes (2009), em especial, nas seguintes qualidades discursivas: *unidade temática, concretude e questionamento.* As propostas de escrita e as orientações foram realizadas a distância, por e-mail, e sem possibilidade de interação na sala de aula virtual.

A partir da análise dos dados e da observação das mudanças realizadas pelos alunos em suas reescritas, foi possível construir uma

categorização baseada no encaminhamento dos bilhetes, entrelaçada às qualidades discursivas presentes ou não nas produções dos alunos.

Em razão da pandemia, o bilhete orientador mostrou-se um recurso fundamental para estabelecer diálogo com os estudantes. Para refletir sobre o bilhete orientador, traz-se aqui a dissertação de Natália Oliveira Pasin, *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras*. Segundo Pasin,

refletir sobre o bilhete, [...] em uma perspectiva que vê a língua como meio de interação e interlocução, é refletir como a aprendizagem se dá no diálogo, na interação e na interlocução e, sendo o texto uma forma de agir e interagir, mostrar como ele pode ser concebido de forma conjunta e cooperativa, sem que se apague a autoria do sujeito escritor. (PASIN, 2018, p. 14).

A inviabilidade de qualquer tipo de contato virtual em plataformas de encontros on-line, recurso que só foi disponibilizado na escola ao final de 2021, fez do bilhete orientador de reescrita um elemento essencial para orientação sobre escrita e reescrita dos estudantes, ou seja, foi por meio dele que a interlocução foi estabelecida, via comentários no pós-texto.

Mediação de escrita através de oficinas literárias de escrita criativa na educação básica

A pesquisa observa o aluno no seus papéis de escritor e de leitor, através de oficinas literárias de escrita criativa no ensino básico. A oficina propõe atividades de produção de contos, narrativa breve e ficcional, entre os alunos de ensino médio de uma escola federal de Porto Alegre. As criações dos estudantes, lidas em voz alta para a turma e debatidas entre os colegas dentro de uma comunidade colaborativa, integram o conjunto de atividades previstas para as oficinas. A partir disso, as reescritas dos textos literários consideram os apontamentos gerados e a discussão realizada.

Os dados partirão da análise e da comparação dos contos produzidos pelos discentes, tanto nas suas versões preliminares quanto nas reescritas (pós-debate).

O objetivo dessa atividade é perceber o aluno como um autor em formação, ao mesmo tempo em que se busca entendê-lo como um participante do processo de geração de sentido do texto, distanciando-se, ainda mais, do papel exclusivo de receptor de conteúdo. A pesquisa, por enquanto, apenas se mantém nos seus aspectos teóricos e, em breve, será aplicada. A inviabilidade da aplicação prévia deveu-se às restrições ocasionadas pela pandemia do coronavírus.

Outras ações do MESCLE para estudantes da educação básica

Além das pesquisas desenvolvidas por estudantes de graduação, como descrito acima, houve reuniões formativas para bolsistas de iniciação científica Jr. envolvidos no projeto. Docentes de outras áreas, como Educação Física e Geografia (CAP-UFRGS), com larga experiência em orientação de iniciação científica na educação básica, ofereceram oficinas dirigidas aos bolsistas sobre diferentes estratégias metodológicas de pesquisa que podem ser desenvolvidas. Além disso, uma docente da área de Literatura, também dessa universidade, ofereceu um curso sobre as obras de Michèle Petit, cujas produções constituem uma das bases teóricas das pesquisas realizadas.

Pesquisas de iniciação científica Jr.

As pesquisas realizadas pelas bolsistas de IC Jr, alunas do ensino médio do CAP-UFRGS, realizaram-se, predominantemente, durante o período de pandemia. Nesse sentido, o terreno mais fértil para observação foram as redes sociais. As pesquisas desenvolvidas serão explicadas a seguir.

Contribuição de perfis de redes sociais e clubes de leitura para o incentivo ao hábito de ler

Este estudo tem como objetivo analisar em que medida perfis de redes sociais voltados a dicas de leitura e clubes de leitura contribuem com o incentivo ao hábito de ler e a formação de leitores. Tais perfis pertencem ao meio digital, o que facilita seu acesso por diversos

tipos de público. Como esta pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19, considera-se relevante destacar que especialistas indicaram a leitura como uma atividade promotora de saúde mental, o que pode ter contribuído com o crescimento desse tipo de conteúdo na web. Assim, para verificar em que medida os perfis e os clubes viabilizam o incentivo à leitura, primeiramente, criamos um cronograma com o período de pesquisa e as etapas de investigação. Em uma busca na web, de modo aleatório, foram selecionados 20 clubes de leitura que tiveram início durante a pandemia da Covid-19 e 20 perfis voltados à leitura literária, em três redes sociais diferentes. Foram elencadas em tabelas as seguintes informações: Nome do perfil/clube; Quem promove/coordena; Se tem custo para o participante; Qual seu objetivo; Qual o público-alvo; Qual o tipo de leitura realizada. Em seguida, foram elaborados gráficos com dados quantitativos referentes aos grupos/perfis pesquisados. A partir da análise dos gráficos, percebeu-se que a maior parte possui um público voltado para jovens adultos, possivelmente devido a sua predominância nas redes sociais. Como conclusão preliminar, pode-se apontar a importância de viabilizar espaços de interação entre leitores no espaço escolar com o intuito de alcançar também o público infantil.

Os hábitos de leitura de estudantes do ensino médio do colégio de aplicação

A pesquisa trata dos hábitos de leitura de estudantes do CAP-UFRGS, com ênfase no Ensino Médio. Para desenvolver o estudo, utilizou-se a aplicação de um questionário via Google Forms, respondido por estudantes de Ensino Médio entre os anos de 2020 e 2021. Posteriormente, foram elaborados gráficos sobre eles. A partir das informações obtidas, procurou-se analisá-las, buscando entender o porquê de alguns estudantes não terem o hábito de leitura consolidado, tendo em vista que 35% dos estudantes não têm o hábito de ler todos os dias. Com isso, iniciou-se uma revisão bibliográfica, buscando autores que abordassem a temática. A partir dessa pesquisa, chegou-se à seguinte conclusão: para os adolescentes terem o hábito de ler é necessária uma influência positiva. Famílias que têm o costume de ler e de incentivar seus filhos acabam formando leitores. Além disso, a escola também tem grande importância nesse sentido, pois a leitura

pode ser passada como obrigação para as crianças, ou como um hábito prazeroso, fazendo com que ler se torne uma atividade envolvente, e não uma obrigação maçante.

Considerando a importância de consolidar hábitos de leitura, não apenas do ensino básico, o grupo de pesquisa, constituído por pesquisadores e por bolsistas, se reuniu semanalmente para ler em voz alta os textos teóricos que alicerçam as pesquisas e para debatê-los amplamente com vistas a subsidiar o contato dos bolsistas com a teoria basilar às pesquisas empreendidas. A seguir, registram-se os depoimentos dos bolsistas, estudantes do curso de Letras da UFRGS.

Depoimentos do(a)s bolsistas de iniciação científica, estudantes de graduação, sobre a experiência de leitura de textos teóricos, em grupo, em voz alta:

Durante os encontros conseguimos, de fato, ver teorias, muitas vezes complexas, comunicarem-se com nossas práticas, tanto da pesquisa, como da própria atuação em sala de aula, como professores. A experiência de leitura em voz alta vem sendo extremamente rica e produtiva e traz, para nós, a percepção, muitas vezes, que evoluímos tanto (ou até mais) em poucos meses em relação aos nossos já completos 3 anos de graduação. Essa ideia dialoga, inclusive, com uma das ideias apresentadas por Cecilia Bajour, em “Ouvir nas entrelinhas (2012)”, uma das autoras estudadas dentro da pesquisa: “os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária.” (BAJOUR, 2012, grifo meu)

Luiza Amaral Rockenbach

Diferentemente da leitura silenciosa, a leitura em voz alta, em grupo, oportuniza que ideias espontâneas, que surgem no meio de um parágrafo, por exemplo, sejam divididas e discutidas em grupo. Na leitura de Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), cada um dos participantes compartilhou com o grupo suas próprias experiências de aprendizagem da escrita, como também experiências de pessoas próximas a eles, como irmãos, sobrinhos e alunos. Essa troca foi bastante enriquecedora, já que tivemos diversos pontos de vistas sendo apresentados tendo como ponto de partida o mesmo texto. Lemos textos complexos que muitas vezes precisaram de várias reuniões para serem

discutidos e direcionados para o viés de cada pesquisa. Na leitura de capítulos de O inferno da escrita (2011), por exemplo, o conhecimento dos coordenadores foi essencial para que eu, como bolsista, entendesse o texto e pudesse participar da discussão também.

Júlia Rodrigues

(...) os momentos de estudos em conjunto com meus orientadores e colegas de pesquisa representou (...) um lugar muito importante no meu desenvolvimento enquanto estudante, pesquisador e professor. Diferente dos estudos e da forma de pesquisa com os quais estava acostumado, a leitura compartilhada e em voz alta proporciona uma possibilidade à pesquisa e ao “fazer acadêmico”: o compartilhamento e a construção de saberes em grupo (...). Ainda que a pesquisa e a leitura solitária façam parte da vida e da rotina de todos nós, o momento de leitura conjunta (...) e para o conjunto, visa trocar entendimentos e construí-los de modo compartilhado, respeitando os momentos e o tempo de cada um dos participantes (...).

Ewaldo Campos Martins

(...) em momentos de baixa e de distração, sempre recorri à prática de leitura em voz alta como forma de auxílio para melhorar o fluxo e o foco da leitura. (...) A leitura em voz alta realizada pelo outro definitivamente não é igual, ainda que consiga carregar a característica de diminuir as distrações. A voz do outro te guia, muda o tom, transmite o que o outro está entendendo do que lê, quase como uma mudança de perspectiva. Logo, além de ajudar no foco, manter o fluxo, mas também, desvia o ângulo. (...) quando leio em voz alta junto de outra pessoa, consigo desviar da minha perspectiva de compreensão dos textos (...) principalmente, porque acredito ser inevitável surgir o debate sobre o que está sendo lido. (...) um lê em voz alta para que o outro escute - a interlocução já ocorre a partir desse momento. (...)

Bruna Raísa Dandi Cardoso

Considerações finais

O trabalho voltado à recepção e à mediação da leitura na educação básica é de extrema importância, pois a leitura é um dos pilares fundamentais para a formação integral do indivíduo e para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para sua vida acadêmica e profissional. Através da leitura, é possível ampliar o

vocabulário, adquirir conhecimentos, desenvolver a capacidade de interpretação, de compreensão e de análise de textos, além de estimular a criatividade e a imaginação. Além disso, a leitura também é fundamental para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de se colocar no lugar do outro.

Ao trabalhar com a recepção da leitura, ou seja, com o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos, é possível garantir que eles sejam capazes de compreender e de contextualizar os textos que leem, de identificar e de interpretar os elementos que compõem a estrutura de um texto, além de compreender a importância da leitura em suas vidas. Já a mediação da leitura, por seu turno, é um processo que visa estimular o gosto pela leitura e desenvolver habilidades de leitura nos alunos. O mediador de leitura pode ser o professor, o bibliotecário ou qualquer pessoa que tenha afinidade com a leitura e que esteja disposta a compartilhar sua paixão pelos livros. Trata-se de um processo que pode ser desenvolvido de diversas formas, como, por exemplo, por meio da contação de histórias, da apresentação de livros, da indicação de leituras e da realização de atividades relacionadas aos livros e, como no caso deste trabalho, da leitura literária em voz alta, em grupo. Aqui, escolheu-se o trabalho direcionado a um grupo semanal de leitura de texto literário em voz alta – *Senhor das Moscas*.

Com relação à mediação de escrita, por seu turno, o bilhete orientador de reescrita de textos mostra-se uma ferramenta pedagógica importante para o ensino de escrita na educação básica. Ele consiste em um documento que apresenta ao aluno uma série de orientações específicas para melhorar a qualidade do seu texto. Trabalhar com o bilhete orientador ajuda os alunos a desenvolverem habilidades importantes de escrita, como a capacidade de revisar e reescrever seus próprios textos. Além disso, ele ajuda os alunos a se concentrarem em áreas específicas de melhoria da escrita, o que pode tornar o processo de produção de textos menos intimidante e mais gerenciável.

Dessa forma, trabalhar com a recepção e com a mediação da leitura e da escrita na educação básica é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa e para além dela, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de compreender e atuar de forma consciente na sociedade em que vivem.

Referências

- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre; Artmed, 2010.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo Atlas, 2008.
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- PASIN, N. O. *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras*, 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da leitura. *ALEA*. Volume 10, n.1, janeiro-julho 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/GSVPrjyVzyWZ8LBxRt95vHz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 mar. 2022.

Informações sobre a presença online da ABRALIC

Visite nosso site

abralic.org.br

**Siga-nos no Facebook**

facebook.com/associacaoabralic

**Visite nosso canal no YouTube**

tiny.cc/ABRALIC

**Entre em contato**

contatoabralic@gmail.com



**Saudações
comparatistas!**

Os textos deste livro foram compostos em Source Serif, família tipográfica de Frank Griebhammer livremente inspirada nos tipos gravados por Pierre Simon Fournier, na França, no século XVIII. Os títulos foram compostos em Objektiv, família tipográfica de Bruno Mello. O papel do miolo é o Polen Soft 80 g/m² & o papel da capa é o Cartão Supremo 300 g/m².



“O panorama representado pelos estudos deste livro aponta para um cenário positivo quando se trata do ensino de literatura. As ações estudadas ou propostas situam-se longe das práticas consideradas pouco favoráveis à formação do leitor crítico, como a ênfase nas informações contextuais e na história literária, deixando-se em segundo plano o contato com o texto literário. Ao contrário dessa tendência que é apontada em vários diagnósticos, os trabalhos destacam a atuação do professor como mediador que favorece a aproximação do aluno às obras literárias, a leitura crítica dessas obras, em que os alunos possam atribuir-lhes sentido com base na sua recepção e nos aspectos por ele valorizados, a experiência com textos de variados níveis de complexidade e procedência, sem preconceito de qualquer ordem, procurando sempre colocar a leitura literária no centro do processo de ensino-aprendizagem da literatura.”

