

CERRADOS 42

Revista de Pós-Graduação em Literatura

Ano 25 - 2016

Missão

A **Revista Cerrados** configura-se como um veículo de divulgação do pensamento teórico literário, publicada semestralmente pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da UnB. Visa a incorporar as contribuições do desenvolvimento do pensamento científico na área das literaturas e das áreas afins do conhecimento, que enriqueçam as fronteiras das Ciências Humanas na interdisciplinaridade necessária aos estudos acadêmicos contemporâneos.

EDITORA

Cláudia Falluh Balduino Ferreira

REITORA

Márcia Abrahão

VICE-REITOR

Enrique Huelva Unternbaum

DECANA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Helena Shimizu

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Rozana Reigota Naves

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS

Rogério da Silva Lima

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

Sylvia Helena Cyntrão

CONSELHO EXECUTIVO

Cláudia Falluh Balduino Ferreira

Sylvia Helena Cyntrão

Rogério da Silva Lima

Wilton Barroso Filho

CERRADOS 42

Revista de Pós-Graduação em Literatura

Ano 25 - 2016



Dossiê
Ensino de Literatura:
tensões, polêmicas
e processos



CERRADOS

Revista de Pós-Graduação em Literatura



EDITORA-CHEFE

Cláudia Falluh Balduino Ferreira

ORGANIZADORES DESTE NÚMERO

Danglei de Castro Pereira,

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Lucilo Antonio Rodrigues

REVISÃO

Yana Palankof e Mary Angotti

TRADUÇÃO (APRESENTAÇÃO/EDITORIAL)

William Alves Biserra

APOIO

POSLIT/IL/UnB

CONSELHO EDITORIAL CONSULTIVO

Ana Laura dos Reis Corrêa (UnB, Brasília-DF, Brasil) | **Elga Pérez-Laborde** (UnB, Brasília-DF, Brasil) | **Regina Dalcastagnè** (UnB, Brasília-DF, Brasil) | **Rogério Lima** (UnB, Brasília-DF, Brasil) | **Paulo Nolasco** (UFGD, Dourados-MS, Brasil) | **Affonso Romano de Sant'Anna** (FBN, Rio de Janeiro-RJ, Brasil) | **André Bueno** (UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil) | **Antonio Carlos Secchin** (UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil) | **Gilberto Martins** (Unesp, Assis-SP, Brasil) | **Laura Padilha** (UFF, Rio de Janeiro-RJ, Brasil) | **Luís Alberto Brandão** (UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil) | **Maria Antonieta Pereira** (UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil) | **Mário Cezar Leite** (UFMT, Mato Grosso-MT, Brasil) | **Nádia BattellaGotlib** (USP, São Paulo-SP, Brasil) | **Alckmar Luís dos Santos** (UFSC, Florianópolis-SC, Brasil) | **Benito Martinez Rodrigues** (UFPR, Curitiba-PR, Brasil) | **Eliane do Amaral Campello** (FURG, Rio Grande-RS, Brasil) | **Walter Carlos Costa** (UFSC, Florianópolis-SC, Brasil) | **Diógenes André Vieira Maciel** (UEPB, Campina Grande-PB, Brasil) | **Márcio Ricardo Muniz** (UFBA, Salvador-BA, Brasil) | **Rinaldo Fernandes** (UEPB, João Pessoa-PB, Brasil) | **Ana Mafalda Leite** (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal) | **Bernard Lamizet** (Université Lumière 2, Lyon, França) | **Claire Williams** (Universidade de Liverpool, Reino Unido, Inglaterra) | **François Jost** (Sorbonne Nouvelle, Paris, França) | **Jacques Fontanille** (Université de Limoges, Limoges, França) | **Rita Olivieri-Godet** (Université Rennes 2, França)

C398

Cerrados : revista / do programa de Pós-Graduação em Literatura. - Vol. 1, N. 1, (1992) - . -
Brasília, DF : Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 1992-.

V.
semestral

Tema: Ensino de Literatura: Tensões, Polêmicas e Processos.

Editor: Cláudia Falluh Balduino Ferreira

Descrição baseada em Vol. 17, N. 42 (2016)

Inclui Bibliografia

ISSN 1982-9701

1. Literatura brasileira - História e crítica. 2. Literatura comparada. 3. Literatura - periódicos.

I. Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas.

12-9157

CDD: 809

CDU: 82.09

12.12.12

18.12.12

041516

Cerrados – Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura
n. 42 – 2016 – Ensino de Literatura: Tensões, Polêmicas e Processos.

Editorial

Em tempos de *Deus ex machina*, em que avassaladora energia das tecnologias assume *quasiment* o lugar da palavra, às vezes tentando mesmo suplantá-la com tal força e ímpeto que nos vemos reféns de corretores de toda sorte, a revista **Cerrados** número 42 contempla seus leitores com a grande questão: o lugar do ensino da literatura e suas tensões.

Qual o sentido do ensino da literatura hoje? Qual sua meta? Ensinar a quem, como e por quê? Sim, a pergunta surpreende, mas os tempos dão conta de seu valor e da importância dessas reflexões! Seria a literatura o nascimento para a vida intelectual? Estaria ela no âmago da formação das faculdades de certo leitor, despertaria ideias, alentaria inspirações? Ainda que todas essas questões lembrem velhos clichês, é fato que elas nasceram de antigos mestres, e, afeiçoando-se o leitor a essa imagem, ela cairá de bom grado nas suas auspiciosas aspirações como professores de tantas mentes! A literatura e seu papel irradiante ao longo da história do homem supriu a vida de tantos vultos! Napoleão I, em Santa Helena, referindo a Hudson Lowe, que o coibia dos seus passeios disse: "Esse homem devia compreender que o exercício é tão necessário aos meus mem-

Foreword

In times of Deus ex machina, in which the overwhelming energy of technology takes quasiment the place of the word, sometimes trying to replace it with such a strength and boldness that we see ourselves hostages to correctors of all kinds, Cerrados Magazine issue 42 offers the readers this great question: The place of literature teaching and its tensions.

What's the meaning of literature teaching today? What's its goal? Teaching whom, how and why? Yes, the question may surprise, but the times show the value and importance of these reflections! Would literature be the birth to intellectual life? Would it be at the core of the formation of the faculties of a certain reader, would it bring up ideas, breath in inspirations? Even if all these questions could remember old clichés, the fact is that they came from ancient masters, and, if the reader clings to this image, it will willingly fall into her/his auspicious aspirations as teachers of so many minds! Literature and its radiant role throughout the history of mankind has nourished the lives of so many notables! Napoleon I, at Saint Helena, talking about Hudson Lowe, who forbade him of his walkabouts said: "This man should understand that exercise is as necessary to my members as literature is to my spirit." Alphonse Karr, French critic, called literature "a pleasant absence of ourselves."

bros como a literatura ao meu espírito”. Alphonse Karr, crítico francês chamou à leitura “uma ausência agradável de nós próprios.” O grande Montesquieu dirá: “Um quarto de hora de leitura consola-me de qualquer desgosto”. Ainda entre os franceses, Alphonse Daudet escrevia a um amigo enlutado dizendo: “-Leia, leia muito!”. Saíamos da França, recuperemos Goethe que nos últimos anos de sua vida dizia: “Aprender a ler é a mais difícil das artes. Dediquei-me a isso oitenta anos e não me posso dar por satisfeito”. Caiamos no século XX, para que não nos entendam obsoletos ou saudosistas; J.-P. Sartre dirá, em *Qu'est-ce que la littérature?*: A literatura só existe se lida!: “*Hors de là il n'y a que des tracés noirs sur le papier*”.

Assim, vejo a temática ensino da literatura celebrado pelos excelentes artigos deste número 42 da revista *Cerrados* como uma resposta às perguntas sartrianas, que na obra citada perguntava “*Pour qui écrit-on?*”, seguida a *Qu'est-ce qu'écrire?* e a “*Pourquoi écrire?*”, texto amplamente conhecido por todos os professores de literatura que se prezam assim como os grandes questionamentos de numerosos críticos como Roland Barthes, Henri Meschonnic, Lucien Goldmann e centenas de outros nomes.

Este número da *Cerrados* foi coordenado pelo nosso convidado, Professor Dr. Danglei de Castro Pereira, que, desde 2015, é professor da Universidade de Brasília (UnB). Atuante no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura (Poslit), Danglei de Castro Pereira é líder do grupo de pesquisa “Historiografia, câ-

*Great Montesquieu will say: "Half an hour of reading soothes me of any displeasure." Still among the French, Alphonse Daudet would write to a friend in grief saying: "Read, read a lot!" Let's leave France and meet Goethe, in his last years, saying: "Learning how to read is the most difficult of arts. I've been dedicating myself to this for eighty years and I am not yet satisfied." Arriving at the xxth century, so that we won't be accused obsoletes or nostalgics; J.P. Sartre will say, in *Qu'est-ce que la littérature?*: *Literature only exists if its read!*: “*Hors de là il n'ya que des tracés noirs sur le papier*”. (Outside of it there are only black traces on the paper.)*

This is how I see this topic, the teaching of literature, celebrated by the great articles of this *Cerrados Magazine* issue 42; as an answer to the sartrian questions, who at the quoted work asked: “*Pour qui écrit-on?*, (For whom do we write?) followed by *Qu'est-ce qu'écrire?* (What is it to write?) and “*Pourquoi écrire?*” (Why writing?), a text well known by all literature professors, who take themselves seriously, just like the great questions of numerous critics like Roland Barthes, Henri Meschonnic, Lucien Goldmann and hundreds of other names.

This *Cerrados* issue was coordinated by our guest, professor Danglei Castro Pereira (PhD) who, since 2015, teaches at Brasília University (UnB), permanent member of the post-graduation program in literature (POS-LIT), Danglei Castro Pereira is the leader of the research group “*Historiografia, Cãnone e Ensino.*” For this issue, He received the collaboration of Professor Rosana Cristina Zanelatto Santos, PhD in Letters from USP, professor at UFMS at the undergraduate program in Letters (CCHS) and at

none e ensino”. Com ele colaborou neste número a Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos, Doutora em Letras pela USP, docente na UFMS no curso de graduação em Letras (CCHS) e nos programas de pós-graduação em Letras (CPTL) e em Estudos de Linguagens (CCHS) e o Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues, professor de literatura brasileira na UEMS (Campo Grande) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMS. É membro do Grupo de Pesquisa “Historiografia, Cânone e Ensino” e do NEHMS.

A impecável diagramação e design da revista Cerrados é fruto da parceria entre o Departamento de Teoria Literária e Literaturas, o Poslit e o Departamento de Design da Universidade de Brasília e esteve a cargo da designer gráfica Emille Catarine Rodrigues Cançado, sob a direção do Prof. Dr. Rogério José Câmara. Como docente do Programa de Pós-Graduação em Artes e Design, ambos da Universidade de Brasília, o professor realiza pesquisas sobre as relações entre escrita e cidade, com ênfase na poesia visual e nas novas tecnologias. A Cerrados 42 foi diagramada com páginas únicas, confortável para a leitura em computadores, tablets, Kindle e outros dispositivos. Caso impressa pelos seus leitores, a revista terá manchas gráficas que funcionam muito bem para impressão frente e verso!

Assim, com as tecnologias a serviço da literatura e com as “bênçãos” dos clássicos, desejo a todos uma excelente e prazerosa leitura!

the postgraduation program in Letters (CPTL) and language studies (CCHS).

The impeccable diagramming and design of Cerrados Magazine is the offspring of the partnership between the Department of Literature and Literary Theory, POSLIT and the department of Design at UNB, and it was under the responsibility of designer Emille Catarine Rodrigues Cançado, under the guidance of professor Rogério José Câmara (PhD). Teaching at the program of postgraduation in Arts and Design, both from Brasília University, he undertakes researches about the relationship between writing and the city, with a focus on visual poetry and new technologies.

Cerrados 42 was diagrammed on single pages, comfortable to read on computers, tablets, Kindle and other devices. If printed by the readers, the magazine will have graphic blots working very well for front and back printing!

Thus, with the technologies at the service of literature and the "blessings" of the classics, I wish you all an excellent and joyful reading!

Cláudia Falluh Balduino Ferreira

Editora-Chefe

Editor-in-Chief

Translated by Wiliam Alves Biserra

Apresentação

O número 42 da **Cerrados** aborda, em seu Dossiê, o ensino de literatura e suas tensões, polêmicas e processos. Os textos do *Dossiê* focalizam experiências sobre o ensino de literatura na Educação Básica e no Ensino Superior em diferentes IES's do Brasil, apresentando perspectivas inovadoras e reflexões importantes relacionadas à formação do docente de literatura e às imbricações da teoria e da crítica literária na valorização do objeto literário em situações de ensino.

São textos que incitam os leitores a diálogos entre a teoria e a prática docente ao evidenciar uma heterogeneidade de pesquisas relacionadas ao ensino de literatura em instituições como: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Faculdades Integradas de Patos/PB (FIP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Estadual de

Mato Grosso (UNEMAT), além de estudos desenvolvidos por pesquisadores ligados a instituições da Educação Básica, como o Colégio Pedro II - Rio de Janeiro.

O escopo dos artigos que compõem o Dossiê compreende, portanto, um significativo recorte de pesquisas que tem na entrevista da Professora Regina Zilberman, que abre as discussões, traços das inquietações pertinentes ao perfil heterogêneo de abordagens ligadas ao ensino de literatura no limiar da segunda década do século XXI.

Ramiro Giroldo, no primeiro artigo do *Dossiê*, ao abordar as particularidades de textos literários ligados à ficção científica, contribui para a ampliação dos limites canônicos ao privilegiar o ensino de literatura de forma mais ampla e menos seletiva. O texto de Giroldo investiga a natureza dos paradigmas orientadores da ficção científica, bem como sua possível abordagem no ensino de literatura, problematizando uma pretensa função utópica da literatura e do próprio ensino.

No segundo texto, o artigo **Literatização da alfabetização?**, de Nelzir Martins Costa, Wagner Rodrigues Silva e Carlos Roberto Ludwig problematiza concepções de alfabetização e de leitura ao considerar como produtiva a utilização do texto literário

rio como espaço de formação de leitores. O texto vê como relevante a apresentação do texto literário durante o processo de alfabetização, o que ajudaria no letramento do aprendiz. Os autores assinalam a relevância, na sala de aula, de professores alfabetizadores que sejam, também, leitores literários, capazes de valorizar a formação cultural dos alunos em processo de alfabetização.

O texto de Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva e Renata Junqueira de Souza focaliza os paratextos e as ilustrações do livro infantil *Não*, de Marta Altés, com tradução de Gilda de Aquino. As autoras investigam como esses paratextos estabelecem um diálogo com o leitor, auxiliando na sua formação por meio de uma mediação metalinguística. Segundo a perspectiva de Silva e Souza, a percepção artística e a metalinguagem são relevantes na diversificação de práticas docentes no ensino do texto literário.

O quarto artigo que compõe o *Dossiê*, escrito por Michele Eduarda Brasil de Sá, coloca em discussão a situação do ensino das literaturas estrangeiras no Brasil em um contexto amplo de reflexões sobre a forma como essas literaturas, em especial a japonesa, (sub)existem em um contexto de precarização de apresentação do texto literário. A autora lança luz sobre a necessidade da inclusão de carga horária destinada ao texto literário nos currículos de formação de graduandos em Letras, o que permite refletir, *in continuum*, sobre a gradativa diminuição do espaço do literário na formação de acadêmicos de Letras em um contexto mais amplo.

Altamir Botoso e Márcio Antonio de Souza Maciel no artigo *O tratamento do texto literário nos manuais Ven 1 e Nuevo Ven 1* também focalizam o ensino de literaturas em língua estrangeira. As reflexões do artigo entram em consonância com as proposições de Michele Eduarda Brasil de Sá, no que se refere a um distanciamento do leitor em formação, no caso o aluno de Espanhol, que entra em contato com línguas estrangeiras, mas que dificilmente é apresentado a um recorte mais coerente da diversidade literária da segunda língua estudada. A ausência e/ou a diminuição do contato de leitores em formação com a obra literária em manuais de ensino de Língua Espanhola é o traço orientador das reflexões do artigo.

O sexto artigo do *Dossiê*, *Charles Baudelaire: poesia e afetividade no ensino da literatura francesa* trata do ensino de outra literatura estrangeira, desta feita, a literatura francesa. O artigo de Márcia Eliza Pires focaliza o ensino dessa literatura em nível de graduação e, mais especificamente, o papel que a poesia de Baudelaire exerce quanto à promoção da afetividade. Ao comentar sucintamente a precarização do ensino de literaturas estrangeiras no ambiente universitário, centra suas reflexões na necessidade de construção de elos afetivos entre leitores, professores e textos literários como espaço propício a desmitificar o tom elitista ligado ao ensino de poesia no ambiente acadêmico.

O artigo *Leitura literária na sala de aula contemporânea: tempo de apreciar a periferia*, de Marcelo Chiarretto, contempla

discussões sobre a validade de apresentar autores menos conhecidos em um contexto historiográfico. As reflexões de Chiaretto contribuem para a ampliação do horizonte de expectativas de leitores em um processo necessário de abertura do cânone no ensino de literatura. Ao alinhar-se a questões pertinentes aos quatro primeiros artigos deste Dossiê, o texto de Chiaretto aponta para a possibilidade de formar leitores a partir do momento em que se traz para a sala de aula autores da periferia do cânone.

Este mesmo percurso, ou seja, de apresentação de novos autores e/ou autores menos conhecidos nos limites canônicos, é aspecto relevante nas reflexões do nono artigo, **De São Saruê à Casa da madrinha: literatura de cordel e literatura infantil no espaço escolar**, de José Hélder Pinheiro Alves e Etiene Mendes Rodrigues. O artigo destaca o encontro entre a literatura popular e a literatura infanto-juvenil e sua importância na formação de leitores literários em um contexto didático que flexibilize o currículo, porém que não privilegie um gênero literário em detrimento de outro.

As discussões inerentes aos oito primeiros artigos do *Dossiê* indicam a relevância na valorização da diversidade cultural no ensino do literário. São textos que pensam um currículo acadêmico no qual as diferenças estilísticas sejam compreendidas como espaços de expressão cultural e não como elos para julgar a qualidade estética de determinada obra artística. Essa inquietação aparece como delineamento temático para o artigo **O diário de leitura no en-**

sino fundamental: considerações iniciais, de Raquel Cristina de Souza e Souza, décimo artigo de nosso *Dossiê*. O texto focaliza reflexões de uma ação desenvolvida como diário de leitura em três turmas de sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola federal de Educação Básica. O artigo reforça as considerações sobre a formação de leitores para além da abordagem didática centrada em ações de leitura via fragmentação do texto literário, focalizando a leitura compartilhada, centrada na fruição da obra, como possibilidade de criação de um espaço de leitura que privilegie o contato com o texto, numa estratégia que possibilite uma maior adesão ao texto e à experiência de leitura.

O artigo **Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)**, de Ana Crelia Dias, robustece a ideia de que a “experiência individual de leitura” cria condições favoráveis de acesso à leitura literária quando o texto literário é apresentado *stricto sensu* a leitores em formação. O texto problematiza procedimentos tradicionais que pautam o processo de ensino de literatura nas escolas, defendendo a leitura em voz alta como estratégia eficiente na promoção da experiência estética em sala de aula, o que levaria ao compartilhamento das possibilidades de leitura do texto.

Os artigos **Ler e escrever literatura também é aula de língua portuguesa**, de Daniela Maria Segabinazi e Raquel Sousa da Silva, e **Avanços e processos do ensino de literatura: práticas interventivas do PROFLETRAS**, de Adriana Lins Precioso e Rosana Rodrigues da Silva trazem à baila

reflexões sobre a forma como o professor de literatura aborda o texto literário em ambiente escolar. Os textos, embora apresentem suas especificidades, demonstram como é possível, por meio de ações formativas mais amplas ligadas ao professor de Língua Portuguesa, criar mecanismos favoráveis para a valorização do texto literário em ambiente escolar, estabelecendo um diálogo com os demais artigos que compõem o *Dossiê*.

O artigo **Leitura, ensino de literatura e A rainha dos cárceres da Grécia, de Osman Lins: pensando alguns termos para o debate**, de Adriana de Fátima Barbosa Araújo aborda elementos relacionados com a leitura, a formação de leitores e o ensino de literatura no contexto atual de discussão da Base Nacional Comum Curricular. Ao problematizar a importância da leitura literária o artigo dá especial atenção ao romance **A rainha dos cárceres da Grécia**, de Osman Lins e comenta a relevância do texto literário à formação de leitores nos dias atuais.

O último artigo de nosso *Dossiê Literatura e ensino: uma abordagem por meio das práticas teatrais*, de Maria da Glória Magalhães dos Reis parte de discussões de documentos oficiais, como a LDB, e de algumas ideias de Bakhtin como forma de valorizar as contribuições que o texto dramático e as práticas teatrais trazem para os processos de leitura do professor de línguas e literaturas (materna e estrangeiras). O artigo focaliza a importância da literatura na formação humana e, com isso, se alinha às reflexões inerentes aos textos de nosso

Dossiê ao comentar a contribuição que o texto literário, no caso o dramático, dá à formação de leitores e, nesse percurso, indicar a necessidade de ampliação da oferta de obras literárias a leitores em formação.

Além do *Dossiê*, o número 42 da **Cerrados** comporta uma seção livre, contemplando quatro artigos que focalizam diferentes escopos da produção teórica e crítica no âmbito dos estudos literários atuais.

O primeiro artigo da seção livre, **Mario Bellatin: agonizando no Salón de belleza**, de Anselmo Peres Alós e Renata Farias de Felipe aborda aspectos estruturais e temáticos da novela **Salón de belleza**, escrita pelo mexicano Mario Bellatin. A novela, publicada pela primeira vez em 1994, coloca em discussão a morte, a doença, a punição, o amor e a segregação social articuladas ao longo da narrativa as questões de apelo universal como forma de problematizar temas ligados às minorias étnicas e raciais no texto de Bellatin.

O segundo artigo, **As vozes que falam no 'eu-lírico': a autoria na poesia de Manoel de Barros**, de Valéria Brisolara e Roberto Medina focaliza questões ligadas à autoria na poesia de Manoel de Barros, tendo como ponto de partida as ideias de Dominique Combe e os desdobramentos do conceito de autoria enquanto simulacro dos aspectos dialógicos postulados por Bakhtin.

O terceiro artigo da seção livre, **As viagens de Máiquel pelo Mundo perdido, de Patrícia Melo**, escrito por Daiana Nascimento dos Santos e Fernando Reis de Sena, debruça-se sobre os conceitos de mi-

gração e de exílio e suas variantes desexílio e insílio, como desenvolvidos por Miriam L. Volpe, ao analisar a condição de narrador-viajante do protagonista Máiquel no romance *Mundo Perdido*, de Patrícia Melo.

O artigo **D. Cora, a mucilagem e a herança das (outras) cores: infância e política em *Os meninos verdes* (e seus ilustradores)**, de Ravel Giordano Paz empreende uma leitura da dialética entre o texto e as imagens da primeira edição do livro *Os meninos verdes*, escrito pela poetisa goiana Cora Coralina e ilustrado pelo Estúdio de Arte Gepp e Maia. Essa leitura passa, inicialmente, pela discussão dos elementos marcadamente ideológicos do texto de Coralina e, em seguida, pela tentativa de demonstrar como esses elementos são assimilados e processados na ilustração de *Os meninos verdes*.

Na seção de resenhas, há dois textos: a resenha de *Incontri con la poesia del mondo / Encontros com a poesia do mundo – Antologia poética bilíngue Italiano/Português*, de Edizioni Urogallo e Cilbra, e a resenha da coletânea *De como a Literatura para a Infância e a Juventude ‘É chamada à guerra’*: reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal, coordenada por Mar Fernández, Ana Cristina Macedo, Isabel Mocinõ e Ana Margarida Ramos.

Na seção de ficção/tradução, publica-se a tradução do conto *Parentes*, de Pablo Besarón. Esta seção, que a muitos pode figurar como apêndice, para nós é muito importante, pois inclui no número 42 da *Revista Cerrados* algo que parece nortear os ensaios de nosso dossiê: a necessidade

de ampliar o contato de leitores com o texto literário.

Ao concluir a apresentação deste número 42 da *Cerrados*, agradecemos aos autores que encaminharam os textos que o compõem.

Boa leitura a todos!

Os organizadores.

Sumário

Dossiê

Entrevista com Regina Zilberman, **20**

Interview with Regina Zilberman

Regina **Zilberman**

A ficção científica no ensino de literatura, **27**

Science fiction in literature teaching

Ramiro **Giroldo**

Literatização da alfabetização?, **41**

Literacy through literature?

Nelzir **Martins Costa** | Wagner **Rodrigues Silva** | Carlos Roberto **Ludwig**

Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário, **76**

The meaning of paratexts, narrative and illustrations: the mediation and the literary reader training

Kenia Adriana **de Aquino Modesto Silva** | Renata **Junqueira de Souza**

Reflexões acerca do ensino da literatura japonesa no contexto universitário, **94**

Reflections on teaching Japanese literature in the university

Michele Eduarda **Brasil de Sá**

O tratamento do texto literário dos manuais Ven 1 e Nuevo Ven 1, **110**

The treatment of the literary text in the textbooks Ven 1 and Nuevo Ven 1

Altamir **Botoso** | Márcio Antonio **de Souza Maciel**

Charles Baudelaire: poesia e afetividade no ensino da literatura francesa, **127**

Charles Baudelaire: poetry and affectivity in the teaching of French literature

Márcia **Eliza Pires**

Leitura literária na sala de aula contemporânea: tempo de apreciar a periferia, **144**

Literary reading in the contemporary classroom: time to mean the periphery

Marcelo **Chiaretto**

De São Saruê à Casa da madrinha: literatura de cordel e literatura infantil no espaço escolar, **163**

Saruê are the House of honor: cordel literature and literature in infant school space

José Hélder **Pinheiro Alves** | Etiene **Mendes Rodrigues**

O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais, **181**

The reading journal in the middle school: first remarks

Raquel Cristina **de Souza e Souza**

Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s), **210**

Literature and literacy education: when literature makes sense

Ana Crelia **Dias**

Ler e escrever literatura também é aula de língua portuguesa, **229**

Read and write literature is also portuguese class

Daniela Maria **Segabinazi** | Raquel **Sousa da Silva**

Leitura, ensino de literatura e A rainha dos cárceres da Grécia, de Osman Lins: pensando alguns termos para o debate, **245**

Reading, teaching, of literature and The queen of the prisons of Greece, by Osman Lins: thinking some terms for debate

Adriana de Fátia **Barbosa Araújo**

Avanços e processos do ensino de literatura: práticas interventivas do Profletras, **267**

Advances and literature education process: practical interventional of Profletras

Adriana **Lins Precioso** | Rosana **Rodrigues da Silva**

Literatura e ensino: uma abordagem por meio das práticas teatrais, **283**

Literature and teaching: an approach through theatricals practice

Maria da Glória **Magalhães dos Reis**

Sessão Livre

Mario Bellantín: agonizando no Salón de Belleza, **303**

Mario Bellantín: dying at the Beauty Salon

Anselmo **Peres Alós** | Renata **Farias de Felipe**

As vozes que falam no eu-lírico: a autoria na poesia de Manoel de Barros, **322**

Voices talking on eu-lyrical: the authors in Manoel de Barros poetry

Valéria **Brisolara** | Roberto **Medina**

As viagens de Máiquel pelo Mundo Perdido, de Patrícia Melo, **342**

Máiquel's travels by the Mundo Perdido, of Patricia Melo

Daiana **Nascimento dos Santos** | Fernando **Reis de Sena**

D. Cora, a mucilagem e a herança das (outras) cores: infância e política em Os Meninos Verdes (e seus ilustradores), **356**

Miss Cora, the porridge and the inheritance of the (other) colours: childhood and politics in Os Meninos Verdes (and their illustrators)

Ravel Giordano **Paz**

Sessão de Resenhas

Resenha do livro Incontri con la poesia del mondo / Encontros coma poesia do mundo – Antologia poética bilíngue Italiano / Português, **382**

Maristella **Petti**

Resenha do livro De como a Literatura para a Infância e a Juventude "é chamada à guerra": reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal, **486**

Lucila **Bassan Zorzato** | Berta Lúcia **Tagliari Feba**

Tradução

Parentes, **395**

Pablo **Besarón**

Dossiê

Entrevista com Regina Zilberman

Interview with Regina Zilberman

Regina **Zilberman**

Professora e pesquisadora (UFRGS/CNPq)

Uma conversa com a professora e pesquisadora Regina Zilberman (UFRGS/CNPq) é sempre um encontro com a erudição e a história da literatura infantil, o ensino de literatura e a leitura literária. É, também, um momento ímpar para refletirmos sobre os caminhos históricos da leitura literária no Brasil. É preciso enfatizar, ainda, a importância dos trabalhos e das pesquisas desenvolvidas pela professora para o ensino de literatura no Brasil ao longo de sua extensa carreira acadêmica. Na oportunidade, agradecemos a gentileza da pesquisadora em atender a Revista Cerrados que, no número 42, aborda questões em torno do ensino de literatura. É com grande satisfação que publicamos, como abertura de nosso dossiê **Ensino de literatura: tensões, polêmicas e processos**, uma entrevista com a pesquisadora.

Entendemos que as reflexões da Prof^ª. Regina Zilberman entram em consonância com os limites temáticos dos artigos que compõe nosso dossiê.

CERRADOS: Como transcorreu sua trajetória de formação como leitora e qual a importância que dá à escola nesse processo?

ZILBERMAN: Li bastante na infância por estímulo de meus pais, sobretudo minha mãe. Não que eles me obrigassem a alguma atitude leitora: é que eu gostava dos livros, antes mesmo de ter sido alfabetizada. Assim, recebia livros como presente e também “herdava” aqueles que minhas primas mais velhas não liam mais.

A escola, nos primeiros anos do que seria hoje o ensino fundamental (então dividido entre o primário e o ginásio), não ajudava muito. Predominava o livro didático com textos selecionados dos “clássicos” brasileiros, como Gonçalves Dias e Casimiro de Abreu. Adolescente, continuei a ganhar livros em aniversários, quando tive acesso a Machado de Assis, por exemplo. Ao final do ginásio e nos anos do ensino médio (o colegial, unificado, na escola em que estudava, que fazia algumas experiências de vanguarda), melhorou bastante, com a leitura dos modernos brasileiros e internacionais. Talvez tenha sido essa formação que me tenha desviado para as Letras, fazendo com que desistisse do curso de Medicina, que antes estivera no meu horizonte.

CERRADOS: Qual força ou importância tem a literatura na formação de leitores?

ZILBERMAN: Paulo Freire tem uma formulação que, embora tenha se tornado um clichê, é verdadeira: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Em outros termos, somos leitores desde que nascemos e começamos a tomar consciência do mundo que nos rodeia. Esse mundo aparece mediado pela linguagem, sobretudo a linguagem verbal, e é essa que pode nos conduzir aos textos escritos. A palavra mimetiza o mundo e, ao mesmo tempo, sintetiza-o, tornando-o compreensível e assimilável.

A literatura absorve com muita facilidade essa propriedade da linguagem verbal e, por extensão, da palavra escrita. Ela pode trazer o universo dentro de si, portanto, estimular e fortalecer o leitor ou a leitora que necessariamente somos. É aqui que entra em cena o trabalho de mediação, que toma várias formas: pode ser conduzido pelo próprio livro, se tivermos acesso a ele; mas pode ser antecipado pelas narrativas orais, pelo compartilhamento das experiências, etc.

Creio que o mais importante é o ser humano entender-se leitor, sendo essa condição parte de sua natureza. Em um artigo publicado recentemente, “Para uma política de mediação em leitura”¹, procurei examinar essa questão com exemplos extraídos da própria literatura, como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.

CERRADOS: Qual leitura literária marcou sua trajetória como leitora na infância?

ZILBERMAN: Como observei antes, gostava muito dos livros, e havia bastante

1 Revista do Centro de Pesquisa e Formação. Sesc-SP. V. 2, maio 2016. p. 126-141. www.sescsp.org.br/revistacpf. http://www.sescsp.org.br/online/artigo/10234_REGINA+ZILBERMAN#/tagcloud=lista.

deles em minha casa e na de minha avó materna, uma ótima leitora. Essa avó gostava de contar histórias, e eu adorava ouvi-la. Às vezes ela narrava contos de fadas, às vezes lia-os para os netos, conforme uma cena que ficou gravada em muitas obras brasileiras. Já leitora, Monteiro Lobato foi um amigo inseparável. Li e reli vários de seus livros para a infância, até me separar dele na adolescência. Outros autores desses tempos são Viriato Correia, Swift e Defoe em adaptação, a Condessa de Segur; a coleção Jovens do Mundo Todo, que a Brasileira lançou no começo dos anos 1960, colocou-me a par dos autores mais modernos. Na mesma época, era grande consumidora de histórias em quadinhos, editadas pela Abril, pela EBAL (Editora Brasil América), a Rio Gráfica Editora, essas duas últimas peritas em lançar clássicos adaptados para quadinhos, preludiando, digamos, as graphic novels hoje tão apreciadas.

CERRADOS: Como ocorreu sua aproximação, como pesquisadora, com as questões sobre a literatura infantil e a formação de leitores?

ZILBERMAN: A formação de leitores é, parece-me, uma preocupação de todo professor de literatura, que certamente almeja que os estudantes se identifiquem afetiva e emocionalmente com o material com que se trabalha em sala de aula. Ser um formador de leitores, e ser simultaneamente um leitor razoavelmente formado, não se confunde com a pesquisa sobre literatura infantil.

Literatura infantil é uma área específica de conhecimento. É possível examiná-la sob várias perspectivas (histórica, analítica, crítica, ideológica, linguística, etc.), uma delas sendo as relações que estabelece com a educação e o ensino. Relativamente ao que produzi a respeito, creio que se reconhecem algumas daquelas perspectivas: a histórica, a analítica, a crítica e eventualmente a ideológica. Mas também a pedagógica, até porque a literatura infantil depende muito da escola, seja porque essa é a que dá acesso aos primeiros livros impressos por meio do letramento, seja porque a literatura infantil se associa, desde seus inícios, à escola enquanto espaço de circulação.

Acredito que minha aproximação a essas questões deveram-se a vários fatores: os de ordem metodológica (no livro *Erico Verissimo e a literatura infantil* (1978), as obras daquele autor são examinadas desde as bases da narratologia), seja as de ordem teórica, pois se trata de um campo fértil para o exame de questões relativas à recepção. Um fator importante foi também a oportunidade: nos anos 1970, em decorrência da reforma curricular, a leitura – ou sua falta – tornou-se um tema relevante, e cabia discuti-lo, levando a mim, e às pessoas com quem interagia, a se dirigir a um objeto literário, no caso o livro para a infância e a juventude, que podia colaborar para o equacionamento de alternativas didáticas em sala de aula.

CERRADOS: Por que o interesse pelas práticas de leitura literária são relevantes para a formação de leitores no Brasil?

ZILBERMAN: Como observei anteriormente, considero que somos leitores, digamos assim, desde o momento em que o mundo – pessoas, coisas, sociedade, natureza – aparecem a nós enquanto alteridade a decifrar. O desejo de entender o real constitui uma leitura e uma interpretação. É a linguagem que sintetiza esse processo, porque, ao conhecimento do outro, segue-se a expressão desse saber por meio de uma expressão, que pode ser gestual, mas que será progressivamente associada à verbalidade (o choro da criança evidenciando fome ou dor, por exemplo) que, por sua vez, será traduzido em símbolos. Walter Benjamin refere-se, em seus ensaios, a esse poder mimético da linguagem.

A linguagem verbal é, pois, uma síntese da leitura de mundo, que se transmite à escrita e, por conseguinte, à literatura. Não pretendo que a literatura seja superior a outras manifestações linguísticas ou não linguísticas, mas ela guarda um poder de sintetização muito grande, já que, como a linguagem na sua origem, é igualmente mimética e tende a expor mundos completos e complexos. Eis por que é importante valorizar a leitura literária, sem, porém, desacreditar as outras formas de manifestação de leitura presentes em expressões orais, performáticas, imagéticas, etc.

CERRADOS: Que ações seriam importantes para relacionar a leitura literária no Brasil e a teoria da literatura?

ZILBERMAN: A Teoria da Literatura pode oferecer um bom suporte às teorias da leitura, na medida em que nos fazem refletir sobre obras literárias e expressões de ordem linguística. Atualmente a Teoria da Literatura ultrapassou os limites que a condicionavam a uma reflexão exclusiva sobre o texto, independentemente de suas conexões com a sociedade, a cultura, a política, a condição psicológica, social, étnica e de gênero dos autores e dos leitores. As teorias da leitura, por sua vez, também não podem abrir mão dessas questões, por isso, caminham, ambas as propostas de reflexão sobre a literatura, numa direção comum.

CERRADOS: Em um de seus textos, a senhora comenta que a literatura infantil e a escola têm uma parceria antiga e mal resolvida. Pensando no decurso temporal desde a publicação desse texto, quais os maiores desafios do ensino de literatura na atualidade? Essa parceria foi (bem) resolvida?

ZILBERMAN: A literatura infantil e a escola experimentam uma relação simultaneamente de atração e rejeição. Espera-se que a literatura infantil, produzida, distribuída e avaliada por adultos, transmita algum ensinamento à criança e ao

jovem. Esse ângulo pedagógico, por sua vez, entranha-se muitas vezes naquele gênero literário, convertendo-se em uma norma de interpretação. Exposto em outros termos: diante de um texto literário, coloca-se a pergunta sobre seu sentido, buscando uma interpretação; diante de um livro para crianças e jovens, a pergunta às vezes estende-se de “o que significa?” para “o leitor – criança ou jovem – saberá chegar ao significado?” Ao assim proceder, renova-se a velha parceria, indicando que a questão não foi resolvida.

CERRADOS: Qual sua opinião sobre a relevância da leitura literária na formação do sujeito, sobretudo, no século XXI?

ZILBERMAN: A leitura literária não perdeu espaço nesse século XXI. O que perdeu a hegemonia foi o livro impresso, perda essa traduzida pelo fato de que, nos últimos anos, ele tornou-se um objeto que precisa ser adjetivado, quando, antes, era um substantivo autossuficiente. Assim, o livro agora pode ser impresso, digital, ebook, etc. Mas todos esses suportes dão margem à expressão da literatura, que, enquanto tal, não perdeu território, nem importância.

CERRADOS: Com os inúmeros avanços tecnológicos, a TCI's na escola e outras tantas novidades, como a senhora vê, nos dias atuais, as relações entre a literatura e o grande público?

ZILBERMAN: Parece-me que a produção literária está descobrindo os novos caminhos de criação e de difusão graças aos meios de divulgação – blogues, sites, redes sociais – e aos suportes que se oferecem, em decorrência dos avanços tecnológicos.

CERRADOS: Nosso dossiê tem como tema o “Ensino de literatura: tensões, polémicas e processos”. Quais são os maiores desafios para o ensino da literatura nos dias atuais?

ZILBERMAN: Em artigos e conferências apresentadas na Abralic, entre 2013 e 2014, procurei examinar a questão do ensino da literatura. Designei o primeiro dos textos “Ensino da literatura – uma disciplina em perigo?”, parafraseando em parte o título do livro de Tzvetan Todorov, *A literatura em perigo*, publicado no Brasil em 2009; ao segundo dei o nome “Precisamos falar sobre o ensino”. Nos dois, procuro examinar as modificações sofridas pelo ensino da literatura, especialmente no nível médio, em decorrência dos PCNs e do ENEM, com efeitos sobre os cursos de Letras. Creio que o problema principal, exposto naqueles artigos, não se alterou muito, pois a literatura tem efetivamente perdido espaço nas instâncias vinculadas à educação: planos nacionais, base nacional curricular, exames de final do ensino médio, e até recentemente mesmo no ENADE.

Não é, porém, o único desafio diante do qual temos de nos posicionar, refletir e, se for o caso, agir. É que cabe decidir de que literatura falamos, quando discutimos seu ensino. A canônica? A popular? O best seller? Os gêneros dirigidos aos público infantil e jovem? E de que leitor falamos? O letrado? O indivíduo que provém das classes populares e que constitui a grande massa de nossa população? E como ficamos diante das segmentações étnicas e de gênero quando discutimos a formação do leitor?

Portanto, os desafios são imensos, sobretudo quando, no Brasil, presenciemos tantas e tão rápidas mudanças.

CERRADOS: Como forma de finalizar esta entrevista e, novamente, agradecendo por sua colaboração, pedimos que deixe suas impressões sobre o papel da escola na formação de leitores literários nos dias atuais.

ZILBERMAN: A escola é, hoje, o principal espaço de circulação da literatura, quando se pensa o conceito de modo convencional: livro impresso, autores canônicos, gêneros tradicionais. Mas há todo um outro universo que fica do outro lado dos “muros da escola” e que não podemos esquecer, ignorar ou evitar. Talvez as novas práticas de ensino e de valorização do leitor tenham de começar por entender não o que ocorre dentro da escola e o que essa propicia ao professor e ao estudante, mas o que se passa do outro lado, lugar que acolhe aqueles sujeitos, sobretudo os mais jovens, de modo mais amistoso e menos exigente em termos de cobranças e obrigações.

Ficamos gratos pela preciosa colaboração.
Organizadores do número 42 da Revista Cerrados.

A ficção científica no ensino de literatura

Science fiction in literature teaching

Ramiro **Giroldo**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS

Resumo

O texto aborda as particularidades do ensino de expressões literárias não acolhidas pelo cânone brasileiro, em particular a literatura de ficção científica. Embora a crítica literária nacional pareça ignorar, textos que podem de uma forma ou de outra ser discutidos por meio dos paradigmas próprios da ficção científica são amplamente produzidos no Brasil desde tempos recuados. No intuito de discutir o ponto, o texto investiga a natureza de tais paradigmas, bem como sua possível abordagem no ensino. Privilegiando a função utópica da literatura (e do ensino), a argumentação recorre basicamente a proposições cunhadas por Ernst Bloch, Paulo Freire e Darko Suvin.

Palavras-chaves: Cânone literário brasileiro. Margem. Ensino. Ficção científica. Utopia.

Abstract

The paper deals with the peculiarities of the teaching of literary expressions not accepted by the Brazilian literary canon, particularly science fiction literature. Although the Brazilian literary criticism seems to ignore, literary works that may in one way or another be linked to the paradigms of science fiction are largely produced in Brazil. In order to discuss the point, the paper investigates the nature of such paradigms as well as its possible approach in teaching. Focusing on the utopian function of literature (and teaching), the paper approaches propositions coined by Ernst Bloch, Paulo Freire and Darko Suvin.

Keywords: *Brazilian literary canon. Margin. Teaching. Science fiction. Utopia.*

Há, nos estudos literários contemporâneos, o recorrente interesse por obras não incorporadas ao cânone, preocupação que persiste a despeito da esperada resistência conservadora. Tais estudos se voltam para textos literários que, pelos mais diversos motivos, foram esquecidos, ignorados ou refutados segundo critérios excludentes geralmente não enunciados de forma explícita. O interesse deve ser não apenas resgatar a produção literária à qual não foi dada a devida atenção, mas observar também os arredores imediatamente próximos para que a produção contemporânea alheia aos parâmetros institucionalizados não seja também ignorada ou sub-avaliada.

É preciso que se tome o cuidado, contudo, de não deixar de lado a produção canônica, sob pena de promover um gradual processo de esquecimento que acabaria por privar nossa cultura de uma parte imprescindível de sua história. Os textos tomados como clássicos, afinal, são constitutivos de nossa feição cultural, colocando-se na base dela mesma, condicionando-lhe as particularidades. São os parâmetros que se impõem ao observador dedicado a conhecer as marcas deixadas pelo passado e as alternativas que ao futuro se apresentam.

Como o porvir da prática e da crítica literárias se mostra apenas por meio de esboços compostos por propostas e manifestações algo difusas, é pertinente propor que nossa cultura também se constitui por meio do que nela está em

potencial, quer este potencial tenha sido historicamente frustrado ou não. Decorrentemente, o cânone literário também se caracteriza pelo que dele é excluído, pelas potencialidades que obriga a permanecer em suspenso.

Cabe, portanto, sugerir um olhar algo ambivalente aos estudos literários que se dedicam à compreensão de obras não canônicas, um olhar que cuide tanto do que se mostra afim aos parâmetros tradicionalmente acolhidos quanto ao que deles escapa. Assim, é possível melhor compreender as brechas a cindir os critérios que, institucionalizados, podem parecer absolutos e atemporais. Saltam aos olhos os critérios extra-literários que motivaram a histórica exclusão de identidades não dominantes – caso, por exemplo, da escrita negra, da feminina e da oriunda das classes economicamente desfavorecidas. Mas também os critérios estéticos devem ser flutuantes, devem obedecer à particularidade de cada diferente expressão literária. Ou seja, os critérios críticos canônicos não podem ser aplicados de pronto, sem prévia discussão, às expressões não canônicas, sob pena de ignorar-lhes as especificidades.

Se é reclamada uma crítica literária que assim proceda na tentativa de corrigir as injustiças do passado e do presente, bem como de impedir que injustiças futuras aconteçam, decorrentemente o ensino de literatura também deve contemplar aquilo que foi e está sendo ignorado pela nossa cultura, aquilo que os parâmetros hegemônicos colocam à margem. Afim de que a simetria se mostre plena e produtiva para a instância do ensino, também deve ser adotado um olhar ambivalente, capaz de conduzir à apreensão das fissuras nos parâmetros instituídos e das manifestações por eles marginalizadas.

Uma articulação tal entre a crítica e o ensino de literatura pode se beneficiar das proposições de João Alexandre Barbosa no ensaio “Leitura, ensino e crítica da literatura”. Segundo o autor, a interdisciplinaridade deve estar presente como prática no ensino da literatura, para que a leitura e a releitura se mostrem produtivas no próprio contato que o professor tem com os alunos e que ambos têm com o texto literário:

Ler na literatura o que é literatura, mas nos intervalos das relações com aquilo que não é (elementos sociais, históricos, psicológicos), inclusive a literatura e as artes como matérias para a literatura. Neste movimento, desaparecem distinções possíveis entre leitura, ensino e crítica da literatura. É o domínio do leitor de intervalos (BARBOSA, 2003, p. 75).

Buscando os intervalos de leitura é possível articular questões oriundas de outras áreas do conhecimento ao que é próprio da literatura, e, assim, atingir uma

compreensão mais significativa de cada texto. Se tal procedimento for conduzido em conjunto com os alunos, a crítica literária, tomada como uma reflexão sistematizada acerca da literatura, é realizada já na própria sala de aula. Leitura, ensino e crítica da literatura se equiparariam quando em movimento, libertas dos parâmetros que tentam nortear *a priori* a compreensão dos textos literários.

Trata-se de uma proposição de valia para o ensino de textos postos à margem do cânone, já que despe a leitura e a crítica de preceitos estanques e permite que a escrita literária fale por si. Os intervalos de leitura, os pontos em que cada obra se abre para diversas interpretações, passam a ser o foco do ensino de literatura, e não a mera transmissão estática de conceitos, critérios e parâmetros previamente manejados para discutir obras já fixadas no cânone.

Dentre as manifestações literárias tradicionalmente ignoradas pela crítica literária brasileira, o caso da ficção científica é paradigmático. Como vem sendo sistematicamente apontado por pesquisadores como Roberto de Sousa Causo, autor do fundamental (pois delimita fundamentos para a consolidação de uma historiografia do gênero conforme praticado pelos brasileiros) **Ficção científica, fantasia e horror no Brasil, 1875 a 1950**, a ficção científica é produzida por autores brasileiros desde momentos recuados de nossa história literária.

Além dos autores brasileiros que escreveram ficção científica (FC) em apenas uma ou em poucas ocasiões, como Rachel de Queiroz (**Ma-Hôre**), Érico Veríssimo (**Viagem à aurora do mundo**), Moacyr Scliar (**O rei dos clones**), Rubem Fonseca (**O campeonato**) e Monteiro Lobato (**O presidente negro**), há aqueles cujo corpo de trabalho é exclusiva ou majoritariamente vinculado ao gênero, como André Carneiro, Fausto Cunha, Berilo Neves, Rubens Teixeira Scavone, Jeronymo Monteiro, Braulio Tavares, Jorge Luiz Calife e Luiz Bras, entre diversos possíveis exemplos. Não por acaso, os esporádicos textos de FC dos autores consagrados são esquecidos ou pouco lembrados pela fortuna crítica de cada um; e, também não por acaso, os autores que praticaram extensivamente o gênero não se vêem devidamente abordados pela crítica literária brasileira. Trata-se da norma homogeneizadora que norteia o cânone e sua tendência de reduzir a diferença a nota de rodapé (ou nem isso).

O que se está aqui chamando de ficção científica? Cabe cuidar do ponto para estabelecer algumas das especificidades do gênero às quais seu ensino deve estar atento, e, também, para refutar a suspeita de que essa categorização genérica está relacionada apenas a contingências mercadológicas. Tal suspeita responde a duas posturas conservadoras que buscam negar espaço ao estudo e ao ensino do gênero: a primeira aponta que o termo “ficção científica” não nomeia textos dignos de atenção da crítica e do ensino de literatura; a segunda,

que os textos brasileiros assim nomeados, se donos de qualidades estéticas, podem ser mais proveitosamente discutidos segundo outras perspectivas, tais quais a investigação do “realismo mágico” ou do fantástico todoroviano.

A primeira postura pode ser refutada apenas por meio da análise de textos específicos, evitando a condenação generalizante de toda uma manifestação literária – contudo, o presente texto pretende sinalizar alguns dos caminhos que viabilizam e justificam o estudo e o ensino da FC. A segunda postura também não deve ser levada adiante sem o confronto crítico com textos específicos, e expõe um olhar limitado na compreensão da multiplicidade expressiva posta em cena por cada obra literária. Em outras palavras, é próprio dos textos literários significativos a abertura para as mais diversas leituras e abordagens teórico-críticas, ao invés do fechamento em uma única chave interpretativa. Como opção analítica, os paradigmas próprios do estudo da FC podem oferecer um caminho interpretativo dotado de frescor, alheios que são aos parâmetros fixados no cânone literário brasileiro.

Quais são os paradigmas próprios da FC aos quais o ensino do gênero deve estar atento? Preliminarmente à resposta, ressaltamos, com base no que já foi exposto neste texto, que tais paradigmas não devem ser tomados como elementos confinados a um gueto isolado, à parte do restante da produção literária brasileira. Pelo contrário: embora dotada de suas especificidades, a FC nacional é fértil em diálogos com outras manifestações culturais que surgem em nosso particular contexto sócio-histórico.

O estudo acadêmico da FC é pela primeira vez realizado de forma extensiva e sistematizada por Darko Suvin, pesquisador responsável por cunhar conceitos basilares na compreensão do gênero. Conforme observa Istvan Csicsery-Ronay, Jr.,

em seu livro *Metamorphoses of science fiction* (1979), Suvin introduziu uma série de ideias que permanecem centrais na crítica da FC: distanciamento cognitivo, o novum e a ligação genética da FC com a utopia”. (CSICSERY-RONAY, 2003, p. 118. Tradução livre)

Cuidemos brevemente do três pontos assinalados por Csicsery-Ronay. A FC é, para Suvin,

um gênero literário cujas condições necessárias e suficientes são a presença e a interação de distanciamento e de cognição, e cujo principal artifício formal é um quadro imaginário alternativo ao ambiente empírico do autor. (SUVIN, 2016, p. 20. Tradução livre)

O texto do gênero, portanto, firma atípicas relações entre o conhecimento sedimentado – empiricamente verificável e aceito – e a ordem do imaginário. Dessa forma, habita na FC o potencial de promover um olhar outro acerca do que é comumente aceito como verdade, aquilo que o senso comum de pronto identifica como real. As diferenças entre o quadro imaginário cunhado por cada obra e a realidade que a ficção transfigura e da qual se dissocia são dadas pela presença de um *novum*, o elemento responsável pela *differentia specifica* da FC. Nas palavras de Suvin, “a FC é distinguida pela dominância ou hegemonia de um ‘*novum*’ (novidade, inovação) ficcional validado por lógica cognitiva” (SUVIN, 2016, p. 79. Tradução livre). Assim, as diferenças que o *novum* institui com relação ao empírico são, no caso do gênero, configuradas de maneira lógica – a verossimilhança é calcada não necessariamente no fato científico, mas no raciocínio lógico que se faz parecer ciência.

Nas palavras de Mark Bould, fazendo referência ao conceito de *novum* (grosso modo, a “novidade estranha” que toda narrativa de FC apresenta), as formulações teóricas de Suvin provocaram um impacto incontestável no estudo sistematizado da FC:

Dezembro de 1972 viu o aparecimento do ensaio *On the poetics of the science fiction genre*, de Suvin. (...) Em 1973, juntamente com R. D. Mullen, ele lançou e editou *Science fiction studies*, a mais teoricamente sofisticada das revistas sobre ficção científica, com fortes tendências marxistas e feministas. A partir daquele momento, a teoria e a crítica de ficção científica habitou – recorrentemente de forma tensa – o horizonte do evento Suvin, ou tentou dele escapar. (...) De qualquer forma que se responda a ela, a definição (e sua elaboração) de Suvin chegou, ela própria, como um *novum*, reorganizando a teoria e a crítica de ficção científica ao seu redor, idiossincrática e contingentemente casando a ficção científica com o marxismo. (BOULD, 2009, pp. 18-19. Tradução livre)

Os conceitos de *novum* e de distanciamento cognitivo, assim, se integraram de forma indissociável à crítica de FC. Outra marca deixada por Suvin na tradição foi, conforme aqui anunciado por Csicsery-Ronay, a proposição de que há um parentesco entre a FC e a utopia. Esta, num primeiro momento, é por Suvin tomada como um gênero literário que encontra seu marco inicial na *Utopia*, de Thomas More, obra que funda paradigmas temáticos e formais adotados por diversos seguidores – tais quais o caráter estático da narrativa, a presença de um personagem guia que descreveo lugar perfeito e o estabelecimento de um contraponto entre a perfeita utopia e a imperfeita sociedade empírica. Como

a FC, o gênero utópico permite que o próprio contraponto entre o real e o ficcional se dê de forma crítica, colocando em xeque o estabelecido pelo senso comum. Retrospectivamente, é possível avaliar textos recuados no tempo por meio do distanciamento cognitivo formulado por Suvin. Em outro nível, o teórico investiga a própria função utópica da literatura, bem como as especificidades da função utópica da literatura de FC.

Ernst Bloch, no que cabe ao conceito de utopia, é o autor basilar na compreensão de Suvin. Segundo Bloch, conforme proposto e elaborado na trilogia **O princípio esperança**, a utopia surge por meio de uma observação crítica dos arredores e floresce por meio da ação, da intervenção nesses mesmos arredores. Nas palavras do autor,

[A esperança] *não é concebida apenas como afeto*, em oposição ao medo (pois também o medo consegue antecipar), mas *mais essencialmente como ato de direção cognitiva* (e, neste caso, o oposto não é o medo, mas a lembrança). A concepção e as ideias da intenção futura assim caracterizada são utópicas, mas não no sentido estreito desta palavra, definido apenas pelo que é ruim (fantasia emotivamente irrefletida, elucubração abstrata e gratuita), mas justamente no novo sentido sustentado do sonho para a frente, da antecipação. Assim, portanto, a categoria do utópico possui, além do sentido habitual, justificadamente depreciativo, também um outro que de modo algum é necessariamente abstrato ou alheio do mundo, mas sim inteiramente voltado para o mundo: o sentido de ultrapassar o curso natural dos acontecimentos (BLOCH, 2005, p. 22).

Dessa forma, o elemento cognitivo precisa estar envolvido na constituição da utopia: para que uma alternativa ao que se observa de nocivo no contexto imediato possa ser elaborada de forma a intervir no curso dos acontecimentos, é necessário compreender as estruturas responsáveis pelo que há de nocivo – remetendo-nos a Theodor W. Adorno em seu clássico ensaio “Posição do narrador no romance contemporâneo”, podemos dizer que é necessário superar a fachada e investigar as fundações que mantém ereta edificação.

No pensamento de Suvin, a FC colabora com o propósito utópico – o gênero tem, afinal, o potencial de promover uma desautomatização no olhar que o leitor dirige à realidade empírica. Trata-se de uma ideia encontrada no cerne do conceito de distanciamento cognitivo em sua definição de uma circunstância ficcional calcada simultaneamente na cognição e no que ela não engloba (ou, talvez, no que ela *ainda* não engloba).

A utopia não se realiza na literatura apenas na FC, de forma nenhuma. Em sua *Aula*, Roland Barthes trata de tal função sem fazer distinções entre gêneros ou categorias de textos; fala da literatura de forma geral:

(...) a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível. Essa função, talvez perversa, portanto feliz, tem um nome: é a função utópica (BARTHES, 2013, p. 22).

A despeito de seu desejo pelo real, a literatura a ele articula o irreal, o impossível. Pode, portanto, cultivar a esperança mesmo quando os textos se vêm marcados por uma intensa negatividade na representação das relações dos homens entre si e deles com o mundo. Promove um contato com o outro que tem o potencial de superar a contingência imediata, colocando em suspensos preconceitos oriundos da mera observação das superfícies.

A FC apresenta de maneira particularizada esse potencial, ao explicitar o contraponto entre o empírico e o ficcional por meio de uma extrapolação de tendências em curso no momento da escrita. Extrapolação “distanciada” e cognitiva, criando um jogo entre o conhecido e o desconhecido do qual o leitor se faz partícipe no momento do retorno ao real – não mais o real que precede a leitura do texto de FC, mas um real já questionado por meio da dialética ficcionalmente instituída entre visível e invisível, possível e ainda impossível.

De maneira bastante breve, tratemos de um texto de FC brasileiro, **Não verás país nenhum**, de Ignácio de Loyola Brandão, para explicitar as considerações teóricas acima traçadas. O distópico romance é ambientado em uma São Paulo futurista inóspita, resultado de décadas de descaso e abusos por parte do poder público. Não há mais vegetação, a água é escassa e o índice populacional atingiu níveis insuportáveis. A maior parte da narrativa é composta pelo vagar do protagonista pela metrópole, uma jornada em procura de um passado apagado e da construção de um quadro mais geral da violenta e insustentável cidade.

No decorrer da narrativa, é progressivamente dado a conhecer que o mundo futuro é resultado de uma abertura democrática que não se realizou de forma plena. Os dispositivos coercitivos herdados do regime militar se mantiveram, ao lado de uma intensa burocracia que tem o interesse de despir de direitos básicos os habitantes da São Paulo distópica.

Cuidemos de um trecho específico do romance. A breve análise do excerto deve, aqui, ser lida como um exercício modelar ao ensino de FC, na medida em que permite a observação prática dos paradigmas constituintes do gênero

A ficha indica onde posso andar, os caminhos a percorrer, bairros autorizados, por que lado de calçada circular, condução a tomar. Assim, somos sempre os mesmos dentro do S-7,58. Nos conhecemos todos, mas não nos falamos, raramente nos cumprimentamos. Viajamos em silêncio.

Sou exceção, grito meu bom-dia, os rostos se viram aflitos, perplexos. Depois se voltam para a paisagem, as calçadas congestionadas. Mais um louco, pensam. Todos têm certeza, serei apanhado ao descer. No dia seguinte se surpreendem, sem demonstrar, quando apareço, cumprimentando.

(...)

Acabei de descer, ouvi os estampidos. Secos, ocos, tão conhecidos. Joguei-me rápido ao chão, conforme severas instruções. Num décimo de segundo, todos em volta estendidos. Vivemos condicionados, nossos reflexos aguçados. Como aqueles ratos que vão comer ao ouvir a campainha (BRANDÃO, 2007, p. 21).

Os habitantes da São Paulo futura seguem, notemos, normas rigidamente estabelecidas. Sua liberdade de movimento foi roubada, posto que o caminhar deve obedecer rotas já estabelecidas. A despeito da imposição de tão estrita ordem, a segurança pública não é oferecida como contrapartida: as pessoas já estão condicionadas a reagir de à violência, como podemos observar pela reação de todos aos disparos – uma reação afim ao benjaminiano estado de alerta que as metrópoles impõem aos que nelas vivem. O narrador compara a si e aos seus pares a ratos, ilustrando a desumanização a que são sujeitos.

Trata-se de um exemplo dos procedimentos próprios da FC: a extrapolação de tendências autoritárias, burocráticas e violentas em curso no momento da escrita (o começo dos anos oitenta, na desconfiança para com a abertura política) é dada em uma configuração ficcional distanciada (pois exagerada, extrapolada para o futuro) e construída segundo uma lógica cognitiva (pois construída por meio de uma reflexão acerca dos caminhos tomados pela história brasileira). Alia-se o distanciamento à cognição e concretiza-se o distanciamento cognitivo proposto por Suvin.

Habita no romance, portanto, o potencial de promover uma nova visada do real, por meio da representação ficcional de um tempo outro. O enredo trata do

futuro, mas o potencial crítico pertence ao presente – é no presente que deve existir a ação preventiva dedicada a frustrar os desenvolvimentos nocivos. É um potencial utópico, pois fomenta a percepção crítica das estruturas dominantes e abre o caminho para a esperança capaz de mudar o curso dos acontecimentos.

O ensino de literatura não pode prescindir da utopia, e nesse ponto a ficção científica tem uma importante contribuição a oferecer em sua abordagem do impossível que pode se fazer possível. A FC oferece uma variedade de mundos possíveis. No caso de futuros distópicos como o de **Não verás país nenhum**, a possibilidade é temível e digna de ser combatida pela ação utópica fomentada com a leitura; no de futuros desejáveis, a possibilidade será perseguida por essa mesma ação; no de textos que não lidam diretamente com o porvir, a possibilidade se dá por meio da própria realidade alternativa configurada pela obra. A realidade, na FC, é esgarçada na possibilidade de um mundo outro – na esperança, em suma. Uma esperança crítica, como quer Paulo Freire, educador sempre interessado na esperança e na utopia que dela pode nascer. A articulação entre Suvin e Freire não deve causar estranhamento, já que ambos os autores emprestam de Bloch a noção de utopia – avessa à contemplação desinteressada, calcada na percepção crítica e ligada à ação. Observemos um trecho da mencionada obra de Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

Por isso, venho insistindo, desde a **Pedagogia do oprimido**, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (FREIRE, 2016, p. 126-127).

Dessa forma, a compreensão de mundo que tem o poder de recriá-lo obedece a uma tripla simultaneidade: enxerga o *presente* cujas fundações se encontram no *passado* e também uma ideia de *futuro* a ser buscada entre tantos futuros

possíveis. Trata-se de uma condição crítica que a FC privilegiadamente fomenta, ajudando a cumprir a faceta estética do porvir de que fala Freire.

O ensino da ficção científica interessado em se realizar como ação e em fomentá-la, portanto, deve se voltar para uma noção crítica de futuro. É uma opção de valia no intuito de compreender a conformação estética não apenas em suas tensas relações com o contexto imediato e o passado, mas também nas relações com o porvir. De valia, embora radicalmente negligenciada.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: _____. *Notas de Literatura I*. Tradução e apresentação de Jorge M. B. De Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.
- BARBOSA, João Alexandre. Leitura, ensino e crítica da literatura. In: _____. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê, 1996.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BLOCH, Ernst. *O princípio esperança I*. Tradução de Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005.
- BOULD, Mark. *Introduction: rough guide to a lonely place*. In: _____.; MIÉVILLE, China. *Red planets: Marxism and science fiction*. Connecticut: Wesleyan University Press, 2009.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Não verás país nenhum*. 25. ed. São Paulo: Global 2007.
- CAUSO, Roberto de Sousa. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- CSICSERY-RONAY JR., Istvan. *Marxist theory and science fiction*. In: JAMES,

- Edward; MENDLESOHN, Farah. *The Cambridge companion to science fiction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- FONSECA, Rubem. O campeonato. In: _____. *Feliz ano novo*. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- LOBATO, Monteiro. *O presidente negro*. São Paulo: Editora Brasiliense Ltda., 1951. (Obras completas de Monteiro Lobato, v. 5).
- QUEIROZ, Rachel de. “Ma-Hôre”. In: TAVARES, Braulio (org.). *Páginas do futuro: contos brasileiros de ficção científica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.
- SCLIAR, Moacyr. O rei dos clones. *Revista Galileu*. São Paulo, pp. 34-39, outubro, 2001.
- SUVIN, Darko. *Metamorphoses of science fiction*. Bern: Peter Lang, 2016.
- VERÍSSIMO, Érico. *Viagem à aurora do mundo*. 13. ed. Porto Alegre: Globo, 1984.

Literatização da alfabetização?

Literacy through literature?

Nelzir **Martins Costa**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Wagner **Rodrigues Silva**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Carlos Roberto **Ludwig**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Resumo

Este estudo consiste na análise de obras literárias, identificando algumas concepções de alfabetização e de leitura tematizadas, além de considerar possíveis desdobramentos dos usos dessa literatura em ambiente escolar para o empoderamento das crianças. Defendemos a tese de que a literatura infantil pode e deve ser utilizada como um instrumento de mediação para o letramento social das crianças. Isso justifica a importância do cuidado necessário no momento da escolha e do uso das obras na escola. Os resultados a favor do fortalecimento do letramento das crianças e da formação de leitores dependem, principalmente, do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela professora leitora de literatura.

Palavras-chaves: Letramento. Alfabetização. Literatura Infantil. Prática Pedagógica.

Abstract

This study was to analyze literary works, identifying some broached conceptions of schooling literacy and reading, beyond considering possible results of the mentioned literature to children empowerment in school environment. We defend the thesis that children's literature can and must be used as an instrument of mediation to children social literacy. It justifies the importance of adequate care in the moment of work's choice and use at school. The results in favor of children social literacy empowerment and of readers development depend on mainly the pedagogical work to be developed by teacher literature reader.

Keywords: Literacy. Children's Literature. Teaching Practice.

É verdade: nem a cultura iletrada é a negação do homem,
nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude.
Não há homem absolutamente inculto:
o homem ‘hominiza-se’ expressando,
dizendo o seu mundo

FREIRE, 1987, p.19.

1 INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade grafocêntrica, nossas relações são mediadas pela leitura de textos, decifração de códigos, imagens e muitos outros recursos utilizados para marcar alguma forma de registro escrito. A obrigatoriedade da inserção das crianças, desde cedo, no mundo sistematizado do ensino da leitura e da escrita é uma norma social. Para tanto, a educação básica formal é considerada um direito subjetivo, como previsto na Constituição Federal do Brasil (1988), o que pressupõe o início e o desenvolvimento do processo de alfabetização dos pequenos aprendizes.

A alfabetização é concebida, de acordo com Soares (2016), como uma faceta propriamente linguística de consolidação do indivíduo no mundo da língua escrita. A escola é a principal agência responsável por proporcionar a aprendizagem da representação visual da cadeia sonora da fala. Em outras palavras, a referida instituição deve garantir a apropriação pela criança das convenções características do sistema alfabético-ortográfico e da organização textual em língua portuguesa.

A escola está voltada inicialmente para a socialização da criança (educação infantil), seguida pela alfabetização (anos iniciais do ensino fundamental), inclusive com prazo oficial para que a alfabetização ocorra até os oito anos de idade, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para as fa-

mílias, a alfabetização se configura quase como um ritual, muitas escolas celebram com atos solenes de “formaturas” para mostrar à sociedade que as crianças já se situam no mundo regido por palavras e suas polissêmicas significações.

Cada criança alfabetizada representa um ganho para a sociedade e para a nação. O analfabetismo é fortemente combatido como um desafio para o desenvolvimento da humanidade. Esse desafio é veiculado nos lemas de inúmeras campanhas de alfabetização desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) e por instituições ou organizações não governamentais (ONG), que também trabalham para reduzir o número de analfabetos. Na sociedade, muitas vezes, o analfabetismo é visto como um mal, uma vez que põe em evidência a negação ou a interrupção de um bem subjetivo, de responsabilidade prioritária da nação.

Assim como nos estudos do letramento, Freire (2007) critica duramente essa representação da sociedade letrada sobre os analfabetos. Conforme o autor, a sociedade encara o analfabetismo como uma erva daninha, como uma enfermidade, uma doença contagiosa que vai passando “de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades” (FREIRE, 2007, p. 15). Daí se justifica a necessidade de erradicação do analfabetismo.

Para Freire (2007), essa representação caracteriza-se como um discurso dissimulado de ingenuidade, revestido de astúcia, que reforça a ideia de um povo incapaz, com pouca inteligência e carregado de preguiça. São afirmações estereotipadas veiculadas a serviço de uma elite que se sobrepõe em uma relação de dominadores versus dominados.

Com o propósito de alfabetizar, diversos recursos e métodos são testados como estratégias para o sucesso do processo educacional. Isso inclui, até mesmo, o uso do texto literário em sala de aula, conforme veremos ao neste artigo. Grandes discussões são traçadas objetivando discutir qual seria a melhor forma de trabalhar com crianças em processo de alfabetização. Discussões centram-se no que consiste a alfabetização, o espaço concedido ao letramento e o lugar da literatura nesse contexto.

Por viver em uma sociedade grafocêntrica desde o nascimento, a criança se encontra envolvida no mundo da escrita, o que pressupõe a necessidade de inúmeras aptidões de leitura, que vão desde a leitura dos rótulos dos alimentos preferidos, perpassando por logomarcas de lojas e instituições públicas, placas de trânsito, até a leitura de histórias infantis, valendo-se das ilustrações e do relato em voz alta. Ultimamente, a criança tem acesso a equipamentos tecnológicos que são por elas manuseados antes de ingressar na escola.

Em lares privilegiados, os livros de literatura infantil, especialmente os de contos de fadas, além de gibis e jogos fazem parte do acervo de leituras de crianças ainda não alfabetizadas. Na escola, diversos livros de literatura infantil são disponibilizados para corroborar com o processo de alfabetização e o próprio sistema da escrita passa a ser tematizado nas narrativas infantis.

Investigamos como as temáticas da alfabetização são utilizadas em obras de literatura produzidas para crianças. Nesse sentido, identificamos algumas concepções de alfabetização e de leitura representadas nas histórias infantis, pontuando possíveis desdobramentos do trabalho pedagógico com as obras focalizadas para o processo de alfabetização e do fortalecimento do letramento social de crianças, em contextos formais de instrução.

Inicialmente, apresentamos uma revisão da literatura de referência a respeito dos processos de alfabetização e do letramento de crianças em contextos escolares. Também revisamos alguns trabalhos acadêmicos a respeito dos usos da literatura infantil na escola, pontuando a relevância do trabalho da professora para a formação de jovens leitores. Posteriormente, ilustramos as análises desenvolvidas na pesquisa a partir de cinco exemplares de livros de literatura infantil com temáticas sobre alfabetização. Finalmente, apresentamos a construção de posicionamentos de algumas professoras em formação inicial, em uma Licenciatura em Pedagogia, no tocante ao trabalho com as obras literárias focalizadas neste estudo. São as egressas da referida licenciatura que trabalham com a literatura infantil junto às crianças em fase de alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DOMÍNIO ESCOLAR

Na contemporaneidade, não basta apenas saber ler e escrever. É necessário ter competências e habilidades que extrapolem o nível linguístico e cognitivo, o que apenas a abordagem pedagógica da alfabetização não consegue desenvolver. Uma questão norteadora dos debates envolvendo a escolarização continua sendo a ênfase na prática de alfabetização mecanicista, em contraposição à articulação das abordagens da alfabetização e do letramento.

A alfabetização se caracteriza pela *faceta linguística*, conforme denominação proposta por Soares (2016) para caracterizar o trabalho escolar sistemático com formas ou estruturas linguísticas. Ainda conforme a autora mencionada, o letramento, por sua vez, caracteriza-se por duas facetas: a *interativa*, que prima pelo desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos; e a *sociocultural*, que concebe a utilização da língua nos diversos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. A leitura do texto literário com alunos em fase de alfabetização pode contribuir para o desen-

volvimento dessas facetas nas crianças, o que justifica a relevante produção literária dirigida a esse público leitor.

Tfouni (1997) apresenta a alfabetização como a aquisição da escrita, geralmente como uma atividade escolar, na qual são desenvolvidas habilidades para a leitura e a escrita, ou seja, as denominadas práticas escolares de linguagem. Classifica-a como uma esfera individual. Para a autora, a alfabetização não pode ser entendida como uma etapa, um fim em si mesmo, mas como um processo contínuo, caracterizado pela “sua incompletude, e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização” (TFOUNI, 1997, p. 15).

Diante disso, a autora propõe que há níveis a serem considerados nesse processo, os quais extrapolam o reduto formal da escolarização. Em relação ao termo letramento, Tfouni (1997) o define como uma forma de apreender os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Por isso, não se atém ao aspecto individual, mas ao social. Um processo que, apesar de estar interligado com a alfabetização, encontra-se separado em relação à abrangência e à natureza.

Também para Soares (2004), os fenômenos da alfabetização e do letramento são indissociáveis, conceituando o primeiro como a aquisição do sistema convencional de escrita; e o segundo, como o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Na sociedade, é possível encontrarmos pessoas que não foram alfabetizadas e que, no entanto, possuem algum letramento, visto que são capazes de estabelecer inferências, resolver problemas, desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, efetuar descentrações cognitivas, habilidades que não são exclusivas do aprendizado sistematizado na escola, conforme mostrou Tfouni (1997).

Soares (2004, p. 07) argumenta que, no Brasil, diferentemente de outros países, os “conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Segundo a pesquisadora, isso ocorre devido à ampliação do conceito de alfabetização, que se distanciou do conhecimento da escrita do próprio nome do cidadão, utilizado até 1940, e à capacidade de ler e escrever um bilhete simples, que passou a vigorar a partir de 1950, conceitos utilizados, principalmente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no censo demográfico populacional. Essas definições podem induzir a alguma confusão e à dificuldade da apropriação de tais termos pela sociedade.

Partindo dessas considerações, não se pode conceber uma formação escolar que não ofereça ou, pelo menos, tente oferecer uma prática alfabetizadora

associada ao letramento. Afinal, na sociedade mediada pelas tecnologias, onde crianças têm contato com vários aparelhos e jogos tecnológicos, a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita não é mais suficiente para a significativa participação na sociedade, que não é mais a mesma. O cenário social e político nos exige performances diferenciadas: o domínio de competências para utilização da língua como prática social minimamente em suas variantes falada e escrita. Isso consiste no empoderamento (*empowerment*) social através da linguagem como instrumento de mediação e como atividade interativa (FREIRE, 2007).

Essa mudança de postura em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas é o que também propõe Street (2014), ao abordar os denominados letramentos sociais. O autor defende que a escola deve mudar as práticas pedagógicas orientadas pelo *modelo autônomo de letramento* para a efetivação do *modelo ideológico*. Esse último modelo está voltado para as práticas e novas exigências sociais mediadas pela escrita, situadas em múltiplas vivências do sujeito nos diversos domínios sociais em que possam estar inseridos. As práticas pedagógicas mediadas pelo modelo ideológico possibilitam o enfoque de relações assimétricas, especialmente, quando passíveis de visibilização por manifestações linguísticas. O modelo autônomo corresponde aos usos descontextualizados da escrita característicos das práticas escolares, distantes das situações interativas características de outros domínios sociais. Street (2014) denomina de *modelo autônomo* a concepção dominante que reduz letramento ao conjunto de capacidades cognitivas de utilização da leitura e da escrita e que pode ser medida nos sujeitos.

É premente a adoção de medidas educativas que invistam na formação inicial e continuada dos professores para que os resultados das práticas pedagógicas possam brotar no ensino básico, o que também inclui a demanda pela instrução docente para o trabalho com texto literário em sala de aula, resultando na formação de leitores mais críticos, não só dos próprios textos escritos, mas também do mundo em que estão inseridos. A sociedade demanda modificações das metodologias, estratégias e práticas de ensino, concebendo o aluno como o protagonista da própria aprendizagem, do saber fazer.

Assim, as práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente as séries voltadas para a alfabetização (do 1º ao 3º ano) teriam de ser revistas. Destacamos que entre as modificações possíveis estariam: o trato com a leitura e a escrita; e a quebra do paradigma de que “os fins justificam os meios” quando se trata da utilização das obras literárias apenas como suporte ou pretexto para o estudo da língua, desprovendo-as de todo e qualquer valor estético, desnudando o texto poético e a ficção em geral.

3 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

A produção de livros literários para o universo infantil é considerada tardia. Segundo Lajolo e Zilberman (1984), a origem dessa produção remonta ao século XVIII, como reflexo de uma nova organização social, pautada na industrialização, na afirmação da manutenção de um estereótipo familiar, no qual a criança passou a ocupar um novo papel social, como centro das relações familiares. As autoras afirmam, porém, que esse papel era muito mais simbólico, de representação social do que de protagonismo.

No contexto de desenvolvimento industrial, as crianças foram obrigadas a frequentarem a escola, objetivando uma melhor formação; a imprensa foi aperfeiçoada facilitando a produção de livros. Nesse cenário, a literatura infantil escrita surgiu como um recurso de ensino, com vista à utilização pela escola. Lajolo e Zilberman (1984, p. 18) a definem como “uma literatura para – como criação visando a um mercado específico, cujas características precisam respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo”.

É importante ressaltar que, no universo da oralidade, da cultura popular, já existiam as fábulas, cujas narrativas sempre apresentaram um valor moral e formativo ao final. Certamente, por esse seu aspecto inicial formador e pedagógico, a literatura infantil encontra dificuldades no processo de produção e recepção até nos dias atuais.

Lajolo e Zilberman (1984) enfatizam que a literatura infantil depende ainda da escolaridade da criança, o que a coloca numa posição subsidiária em relação à educação. Isso justifica a adoção de posturas claramente pedagógicas e pragmáticas assumidas por muitos autores em suas obras.

Soares (2006), baseando-se na situação enfrentada pelas obras literárias infantis e juvenis, no contexto brasileiro, apresenta as seguintes situações que, segundo a própria autora, podem ser prejudiciais: *a escolarização da literatura e a literatização da escolarização infantil*. O primeiro termo, de acordo com a pesquisadora, designa a apropriação que a escola faz da literatura, escolarizando-a e pedagogizando-a para atender aos próprios interesses. O segundo é a interpretação de que a literatura infantil é uma produção destinada à escola, para atender a objetivos educacionais, com consumo específico pela clientela no/do domínio escolar.

Para Soares (2006), o grande problema não é a escolarização da literatura, uma vez que a autora não vê como separar a literatura da escola. Segundo a autora, não se pode atribuir uma conotação pejorativa a essa escolarização, criticá-la ou negá-la resultará na negação da própria escola. Todavia, o que deve

ser observado é a forma inadequada e imprópria como essa escolarização é realizada. Esse fato não é difícil de ser observado na prática pedagógica, quando obras, em sua totalidade, ou textos dissolvidos em fragmentos são utilizados com propósitos desvinculados do seu valor estético e ficcional, servindo apenas como suporte para estudos de cunho formal, compreendendo o trabalho com o conteúdo ortográfico ou gramatical, por exemplo. Cosson (2011, p. 23), no livro *Letramento Literário*, também enfatiza que a questão não é a escolarização ou não da literatura, “mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”.

Assim como esses estudiosos, Perissé (2006), ao abordar sobre *Literatura e Educação*, refuta a ideia da escolarização da literatura como uma prática anuladora do seu ethos, defendendo uma relação possível entre educação e literatura em uma forma mais aprazível.

O contato com a literatura não é mero contato, é encontro. Neste encontro, ocorre a fruição. Fruir é desfrutar, colher os frutos, sem realizar demasiados esforços, o que não significa ler preguiçosamente... como, quem nada quer. Ler é colher, escolher entre as linhas do texto aquilo que nos é oferecido. Um colher receptivo, se posso me expressar assim. Uma recepção ativa. Uma troca, porque também o livro cresce, ganha relevância, quando lido de maneira criativa (PERISSÉ, 2006, p. 72).

Esse encontro pode e deve ser possível no trabalho com o texto literário na escola, a fim de se evitar o desafeto por parte dos alunos com a obra literária; o desenvolvimento de uma postura de antipatia e afastamento dos vários gêneros literários.

Nesse sentido, é importante destacar a distinção que Barthes estabelece entre prazer e fruição, em sua obra *O Prazer do Texto* (2010). O texto provocativo de Barthes faz o leitor perceber as nuances entre prazer e fruição: o prazer do texto seria, para o autor, o revelar da estória e o prazer que sentimos ao seguir sua trama e suas peripécias, sem nos atermos a questões mais complexas e ideológicas do texto (pp. 16-18). Lemos apenas para sentir prazer, uma leitura desinteressada. A fruição, ao contrário, exige uma leitura mais atenta à própria linguagem do texto, descobrindo os sentidos implícitos nas lacunas do texto. Segundo Barthes, “o interstício da fruição produz-se no volume das linguagens, na enunciação, não sequência dos enunciados: não devorar, não engolir, mas pastar, aparar com minúcia” (2010, p. 19). Ou seja, a fruição está nos

detalhes da linguagem, nos pressupostos, sub-entendidos nas lacunas do texto que devem ser preenchidas pelo leitor. Exige dele uma posição ativa frente ao texto, mais do que simplesmente ler avidamente a estória, mas parar e refletir sobre as nuances que os enunciados evocam no texto.

Em relação ao que Soares (2006) denomina como literatização da escolarização infantil, pode-se fazer uma rápida comparação com o que ocorre atualmente no mercado editorial, onde há, inclusive, produções de obras por encomenda, visando alcançar altas cifras comerciais. Neste caso, a preocupação com o estético, com a ficção, pode não ocupar o primeiro lugar na produção literária. Pellegrini (2016), ao abordar essa questão da produção, divulgação e recepção da literatura e o seu atrelamento à indústria cultural, argumenta que:

Integrado nessa complexa estrutura, o texto literário gradativamente vem perdendo sua já esmaecida aura de “criação do espírito”, que o destinava também a outros fins que não apenas entretenimento, para cada vez mais ser produzido e divulgado como mercadoria. E é no interior dessa relação tão delicada que também se pode e deve vislumbrar a história (p. 01).

Apesar das circunstâncias que envolvem esse processo de produção, assim como em outros setores geradores de lucros, não podemos generalizar, levando essa afirmação que o autor objetiva lucros acima de qualquer propósito com as obras literárias. Sabemos que a literatura se efetiva realmente no encontro com o leitor, na aquisição de sentidos. De acordo com Aguiar (2006, p. 245) “o que importa, então, não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá”. Daí a necessidade da formação adequada dos professores para trabalharem a literatura na escola.

4 LITERATURA INFANTIL COM TEMAS ALFABETIZADORES

Nesta pesquisa, foram analisados 11 (onze) livros de literatura infantil que, de alguma forma, tematizam o processo de alfabetização ou o conhecimento das letras pelas crianças. Reunimos os livros sobre o referido assunto aos quais tivemos acesso durante o período de realização desta investigação. No Quadro 1, elencamos as obras consultadas, contemplando livros de autores desconhecidos e, também, consagrados, a exemplo de Bartolomeu Campos Queirós, Mário Quintana, Ruth Rocha e Ziraldo.

QUADRO 1

OBRAS ANALISADAS
1. AMORIM, Maria Luísa. Cada letra uma história : UuVv. Belo Horizonte, Armazém de Ideias, 1999.
2. FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. Número dos pingos . São Paulo: Ática, 2000.
3. HECK, Lenira Almeida. No reino das letras felizes . Ilustração Adriana Schnorr Dessoy. Lajeado: UNIVATES, 2007.
4. MOURA, Patrícia. Alfa beto . s/e., Alemanha, 2006.
5. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. De letra em letra . Ilustrações Elisabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.
6. QUINTANA, Mário. O batalhão das letras . Ilustrações de Eva Furnari. Editora Globo, 1992.
7. ROCHA, Ruth. O menino que aprendeu a ver . Ilustrações de Elisabeth Teixeira. 2ª. Ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 1988. (Coleção Hora dos Sonhos).
8. ROCHA, Ruth. O menino que aprendeu a ver . Ilustrações de Madalena Matoso. 9ª. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.
9. ROCHA, Ruth. Palavras, muitas palavras... Ilustração de Cláudio Martins. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
10. SAVAGET, Luciana. Traça-Letra e Traça Tudo . Ilustrações Simone Matias. São Paulo: DIBRA, 2009.
11. ZIRALDO. Cada um mora onde pode . 12ª. ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

Fonte: autoria própria.

Focalizamos mais diretamente cinco livros, sendo consideradas duas edições de um dos livros. Os livros focalizados foram sinalizados no Quadro 1. Procuramos ilustrar os tipos de obras encontradas, das mais às menos escolarizadas, conforme análises desenvolvidas e sequência das obras exemplificadas. Temos consciência, porém, conforme discutimos, que a escolarização da literatura está bastante condicionada ao trabalho desenvolvido pela própria professora em sala de aula.

Como parâmetro de análise das obras focalizadas nesta pesquisa, consideramos os critérios utilizados pelo MEC na seleção de livros para comporem o acervo do Programa Nacional da Biblioteca na Escola – PNBE (BRASIL, 2008, p.13). Os referidos critérios estão expostos no Quadro 2.

QUADRO 2

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	
1. QUALIDADE TEXTUAL	2. QUALIDADE TEMÁTICA
“Revela-se nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, política ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil”.	“Manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem”.
3. QUALIDADE GRÁFICA	4. OUTROS
“Traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita”.	“Representam diversos níveis de dificuldades de modo a atender as crianças em diferentes níveis de dificuldades e em diferentes níveis de compreensão dos usos e funções da escrita e da aprendizagem da língua escrita, possibilitando formas diferentes de interação com o livro: a leitura autônoma pela criança (de livros só de imagens, de livros que a imagem predomina sobre o texto, reduzido este a poucas palavras), e a leitura mediada pelo professor”.

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2008, p.13).

Os quatro elementos do Quadro 2 serão enfatizados em nossa análise. Em geral, esses elementos deveriam ser priorizados pelos professores na escolha de suas obras, mas seria necessário, em pesquisas futuras, analisar se os docentes dão atenção especial ao item “outros...”. Esse nos parece ser um item bastante delicado, pois as escolhas tendem a livros fáceis e infantilizados demais, ou difíceis demais. Para tanto, o professor, ao conhecer a turma em que atua, suas peculiaridades e suas dificuldades, deveria buscar um meio termo para que os problemas de dificuldade, inteligibilidade e complexidade fossem sanados durante a leitura em sala de aula.

Veremos que, nas análises, os livros *Alfa beto* e *No reino das letras felizes*, por exemplo, tendem a ser mais fáceis e simplistas, ao passo que a obra *O me-*

nino que aprendeu a ver tende a uma discussão mais complexa e assinala questões de letramentos que são geralmente confundidos com alfabetização. Nesse caso, o menino era letrado visualmente, pois sabia ver, ler e interpretar imagens, mas não era letrado em termos de uso do conhecimento do sistema da escrita ortográfica-alfabética.

O primeiro livro exemplificado aqui é o livro *Alfa beto*, de Patrícia Moura (2006). Não possui nenhum enredo literário verbal ou não verbal. Funciona mais como um Abecedário, a sua função pedagógica é explícita. Trata-se de uma obra muito colorida, cheia de ilustrações, o que se espera de um abecedário, o qual possui como função precípua ensinar as letras.

Ao final da obra, em letras bem pequenas, a autora afirma ter produzido o livro baseando-se em lembranças da sua infância, época que havia uma música que ela gostava muito de cantar. Pelo contexto, infere-se que está se referindo à letra da música *Abecedário da Xuxa*, interpretada por Xuxa Meneghel. Em alguns momentos, a correspondência entre as letras e as imagens se difere da letra da música. A autora informa haver dessemelhanças entre o livro e o intertexto, visto que ela não conseguiu se lembrar da canção na totalidade. Nas últimas páginas, a autora declara que o livro foi elaborado para ensinar o alfabeto para o próprio filho, talvez por isso, não houve uma preocupação em criar uma narrativa, por mais simples que fosse. Certamente, o propósito foi a criação de um material de apoio para a alfabetização no próprio lar. Reproduzimos a primeira página do livro na Figura 1.

O fato de estabelecer alguma relação entre as letras do alfabeto e a canção infantil não configura uma abordagem social do letramento, uma vez que, na possibilidade de ser utilizado em sala de aula, o livro, certamente, induzirá a professora alfabetizadora a utilizar um método sintético de alfabetização¹. O impresso corrobora o modelo autônomo de letramento demandado em inúmeras escolas de ensino básico.

O segundo livro analisado é *No reino das letras felizes*, de Lenira Almeida Heck, que também atende pelo pseudônimo de Júlia Vehuiáh, publicado em 2007, pela UNIVATES, apresenta um enredo simples, marcado pela superficialidade da narrativa, cujas personagens são as letras do alfabeto. Essa obra também será retomada na próxima seção deste artigo.

O livro, desde o início, antes mesmo da narrativa, já explicita sua função pedagogizante. A apresentação da obra traz o seguinte texto: “A obra trabalha de maneira lúdica e educativa as vogais e as consoantes, enfocando-as como importantes meios de comunicação e crescimento cultural” (HECK, 2007, prefácio). A dedicatória ratifica a referida função: “A você, querida criança, que

¹ O método sintético de alfabetização parte da letra para as sílabas. De acordo com Frade (2005, p. 23), “os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica”.

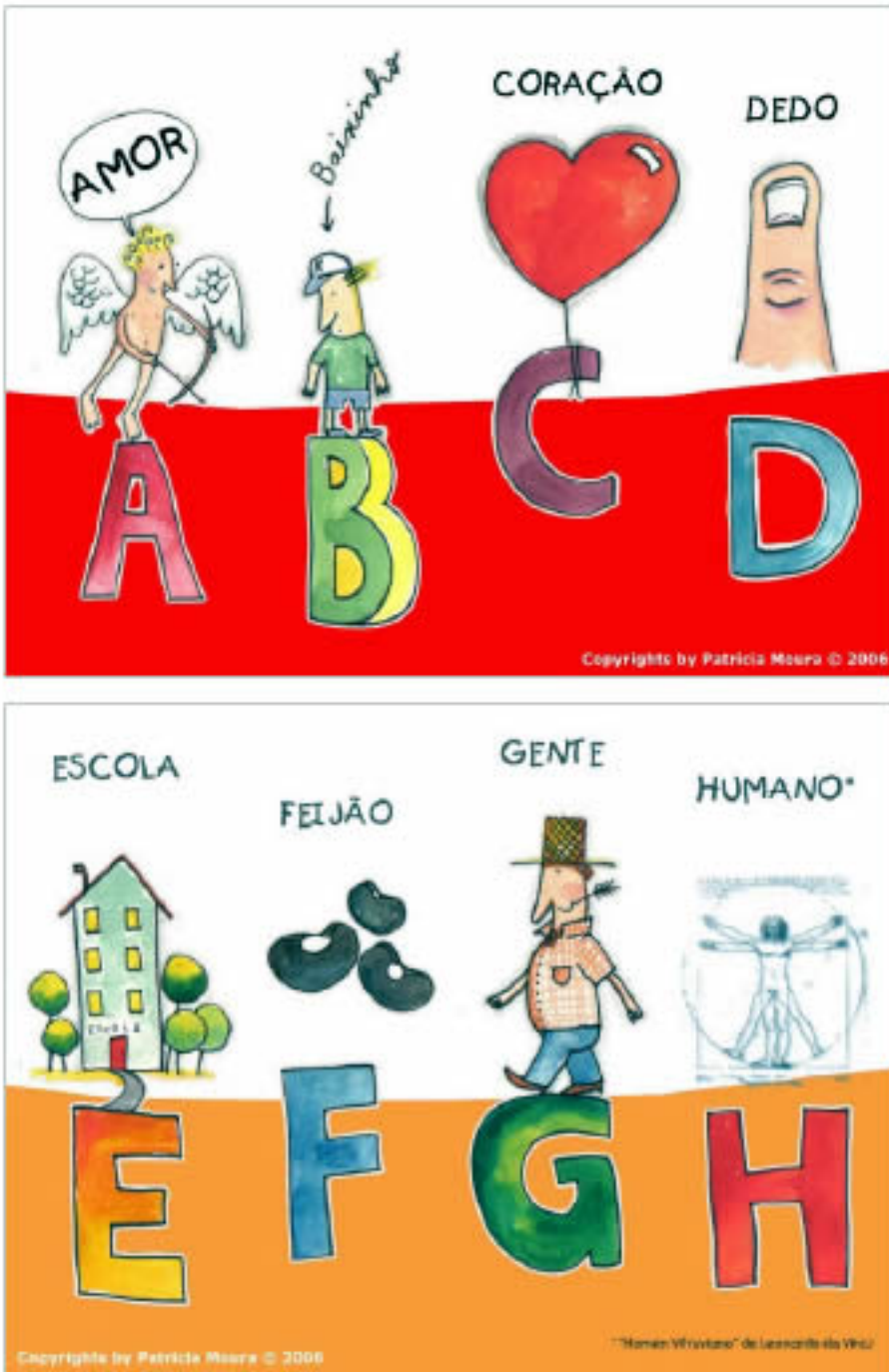


Figura 1 (MOURA, 2006, p. 01)

terá o fantástico encontro com as letras; e a você, caro professor, pela nobre tarefa de alfabetizar” (HECK, 2007).

Dessa forma, a escrita “da literatura para” é explicitada nesta produção, o que muitas vezes, pode prejudicar o campo estético, tendo em vista a preocupação com o que se pretende ensinar. Nesta obra, ocorre o que Soares (2006) caracteriza como a “literatização da escolarização infantil”, mais especificamente, da alfabetização.

A narrativa versa sobre um lugar muito distante, habitado por letras que viviam desunidas e em total silêncio. Então, a rainha Alfa, resolveu acabar com o silêncio e ordenou aos seus conselheiros (Beta, Gama e Ômega), que organizassem um grande baile e que as letras deveriam preparar apresentações artísticas para o evento.

As letras perceberam que precisavam se juntar para organizarem as apresentações e assim o fizeram. Alguns meses depois, o baile foi realizado, as letras foram homenageadas pela rainha e organizadas em vogais e consoantes, formando o alfabeto. A apresentação artística das letras foi com músicas infantis para homenagear as crianças do reino: “Todas as crianças entram para a escola para ler e escrever e também contar histórias”; e “Criança feliz, feliz a cantar”. Esta última, muito conhecida por gerações de crianças do século passado (aproximadamente até os anos 1990), por fazer parte do repertório de canções populares infantis no Brasil.

A história termina afirmando que “a partir daquele dia [baile], as letras se mantiveram unidas. E aquele reino ficou conhecido como o “reino das letras felizes” (p. 22). O livro possui um projeto gráfico simples, mas com muitas ilustrações e cores, sobrecarregando em algumas páginas, a exemplo das Figuras 2 e 3, demonstrando uma preocupação excessiva em apresentar imagens de letras.

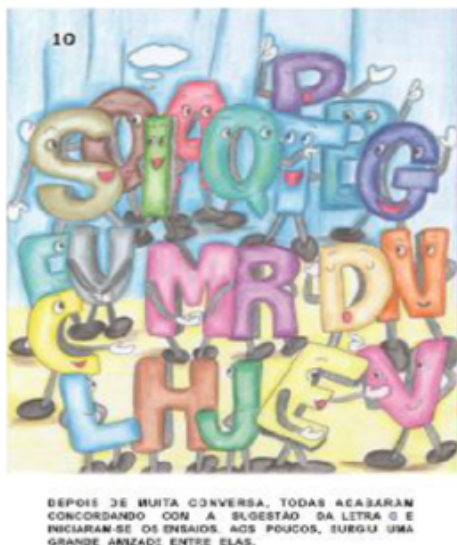


Figura 2 (HECK, 2007p. 10)



Figura 3 (HECK, 2007p. 11)

A percepção de inserção da criança no mundo da escrita nesta obra pauta-se na aquisição do conhecimento das letras, incluindo as variações maiúsculas e minúsculas. No entanto, em nenhum momento, há evidências no conteúdo tematizado de que a interação ocorre pelo caráter social da linguagem. Apenas letras ou palavras, isoladamente, não são suficientes para produção da interação, mesmo que organizadas em forma de alfabeto.

Desse modo, algumas partes da sequência narrativa deixam lacunas que podem suscitar no leitor um sentimento de incoerência ou vácuo em relação à progressão temática. Por exemplo, como e por que o fato de as letras se unirem contribuiria para a eterna transformação do reino; ou se apenas o fato de a rainha ter separado o alfabeto em vogais e consoantes, maiúsculas e minúsculas e homenageá-las seria capaz de torná-las felizes para sempre. Todavia, o caráter literário do texto permite uma abertura maior ao leitor, não se prendendo apenas a esses detalhes. Neste caso, o aconselhável é fazer o que Goulart (2007, p. 64) nomeia como a “a abertura de janelas no texto literário”, trabalhando com as crianças a criação de sentidos.

É nessas lacunas que o leitor e o professor devem tomar uma atitude crítica e intervencionista. Se a obra não tematiza um aprofundamento da maneira como as letras contribuem para a união do reino, ou então o porquê da separação das vogais e consoantes, o professor pode desempenhar seu papel reflexivo e transformador em sala de aula. Embora a autora priorize uma leitura de prazer, a leitura de fruição, proposta por Barthes (2010, p. 18-19), pode ser

estimulada pelo professor. A partir de questionamentos, o professor pode instigar seus alunos a se darem conta dessas lacunas e, a partir disso, levá-los a um posicionamento crítico sobre as questões silenciadas no texto.

Nesse sentido, eles podem discutir questões de unidade e integração entre os sujeitos, tomando exemplos de suas experiências, e de que forma essa unidade e integração é possível. Podem também abordar questões como diferença e segregação entre grupos minoritários culturalmente construídos, o que pode ser discutido a partir da separação entre vogais e consoantes. Como já assinalou Barthes (2010, p. 40-41), é também nessas lacunas, que questões ideológicas são incutidas no leitor. Assim, o papel da fruição seria então o desvelar os sentidos subjacentes nos vácuos do discurso literário. Para Barthes (2010, p. 19), é nas lacunas e nos silêncios do discurso literário que a fruição do texto torna-se potencialmente crítica, sedutora e perigosa.

A autora do livro focalizado é oportuna ao trazer uma canção infantil, **Criança Feliz**, que marcou as cantigas populares, conhecidas e cantadas por muitas gerações, o que propicia que as professoras e os pais a conheçam e relembrem a infância, cantando com as crianças. Na faixa etária que envolve o início da alfabetização, os alunos sentem-se seduzidos pelas músicas e brincadeiras de cunho popular.

O terceiro livro exemplificado é **O menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha. A obra desperta a atenção pela capa bem ilustrada, confeccionada em papel de boa qualidade, e, assim, atrativa aos pretensos leitores. Nas Figuras 4 e 5, foram reproduzidas as capas de duas edições desse livro: uma de 1998 (2ª edição), com ilustrações de Elisabeth Teixeira, publicada pela Quinteto Editorial; e uma de 2013 (9ª edição), com ilustrações de Madalena Matoso, publicada pela Editora Salamandra. A diferença entre ambas é muito significativa, desde o formato até as variedades de cores e letras. Na edição mais recente, o projeto gráfico torna o livro mais chamativo. Essa última edição será utilizada na análise seguinte.

A capa da nona edição, com cores fortes e várias ilustrações, pode se tornar mais atrativa ao universo infantil. Machado (2007) ao abordar sobre **Literatura e Alfabetização** enfatiza que, em um projeto gráfico para livros literários infantis, a ilustração e o texto devem dialogar, participando com o mesmo peso na produção de sentidos, o que ocorre na obra em questão.



Figura 4 (2ª Edição)



Figura 5 (9ª Edição)

O livro narra a estória de Joãozinho, um garotinho que vivia espantado com a diversidade de coisas existentes no mundo, as quais umas ele conseguia compreender e outras não. Joãozinho entendia a linguagem não verbal, manifestada pelas ilustrações, figuras ou imagens, mas não compreendia os registros escritos e, conseqüentemente, não percebia a funcionalidade dos textos verbais no cotidiano. Num determinado momento, a mãe da criança exerceu a função de mediadora e levou-o a compreender alguns usos da escrita, aguçando ainda mais curiosidade infantil, que se revelava pelas constantes perguntas feitas a ela. Ao ser levado à escola pela mãe, entra em processo de alfabetização, em que a professora utiliza um *método sintético* com ênfase no reconhecimento das letras e repetição de sílabas.

A partir das aulas na escola, Joãozinho começou a identificar as letras aprendidas, nos lugares pelos quais circulava. Curioso com esse reconhecimento das letras, ele perguntou ao pai o que estava acontecendo. Recebeu como resposta que, na ocasião, ele estava “aprendendo a ver”, o que, certamente, motivou o título da obra. O garotinho replicou dizendo que via desde que nasceu. Inicialmente, ele não entendeu o enunciado do pai. Ele justificou que a criança estava aprendendo a ver as palavras. Na escola, Joãozinho continuou aprendendo as letras e as palavras. Um dia, no caminho da escola, ele afirmou



Figura 6 (ROCHA, 2013, p. 11)



Figura 7 (ROCHA, 2013, p. 12)

todo orgulhoso para a mãe que já sabia identificar o ônibus da escola porque “já sabia ver”.

Essa narrativa possui uma estrutura linear com uma coerência e consistência bem definidas. A linguagem clara, com conotações melódicas em alguns trechos, como pode se observar em: “Em todos os lugares para onde Joãozinho olhava, logo, logo ele encontrava”; “Joãozinho não compreendia. No meio dos outros desenhos, que João não conhecia, era isso que ele via” (ROCHA, 1998, p.17).

As rimas favorecem a leitura oral da narrativa infantil, uma melhor entonação de voz para chamar mais a atenção do ouvinte. Verificamos também a adequação do tema à faixa etária da criança, possivelmente entre cinco e oito anos. Essa é uma estimativa sugestiva, visto não haver uma separação precisa dos livros literários por faixa etária. Afinal, um bom texto serve para todas as idades.

As ilustrações representam bem o que está escrito nas páginas, não sendo observada nenhuma incoerência entre as ilustrações e o texto verbal. Pelo contrário, as ilustrações reforçam a escrita, conforme exemplificado nas Figuras 6 e 7.

As páginas reproduzidas nas Figuras 6 e 7 correspondem ao momento em que Joãozinho pergunta à mãe como ela sabia qual o ônibus eles deveriam pegar para chegarem à escola. A mãe esclarece a respeito da identificação escrita na frente do coletivo: “Rio Bonito”. A ilustração representa as imagens mentais da

criança ao escutar as informações compartilhadas pela própria mãe. Joãozinho imagina um rio com as características que ele concebia necessárias para que fosse bonito de fato (Figura 6). Assim o livro vai representando como as informações se processam na mente de crianças na faixa etária do Joãozinho, para as quais a imaginação não tem limites e não se prende ao arcabouço da escrita. Isso fez com que o menino ficasse decepcionado com a chegada do ônibus, ao perceber que “Rio Bonito” não passava de uma série de garatujas que ele não conseguia compreender (Figura 7).

Passamos por experiências semelhantes na fase de aquisição da escrita. Machado (2007) chama a atenção para essa nossa capacidade de invenção, que mais se aproxima de uma “desinvenção”. Conforme afirma a autora, como aprendizes de uma língua, para todo problema que envolve situações comunicativas que nos apresentam, levantamos hipóteses sobre as formas linguísticas, em busca de uma regularidade. Assim, para a criança que se encontra em nível concreto de linguagem, não concebe as palavras, mas as relaciona a imagens.

É importante ressaltar que, para a criança, a narrativa focalizada, certamente, é apenas uma estória infantil que a faz imaginar um pequeno personagem e, inclusive, se colocar nas mesmas vivências dele. Como essa história será contada é o que fará a diferença no processo de letramento infantil. O olhar do adulto letrado, como o da professora alfabetizadora, no entanto, buscará outras leituras mais aprofundadas, as quais se encontram bem distantes do universo infantil. Leituras que a farão se perguntar: Esse livro foi pensado para a escola? Qual é a concepção de leitura apresentada no enredo? O que justifica a escolha do título “O menino que aprendeu a ver”?

Verificamos que o título representa o pensamento do pai do personagem em relação às pessoas que não sabem ler: que, equivocadamente, são caracterizadas como cegas diante da vida. Esse equívoco pode não significar o pensamento da autora, mas, sim, a representação do senso comum, frequentemente propagado na sociedade. Dependendo do leitor, essa passagem da narrativa pode, inclusive, fortalecer o estereótipo de que o analfabeto é um cego social.

Lajolo (2001) aborda a concepção social (equivocada) da leitura e da escrita como elementos favorecedores de ascensão social, como também de elevação intelectual e cognitiva.

Saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural. Tanto para indivíduos quanto para coletividades. Povos sem escrita costumam ser considerados inferiores, sem história, bárbaros. Talvez por isso tenha

2 A partir de Habermas (1976), Gnerre (2003, p. 8) esclarece que “legitimação é ‘o processo de dar ‘idoneidade’ ou dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita”. O autor continua afirmando que “a legitimação é um processo que tem como componente essencial a criação de mitos de origem” (GNERRE, 2003, p. 14).

tanto prestígio um conceito de literatura que a articula tão estreitamente a manifestações escritas (LAJOLO, 2001, p. 30).

O que se observa, no entanto, é que os analfabetos, embora não tenham se apropriado dos saberes *legitimados*² socialmente e reproduzidos pela escola, são providos de inteligência e saberes que os situam no grupo do qual fazem parte. Podem possuir limitações em algumas práticas sociais, mas não são incapazes para a vivência em sociedade. Muitos são os analfabetos que desenvolvem habilidades próprias para a sobrevivência no mundo grafocêntrico. Não é raro nos depararmos com pessoas analfabetas no mercado informal, negociando suas próprias mercadorias, desenvolvendo cálculos matemáticos em uma velocidade admirável, superando muitos escolarizados em práticas situadas.

É preciso compreender, conforme afirmado na epígrafe deste artigo, que a cultura iletrada não é a negação do homem, assim como a cultura letrada não representa a sua plenitude. Segundo o educador, não há homem totalmente inculto, há homens com habilidades, necessidades e oportunidades diferenciadas (FREIRE, 1987). Street (2014) também alerta sobre os perigos dos estereótipos atribuídos aos analfabetos, tais como os de “pessoas que careciam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ e que a aquisição do letramento causaria (por si só, ‘autonomamente’) grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p. 29).

Nesse sentido, a escola deve estar atenta para não reproduzir esse conceito estereotipado, principalmente para as crianças, que em seu processo de formação, na ingenuidade em que se encontram, consideram as professoras e escola como detentoras da verdade, não aceitando que outros as refutem, nem mesmo seus pais.

Por isso, a obra **O menino que aprendeu a ver** tematiza essas questões estereotípicas e cabe ao professor uma posição crítica e reflexiva frente ao texto, possibilitando que seus alunos não caiam na falácia de interpretar o mundo a partir da supremacia da palavra escrita. Nesse ponto, a fruição do texto permite que o educando comece a perceber criticamente visões hegemônicas imbricadas no dualismo alfabetizado *versus* analfabeto. Assim também, o professor pode possibilitar a discussão em sala de aula, de modo a despertar o aluno para as múltiplas possibilidades de letramento.

Na obra focalizada, o conceito de alfabetização trabalhado na escola representada é o de apropriação do sistema alfabético. Todavia essa prática ganha outras dimensões quando a própria personagem consegue estabelecer uma funcionalidade mais ampla para a escrita, quando entra em contato com textos fora

da referida instituição: ler as placas dos ônibus e das ruas, como forma de utilização do espaço geográfico, das fachadas das lojas, supermercados. Essa mensagem reforçada pelas ilustrações da obra literária favorecem diversas inferências ao leitor.

De alguma forma, a concepção de leitura na narrativa corresponde ao reconhecimento e à junção de letras, diferentemente das experiências que podem ser instauradas entre o encontro dos jovens leitores e a própria obra aqui focalizada. O excerto adiante ilustra a prática de alfabetização característica da tradição da cultura escolar, distante do que, mais recentemente, compreendemos por letramento.

A professora dizia:

D D D

As crianças repetiam

D D D

E a professora ensinava:

- D de Doce

D de Dado

D de Dedo

E de Dourado...

As crianças repetiam, repetiam ...

(ROCHA, 2013, p. 24-25).

A narrativa apenas representa o que ocorre na maioria das escolas brasileiras, nas quais, apesar das inúmeras tentativas de inovação dos métodos de ensino, entre elas a perspectiva construtivista da pedagoga Emília Ferreiro ou das abordagens dos estudos do letramento, predominam as práticas pedagógicas de repetição, cópia e memorização de letras, sílabas ou palavras.

Finalmente, há outros dois livros que merecem destaque neste artigo: **De letra em letra**, de Bartolomeu Campos de Queirós, com ilustrações de Elisabeth Teixeira, Editora Moderna, 2004 e **O batalhão das letras**, de Mario Quintana (publicação original data de 1948), ilustrações de Eva Furnari, Editora Globo, 1992. As capas desses livros foram reproduzidas nas Figuras 8 e 9.

Bartolomeu Campos de Queirós

De letra em letra



Ilustrações Elisabeth Teixeira

 Moderna

1^ª impressão

Figura 8 (QUEIRÓS, 2004)



Figura 9 (QUINTANA, 1992)

Esses dois últimos livros também trazem informações que ratificam o cunho pedagógico das obras: “De letra em letra é um texto capaz de levar o leitor a encontrar nos elementos do mundo as palavras que se escrevem com a mesma letra de seu nome” (QUEIRÓS, 2004, quarta capa); “Uma cartilha poética, escrita por um dos mais consagrados autores brasileiros, demonstra que aprendizado e diversão podem ser duas faces de uma mesma moeda” (QUINTANA, 1992, quarta capa).



Figura 10 (QUEIRÓS, 2004, p. 02)



Figura 11 (QUINTANA, 1992, p. 26)

Essas obras possuem mais algumas características em comum: foram selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/2008); possuem ilustrações criativas, coloridas e coerentes com o conteúdo tematizado em cada página, reforçando o texto verbal. As letras encantam e brincam ao longo das páginas. As ilustrações multicores ocupam toda a extensão das páginas. Há musicalidade, sonoridade coerência e coesão nos versos, como é possível observar nas Figuras 10 e 11, reproduzidas previamente. Ainda que presente, em páginas diferentes, uma estrofe para cada letra do alfabeto, o leitor percebe uma harmonia poética atravessando toda a obra.

Nessas obras, o professor pode explorar as questões estéticas como prazer e fruição em sala de aula. A partir de elementos visuais, da sonoridade, musicalidade, o professor pode estimular a percepção estética em sala de aula, fa-

zendo com que os alunos sintam prazer ao ler as obras. Esses elementos possibilitam o prazer do texto. Por outro lado, o docente pode fazer uma leitura crítica das obras com os alunos, possibilitando a fruição do texto literário (BARTHES, 2010). Para isso, deve analisar as lacunas, os não ditos do texto, os subentendidos, de modo a explorar sentidos subjacentes ao texto, despertando a consciência crítica e reflexiva dos alunos.

É possível também, após a leitura de mais obras, uma leitura comparativa entre as obras, buscando semelhanças e diferenças entre elas. Nessa leitura em contraponto, os alunos podem ser instigados a analisar criticamente as obras em questão. Ao fazer a análise comparativa entre as obras, o aluno pode perceber, nas lacunas, as questões ideológicas que perpassam o discurso literário, o que numa leitura mais superficial passaria despercebido. A análise comparativa das obras é um instrumento proveitoso para desenvolver o espírito crítico e reflexivo dos alunos.

Nas obras *O Batalhão das Letras* (QUINTANA, 1992) e *De Letra em Letra* (QUEIRÓS, 2004), o professor pode estimular também a escrita criativa dos alunos. O despertar para a poesia, para a percepção das rimas, da sonoridade é um papel fundamental no letramento literário dos alunos do ensino fundamental I. Nesse sentido, após a leitura em voz alta, é possível trabalhar as práticas orais em sala de aula. Após a leitura e discussão da obra, a escrita de outra estória, rimada, com musicalidade, pode ser proposta pelo professor. Para tanto, o professor pode sugerir a escrita criativa colaborativa, em duplas ou em grupos, conforme as afinidades e as características da turma. Após a criação de uma nova estória, a turma pode apresentar para a escola sua produção literária. Por meio da escrita criativa, os alunos podem desenvolver o gosto pela escrita e trabalhar com outros gêneros discursivos em sala de aula.

3 Realizamos transcrições livres das interações, sem seguir normas propostas por literaturas acadêmicas de referência.

5 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA E LITERATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Para analisar o posicionamento de professores do ensino fundamental I e da educação infantil a respeito do trabalho com a literatura infantil na escola, mais precisamente nas turmas de alfabetização, alguns dos livros aqui investigados foram tematizados na disciplina *Alfabetização e Letramento*, em uma Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública brasileira na Região Norte. Todas as acadêmicas da turma possuem vínculo em alguma escola de educação infantil ou ensino fundamental I, especialmente como estagiárias com remuneração.

O docente da disciplina possui ampla formação em Linguística Aplicada, trabalha com ensino e pesquisa nas temáticas do letramento e alfabetização em

diferentes níveis do ensino superior: graduação, mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado. Durante a aula, o docente solicitou autorização às alunas da Pedagogia para gravar a aula, o que foi permitido pelas acadêmicas. Foram vários os livros lidos e discutidos na turma, todavia, nesta seção, abordamos as considerações a respeito do livro **No reino das letras felizes**, de Lenira Almeida Heck.

As aulas da disciplina foram mediadas de forma a propiciarem o desenvolvimento da capacidade leitora das futuras professoras. O docente questionou a turma e apontou direcionamentos que facilitaram a compreensão dos textos literários, fomentando discussões norteadoras que extrapolaram uma abordagem pedagógica orientada pelo modelo autônomo de letramento.

As leituras foram solicitadas com antecedência, com data marcada para socialização com a turma. A turma foi organizada em grupos responsáveis por livros diferentes de literatura. As acadêmicas responsáveis pela leitura e análise do livro **No reino das letras felizes** apresentaram uma interpretação da história, todavia produziram comentários tímidos da obra. O docente, no entanto, motivou a discussão. Fez uma leitura em voz alta, utilizando entonações, pausas, cantando as músicas inseridas no livro, levantando questionamentos ao grupo, operacionalizando, na própria prática pedagógica, a arte de narrar e ouvir histórias.

Ao perguntar à turma se havia gostado do livro, o docente ouviu respostas diferenciadas: houve quem apreciou e quem considerou o enredo ruim, conforme evidenciamos nos Excertos 1 e 2 transcritos adiante³. Não identificamos as acadêmicas nos excertos de fala transcritos, utilizamos nomes de personagens literárias.

EXCERTO 1

Ana Terra: Uai professor, eu gostei assim pela forma como eles... eu acho que pra eles. Eles vão achar assim... que criança gosta muito de conto de fadas, né? De histórias assim, tipo que terminam “Ah, e foram todos felizes para sempre... Que tem aquela coisa de “era uma vez” e tal. E achei legal assim, pela forma como que eles, é... entender que as palavras, que as letras não são sozinhas, né?

EXCERTO 2

Clarice: Pra mim foi muito chato. Eu não gostei do livro. Só que eu não posso criticar muito porque em algum momento, na hora que você tá ensinando, e eu também penso na turma, que eu tô em sala de aula que é de cinco anos. Nós vamos ter que, é, contar uma estória para eles saberem essa importância de juntar as vogais com as consoantes. Que eles estão no nível acho que é pré-silábico, ou silábico com valor sonoro, né?

Nos enunciados produzidos, a maioria das acadêmicas descreve que utilizaria o livro como pretexto para ensinar as letras às crianças. Apenas uma acadêmica, Clarice, comenta a respeito do encantamento das crianças com os contos de fadas. Ela afirma que contaria a estória da mesma forma como faria com outras obras com temáticas diferentes, complementando a ideia em outra fala (*Isso, contaria como um conto de fadas mesmo*), embora conclua explanando a funcionalidade do livro aqui focalizado para o ensino das letras e palavras, conforme mostra o Excerto 3.

EXCERTO 3

Clarice: Na verdade, eu fico imaginando, as crianças que têm problemas, que eu assisti. Eu lembro do menino que tinha dislexia, aí ele ficava imaginando as letras né, as letras voando...outras descendo, outras caindo... Porque ele não entende muito as letras. Então assim... Isso, quando a gente conta uma história dessa, para uma criança que não sabe ainda, na verdade, o alfabeto. Acho que ele fica imaginando assim, essas letras. Quando você conta uma história, tudo ele fica imaginando, e automaticamente, se você conta uma história, manuseando também as letras, assim, dando pra eles. Aí eles vão ter uma ideia melhor do que é aquela letra, do que ela significa...

Enquanto mediador da interação em sala, o docente, não satisfeito com as respostas expostas, diante do silêncio de parte da turma, continua instigando as acadêmicas a expandirem a argumentação a respeito da obra, bem como dos usos que poderiam ser feitos do livro em sala de aula, no ensino básico. As respostas explicitadas versam sobre o enredo e possíveis funcionalidades para o ensino, conforme evidenciável no Excerto 4.

EXCERTO 4

Formador: Tá. Tudo bem. Então vejam, pelo que a Helena falou aí. O livro é válido porque é uma história infantil interessante, mas também ele [o aluno] para aprender as letras a partir dessa história.

Helena: Eu acredito que não aprender professor, mas eu achei interessante porque desperta. Por exemplo, a colega falou ali: “Ah, mas estava mostrando as letras maiúsculas”. Pode despertar na criança: por que maiúscula? Então assim...

Ao instaurar o diálogo sobre as possibilidades para utilização do texto literário em sala de aula, o docente instiga o desenvolvimento de competências do letramento das professoras em formação inicial, considerando a ampla rede de subjetividades e sentidos presentes no texto literário. Interações desse tipo podem exigir dos sujeitos, no caso das acadêmicas, níveis de reflexão cada vez mais dinâmicos e complexos (cf. PEREIRA, 2007).

A prática da docência, independentemente do nível ou modalidade de ensino, requer o domínio de competências leitoras e produtoras de texto por parte dos profissionais. Ao trabalhar experiências de leituras em sala, a professora deve estar apta a realizar intervenções necessárias ao próprio local de trabalho, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, fases decisivas no processo de formação de leitores. Nesse contexto, as experiências, o repertório de leituras e a capacidade de análise crítica dos textos pela professora contribuirão positivamente para as escolhas adequadas à idade e aos interesses dos alunos, consistindo num sólido e definido ponto de partida (cf. PAIVA, 2006).

Na socialização da leitura com as acadêmicas ficou constatada a dificuldade para a compreensão do texto por algumas delas, como se observa no Excerto 5, transcrito adiante.

EXCERTO 5

Docente: Tá, mas a pergunta que eu fiz foi: “Qual a relação entre imagem e texto verbal?”. Lembra que no livro passado eu perguntei: “o texto da menina do cabelo enrolado, quando falava da menina do cabelo enrolado o que o texto verbal estava dizendo era repetido na imagem? Ou mostrava uma outra coisa? Ou um complementava o outro?”

Helena: As letras estão distantes, mas as casas estão perto...

Aurélia: Mas o texto dizia assim, que cada uma vivia pra si...

Helena: mas elas estão uma perto da outra ((ruídos, percepção ruim)).

(...)

Aurélia: mas cada uma vivendo pra si! As casas são individuais.

Docente: Hãhamm, cada uma vivia pra si. ((muita conversa, discussão sobre o texto))

Clarice: cada uma, mas o distante pode não ser a casa distante uma da outra, mas distante de nós.

Docente: Num lugar muito distante, não é uma casa distante da outra. É um lugar igual a Clarice falou, um local isolado, onde eles estão ali, distante, né? Mais ou menos, diga Helena.

Helena: Eu estou falando do fato das casas serem muito perto.

Aurélia: Mas para a criança entender que elas eram desunidas, a primeira coisa deveria ser assim: casas com muros, vamos supor. Casas assim, com muros, divididos, uma casa da outra. ((a colega interrompe)): Não, mas não... ((rumores de discussão da temática na sala de aula)).

Algumas acadêmicas encontraram incoerência entre as ilustrações e o texto verbal pelo fato das casas das letras serem próximas, diferentemente vivência distante entre as personagens, anunciada no livro (*Num lugar muito distante, existia um reino silencioso, habitado apenas por letras. Elas eram muito desunidas: vivia cada uma para si, e nunca se reuniam para formar uma palavra sequer*). Essas acadêmicas demonstraram dificuldade para construir outros sentidos para o texto, a distância se configuraria nas relações pessoais e não nas construções físicas, o que parece tentar mostrar o docente (*Num lugar muito distante, não é uma casa distante da outra. É um lugar igual a Clarice falou, um local isolado, onde eles estão ali, distante, né?*).

A fala das acadêmicas em relação à compreensão do texto literário nos remete a abordar os tipos de leitores explorados por Eco (2003): o leitor *empírico*, o *semântico* e, ainda, o *estético* ou *semiótico*, visto que todos são facilmente encontrados nos diversos espaços sociais, inclusive no universo escolar entre professoras e alunos.

De acordo com Eco (2003), os tipos de leitores são determinados pela mediação, pelo encontro entre o leitor e o texto, uma vez que esse último possui muitos espaços a serem preenchidos por aqueles que o leem. Assim, o *leitor empírico* não consegue se desprender do que lê, pairando sobre a superficialidade do texto, enquanto o leitor modelo, subdividido em duas categorias (semântico e estético) encontra uma abstração maior. Pensando em uma intersecção teórica, o leitor semântico de Eco corresponde ao comportamento característico do modelo autônomo de letramento (Street 2004), ao passo que o leitor semiótico ou estético, ao demandado no modelo ideológico de letramento.

Nesse sentido, não apenas as acadêmicas, mas todas as professoras devem buscar essa competência de letramento que perpassa o ensino e a leitura literária, indo além dos elementos estéticos e prazerosos veiculados no texto e no discurso, alcançando um tom de engajamento político no qual o sujeito é compelido a ler criticamente o mundo e as relações de poder nele instauradas (MORAIS; SILVA, 2016, p.06).

Afinal, apenas com tais competências leitoras é possível se permitir sair da esfera, também empírica do texto, para as diversas possibilidades presentes no mundo da ficção. Conforme Lajolo (2001, p. 44-45),

A literatura é porta aberta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca.

Desse modo, a leitura literária na escola deve objetivar ultrapassar os propósitos de aprendizagem das letras, fonemas e convenções da escrita. Os textos literários, embora assumam um caráter de produção “para”, devem ser repensados a partir do “como”, a fim de se evitar o desgosto e o rompimento, muitas vezes traumático, entre as crianças e o prazer de ler.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade social da educação formal é imensa. As pessoas precisam responder às necessidades de um mundo marcado por inovações tecnológicas, rápidas veiculações de informação e crises nos campos político, social e econômico. A sociedade exige um perfil de cidadão diferente do que a escola preparou durante séculos. Um dos maiores desafios, portanto, é a formação de pes-

soas críticas, capazes de lerem não apenas a palavra, mas lerem o mundo e a si mesmas dentro desse mundo, conforme defendido por Paulo Freire (1987).

Destacamos que a escola é um espaço limitado de ensino e de aprendizagem. Nela, as crianças complementam o conhecimento adquirido nas interações informais da vida cotidiana, fora dos muros institucionais. No processo de alfabetização das crianças, as escolas se configuram como lugares de reificação, escolhendo métodos, estratégias e recursos pedagógicos para alfabetizar.

Em nossa sociedade grafocêntrica e tecnológica, inserir as crianças no mundo da leitura e escrita escolar, mas não familiarizá-las com interações diversas, características dos diferentes domínios sociais, mediadas por múltiplos letramentos, significa restringir as oportunidades para sobrevivência na sociedade. As práticas de ensino de leitura e escrita não podem se limitar à memorização de letras, sílabas, palavras ou frases. As professoras precisam refletir mais sobre o processo de construção de significados pela linguagem, sobre como a literatura, especialmente, pode auxiliar na construção e transformação das pessoas e, inclusive, do próprio mundo.

A literatura é uma fonte privilegiada para a formação de leitores críticos, no espaço escolar ou fora dele. Os textos produzidos para a escola ou apropriados para fins estritamente pedagógicos podem ser ressignificados. Conforme destacado por Soares (2006), não há como evitar a escolarização da literatura, uma vez que negar essa relação consiste em negar a própria escola. Da mesma forma, as obras literárias produzidas com base em temas pedagógicos, como a alfabetização, não devem ser abominadas.

Há obras de qualidade entre as inúmeras produzidas, embora tenha também as pensadas para um mercado editorial. De todo modo, não há como desvinculá-las do seu teor ficcional. A seleção das obras e a escolha de metodologias produtivas são fatores essenciais no trabalho com a literatura no domínio escolar, o que demanda o perfil de uma profissional leitora de textos literários com senso crítico.

A escolarização da literatura e a literatização da alfabetização estão presentes na escola, entretanto, o que faz a diferença nas interações instauradas em sala de aula é a forma como as professoras lidam com esses fenômenos. A decisão em continuar com uma visão pedagogizante da literatura ou recuperar a configuração perdida na escolarização improdutiva, propondo atividades produtivas, não se limitando à condição de um apêndice para aquisição da leitura e da escrita, centra-se na prática da professora. As verdadeiras transformações acontecem na sala de aula, partindo de ideias e atitudes produtivas.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura Literária e escolar*. EVANGELISTA, Aracy A. Ma.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de Jaime Guinsburg, 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília, 1997.
- _____. **Literatura na Infância: imagens e palavras**. Acervos do PNBE/2008 para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: Brasília, 2008.
- cosson, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2011.
- ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. **Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales et al. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 12^a. Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4^a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 57-67.
- HECK, Lenira Almeida. **No reino das letras felizes**. Ilustração Adriana Schnorr Dessoy. Lajeado: UNIVATES, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo, Ática, 1984.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura e Alfabetização: quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.p. 47- 56.
- MOURA, Patrícia. **Alfa beto**. Alemanha, 2006.
- PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006.
- PELLEGRINI, Tânia. **A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado**. < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio33.html> > Acesso em 09 de jul 2016.
- PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 31-46.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **De Letra em Letra**. Ilustrações Elisabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.
- QUINTANA, Mario. **O Batalhão das Letras**. Ilustrações de Eva Furnari. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1992.
- ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. 2^a. Ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 1988. (Coleção Hora dos Sonhos).
- _____. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Madalena Matoso. 9^a. Ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 17-48.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan./abr. 2004.
- STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11^a. ed. rev. atual. e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário

The meaning of paratexts, narrative and illustrations: the mediation and the literary reader training

Kenia Adriana **de Aquino Modesto Silva**

Universidade Federal de Goiás (UFG/Jataí)

Renata **Junqueira de Souza**

Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho Silva (CELLIJ)

Resumo

Este texto objetiva analisar paratextos, narrativa e ilustrações do livro infantil **Não!**; verificar como eles auxiliam a mediação literária; e propor práticas com base nas estratégias de leitura. Como resultados constatamos que o livro ilustrado apresenta-se como influente instrumento na constituição leitora das crianças devido à linguagem híbrida (verbal/visual), possibilitando percepção artística. Além disso, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Giroto e Souza (2010) são preciosas contribuições no trabalho do ensino da literatura e da compreensão leitora.

Palavras-chaves: Literatura. Paratextos. Mediação de leitura. Livro ilustrado. Estratégias de leitura.

Abstract

*This paper intends to analyze paratexts, narrative and illustrations in the picture book **Não!**; examine how they help the literary mediation; and propose practical activities using the reading strategies. As a result it was found that the illustrated book presents itself as an influential tool in the constitution of reader in children because of its hybrid language (verbal/visual), enabling artistic perception. In addition, the reading strategies proposed by Solé (1998) and Giroto and Souza (2010) are precious contributions in the work with literature teaching and reading comprehension.*

Keywords: Literature. Paratexts. Reading mediation. Illustrated book. Reading strategies.

Crianças e jovens têm um interesse especial por animais. Livros de literatura que apresentem vacas, porcos, gatos, ursos e cachorros ganham leitores vívidos e entusiasmados tanto na educação infantil como no ensino fundamental. As ilustrações simples e coloridas do livro **Não!** (Brinque-Book, 2012) possibilitam que crianças pequenas, até aquelas com alguma limitação linguística, consigam perceber o humor na história e se divertir!

Com enredo e ilustrações da espanhola Marta Altés, com tradução de Gilda de Aquino, o livro infantil **Não** descreve a convivência entre um cachorro de estimação e seus donos. Assim, a obra retrata, de maneira bem humorada, um animal arteiro e desastrado que ama sua família e tenta agradá-la o tempo todo.

Tanto a narrativa, como as ilustrações e os paratextos podem ser explorados pelo mediador/professor, com as crianças e por elas, durante a leitura. Neste artigo, pretendemos evidenciar como a escola por intermédio do professor e/ou bibliotecário pode aproveitar as estratégias de leitura, para facilitar a compreensão leitora. Assim, nos próximos tópicos descrevemos e analisamos determinados elementos do livro infantil (paratextos, texto verbal, ilustrações), apresentando possibilidades para o ensino da literatura e de uma prática que se apoia nas estratégias de leitura Solé (1998) e Girotto e Souza (2010) para a compreensão da leitura.

1 OS PARATEXTOS: MEDIAÇÃO A PARTIR DO VERBAL E DO VISUAL

Faria (2007) assinala que é interessante encorajar as crianças a refletirem sobre como o autor e o ilustrador constroem seu livro. Para tanto, devemos levá-los a observar os paratextos, isto é, os componentes textuais e iconográficos que não fazem parte diretamente da narração, como: formato do livro, título, capa e contracapa, página de rosto, dedicatória, apresentação do autor e da obra, ficha catalográfica, etc. (POSLANIEC & HOUYEL, 2000 apud FARIA 2007).

Assim, se, inicialmente, as capas e as guardas tinham como utilidade acolher e preservar o miolo do livro; na contemporaneidade, também servem para chamar atenção e instigar à leitura, já que as guardas podem, pela ludicidade e com as informações, servir como auxílio à compreensão do texto. Desse modo, sua análise, por parte do mediador da leitura e, posteriormente pelas crianças, é determinante para a formação do leitor, uma vez que os paratextos podem contribuir para a significação da obra, seja a partir dos dados verbais ou visuais apresentados nas capas e nas guardas (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

As autoras vão além ao constatarem que “é interessante que esse aspecto tenha sido em geral negligenciado pelos críticos” (p. 324). Dizemos mais, foi e é negligenciado não apenas pelos críticos, mas também pelos docentes, quando não deram e não dão importância a eles. Tais paratextos, quando bem pensados e construídos contribuem para a atribuição de sentido do texto que está para ser lido. Leitores fazem inferências a respeito das imagens da capa, tentando descobrir o tema, as personagens e alguns indícios visuais ajudam nas previsões sobre a história em si. Dessa maneira, acontece o que Girotto e Souza (2010) pontuam sobre suscitar na criança um objetivo e/ou uma curiosidade para ler o livro e isso facilita o acesso à obra.

Neste caso, o livro infantil **Não!** apresenta um formato quase quadrado, de 24cm x 26,5cm; contém 32 páginas; é encadernado em brochura com capa brilhosa colorida e mais grossa do que as páginas internas; também tem lombada quadrada sem escrita; e o papel escolhido para compor o miolo é o couchê. O livro quando aberto, permite que se pareça com uma tela de cinema ou mesmo um palco de teatro, “útil para retratar espaço e movimento” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 308).

Na capa de **Não!**, temos um texto que Camargo (s/d) intitula de “tipicamente híbrido”, visto que é composto por enunciados verbais e visuais. O nome resume a substância da obra, apesar de também confundir e gerar ambiguidade. Essa obscuridade manipula a leitura (inclusive visual) da capa e da quarta capa. Talvez porque os “títulos de livros ilustrados são uma parte muito importante da interação texto-imagem e contribuem para todos os tipos de interação que observamos dentro dos próprios livros” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 312).

O nome do livro aparece em fonte manuscrita vermelha, dentro de um balão branco de diálogo, reforçando a ambiguidade e dúvida do leitor. Abaixo dele, aparece um cachorro, na cor caramelo com manchas pelo corpo, sentado com as patas dianteiras como se esperasse um carinho, rabinho na lateral solto, típico de quando o cachorro está à vontade, em sua boca uma florzinha murcha. Cachorro que, na posição em que se encontra, parece olhar para quem pronuncia a palavra “não”.

A partir exclusivamente desta cena, podemos, numa rápida leitura, pensar que “Não” é o nome do cachorro e alguém o chama ou fica feliz ao vê-lo; numa leitura mais atenta, podemos pensar que ele está levando uma bronca, se considerarmos a florzinha, provavelmente arrancada do jardim, em sua boca. No entanto, o ponto de exclamação após a palavra negativa favorece a confusão, pois abre margens para pensarmos em admiração, alegria, espanto ou mesmo raiva. Sentimentos díspares que permearão a narrativa verbal e visual, durante quase todo o texto.

As árvores e as plantas desenhadas na capa em azul e marrom tornam-se compreensíveis quando se olha a quarta capa. Ela funciona como o verso/o oposto da cena exposta na capa do livro, porque traz, literalmente, as costas da capa e do cachorro. Nela compreendemos que os desenhos em azul correspondem ao que está a nossa frente e atrás do cachorro. Já aqueles em marrom refletem o que está à frente do cachorro e ele vê, num jogo de espelhos. Se abrirmos o livro, o que se observa é justamente um movimento espelhado entre as plantas e árvores azuis e marrons.

O leitor percebe ainda que atrás do cachorro há um vaso de flores quebrado com terra espalhada e outros galhos arrancados pelo chão. A impressão é que o cão esconde o vaso e oferece uma flor a alguém, antes que esse alguém possa ver os estragos causados. Os olhos do cachorro, na capa, parecem olhar para a contracapa, ou seja, para o vaso quebrado, mas a bagunça está atrás (contracapa) e esse jogo de procurar o que esconde o protagonista é que proporciona agilidade à história que está por vir.

O texto no alto da quarta capa é híbrido. A escolha de fontes misturadas chama atenção para um possível mistério com o nome do cachorro e faz com que o leitor comece de imediato a traçar o perfil do protagonista. Pois, algumas palavras são destacadas em caixa alta; simpático, trapalhão, bem-intencionado, atribuindo a ele sentidos e outros vocábulos estão negritados: mistério e sempre. São pistas fornecidas para a construção do texto principal. Há ainda uma interlocução visível com o futuro leitor de **Não!**, pois ao final do texto da contracapa, lemos: “Ele se esforça muito para SER BOM com sua família e acha que está

SEMPRE agradando. Será?” (quarta capa). A frase interrogativa neste paratexto chama a criança para a leitura do livro. Afinal, espera-se que o leitor participe da história e possa responder a questão com a leitura do texto.

Essas dicas sobre a narrativa podem ser fornecidas também pelas guardas. Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que guardas brancas ou neutras são as mais comuns nos livros ilustrados; todavia, tem crescido o número de obras que aproveitam esses paratextos como informação adicional à compressão das histórias. Muitas vezes, representam o personagem principal várias vezes em ações não aludidas no livro.

Nas guardas de abertura e do final de *Não!* é isso o que ocorre: o cãozinho protagonista é representado em mais de quarenta ações que não foram registradas na história. E todas elas demonstram sua energia e inquietação. Entre tais ações estão: ele correndo com um osso na boca, atrás de um gato, de um rato, fazendo xixi, cocô, brincando de morto, entre várias outras. Esses movimentos complementam indícios que o leitor pode já ter levantado na leitura da capa e da quarta capa – um protagonista serelepe, ativo e inquieto. Portanto, as imagens das guardas, como bem disseram Nikolajeva e Scott (2011), funcionam como uma “cena introdutória” à história, afinal comunicam dados significativos, como a movimentação e o vigor do cachorro.

No frontispício ou folha de rosto do livro, o título está escrito no mesmo tipo de letra da capa, entretanto na cor preta, dentro de um balão de diálogo azul centralizado. Existe também o nome de Marta Altés e abaixo dele a inscrição “Tradução: Gilda de Aquino”. No rodapé centralizado há o nome da editora e a anotação de “3ª reimpressão”. Nikolajeva e Scott (2011) apontam que é bastante normal existir, na folha de rosto, uma ilustração reduzida de algum detalhe do miolo. Em *Não!*, encontramos uma imagem do cachorro, cheirando um tênis, apesar desta imagem não estar dentro do texto, ela provoca o leitor e comprova a ação contínua presente nas guardas.

No final da história, na página 30, encontramos uma sucinta biografia de Marta Altés. Isso já não é mais parte da história e, assim, o título com nome da autora não apresenta a mesma fonte do restante da narrativa. Além disso, abaixo das informações acerca de sua vida, observamos umas “pegadinhas” das patas do personagem principal que vêm da esquerda (como se ele tivesse saído da história) até chegar à página da direita.

Informações sobre os paratextos: formato, título, capa, quarta capa, guardas, folha de rosto e biografia da autora podem e devem ser explorados pelo mediador durante o momento da leitura, pois isso contribuirá para a formação dos leitores, aguçando-lhes o olhar para os detalhes que fazem diferença na

compreensão. A leitura desses paratextos constitui o primeiro contato do leitor com o material escrito e, dessa maneira, pode servir como um “guia de leitura”, pois a compreensão dos paratextos antecipa questões que podem ser respondidas quando a criança entrar no livro e começar a lê-lo.

Na sequência, discutimos aspectos da narrativa que, assim como os paratextos, fornecem-nos subsídios para a compreensão do enredo.

2 A NARRATIVA: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA NÃO!

Não! é um livro literário de imagem, pois apresenta motivação estética e ponto de vista subjetivo e afetivo (AZEVEDO, 1999). Sua narrativa não é linear, mas suas cenas apresentam início e final bem delimitados.

O protagonista, a seu modo desobediente e desordenado, sente-se um cão que pensa no bem-estar de seus donos e faz de tudo para garanti-lo. E como ele escuta diariamente e várias vezes ao dia a palavra “não”, está certo que é a forma de sua família demonstrar seu amor por ele, chamando-o pelo “nome”. A história apresentada é semelhante à realidade de muitas casas. Afinal, em inúmeras delas há um animalzinho que é meio atrapalhado. Fato que pode indicar o sucesso da obra com crianças de várias idades, devido à familiaridade com as temáticas animal de estimação, bagunça, convivência familiar e obediência. Para Hunt (2010) aproveitar a intimidade de temas é uma questão de técnica para exercer poder sobre quem lê.

A narração é realizada a partir do ponto de vista do cachorro, em primeira pessoa, desse modo, o que parece uma coisa muito boa para o cão, pode ser o desespero da família, como quando ele suja as camas de lama, pensando que está as aquecendo para os donos. Essas ações atribuem com humor e diversão à leitura do texto.

De acordo com Faria (2007) os contos tradicionais ou modernos apresentam uma situação inicial, um desenvolvimento, um clímax e um desfecho. No entanto, “Nem sempre esta estrutura tradicional [...] está presente em histórias para crianças. Algumas apresentam narrativas mais frouxas [...]” (p. 28). É o que presenciamos na obra, que narra inúmeras ações, mas que não seguem uma sequência temporal ou linear.

A situação inicial, também chamada de exposição, introdução ou apresentação é a que revela personagens e, em alguns momentos, o tempo e o espaço, além de apresentar um estado de equilíbrio ou mesmo um problema inicial (SOUZA e GIOTTO, 2014). Na narrativa de *Não!*, como situação inicial, temos a apresentação do cachorro por ele mesmo como alguém obediente e encantador e, por isso, muito querido por sua família que não vive sem “chamá-lo” para perto deles.

O desenvolvimento, também conhecido como complicação, é a parte da história em que acontecem os fatos e conflitos; a seção na qual o equilíbrio passa a desequilíbrio, manifestando o problema. No desenvolvimento da história, o cachorro, supostamente chamado “Não”, narra seus feitos para ser tão amado e sempre convidado a ficar perto de seus donos: conta como os ajuda a chegar aos lugares rapidamente; como os auxilia a procurar por tesouros no jardim; como se embeleza para eles; como aquece suas camas para dormirem confortavelmente; como é independente e se alimenta sozinho quando sente fome; entre outras situações inusitadas.

O clímax é o momento máximo da história, aquele de “maior tensão” (GANCHO, 1993, p. 11). O desfecho, também denominado desenlace, trata-se da solução dos conflitos e pode ser feliz ou não, é a situação final da história; enquanto conclusão é como a ação perturbadora (o problema) foi resolvida. Na obra, o clímax surge quando o cachorro não compreende por que em sua coleira não está escrito seu nome “Não”. Ao virar a página, o leitor encontra o desfecho, na coleira está escrito “Apolo”, isto é, o nome do cãozinho é Apolo e não, “Não”. Como conclusão, percebemos, com uma pitada de humor, que com sua ingenuidade, o protagonista não repara que, na verdade, seus donos passam o tempo todo chamando sua atenção pelas artes que faz em casa.

Percebemos nessa narrativa ironia e humor por meio das imagens que estão parcialmente divergentes do texto verbal. E isso também precisa ser aproveitado nos momentos de mediação da leitura. Por exemplo, nas páginas 12-13, o cachorro diz que está procurando “tesouros” para os donos no jardim, no entanto, nas ilustrações, ele aparece cavando buracos e derrubando vasos de flores e, novamente, há um balão de diálogo com a fala de um dos donos gritando: “NÃÃÃO!”, implorando que ele pare.

Se destrincharmos a narrativa, encontramos o cachorro, narrador-personagem, como protagonista herói e, simultaneamente, anti-herói para seus donos. Trata-se de um personagem redondo, ou seja, além de suas características físicas, apresenta algumas psicológicas e ideológicas. Afinal, ele se sente feliz porque é amado por sua família e faz de tudo para que continue assim. Como aliadas desse herói/anti-herói temos suas ações intencionais para ser amado.

O tempo cronológico não está explícito. Não se sabe por quantas horas, dias, meses ou anos se passa a narrativa. O tempo psicológico, porém, é não-linear e transcorre pela imaginação do narrador/personagem. Ele conta sua história no presente e, para narrar seus feitos, realiza uma espécie de *flashback*, retornando ao presente quando observa sua coleira e o nome gravado nela “Apolo”. A última frase da história é interrogativa: *Por que minha COLEIRA está*

com o *NOME ERRADO?* (ALTÉS, 2012, p. 28). Novamente um jogo com palavras negritadas, em fonte alta e a junção das duas facilitam uma possível intenção da autora em conclamar o leitor para ajudar o cachorro e, mais do que isso, para que a criança compreenda todo o texto. Afinal, o cachorro ingenuamente não se reconhece como “Apolo” e sim como “Não”, pois é assim que é chamado pelos seus donos.

Inicialmente, o espaço não é delimitado pelo narrador, nem pelas ilustrações, mas a partir da página 8, quando inicia sua narração em *flashback* do que faz o cachorro ser querido, o leitor percebe que a história acontece: fora de casa, no quintal, em diversos lugares da casa. O ambiente, isto é, as condições psicológicas, sociais e culturais do espaço, é ambíguo. Para o cachorro, é de alegria e amor. Já para a família, é de tensão e desordem, pois seu cãozinho é arteiro e agitado.

Ainda que o tempo e o espaço não estejam explícitos no texto escrito ou no visual, é aconselhável que o mediador instigue a atenção das crianças para isso, todas essas percepções ajudam na atribuição de sentido ao texto.

3 AS ILUSTRAÇÕES: ENTRE DIZERES E NÃO DIZERES, O CONTRAPONTO IRÔNICO

As ilustrações correspondem a um recurso inerente aos livros infantis para seduzir as crianças e também os adultos. Uma ilustração, nas palavras de Parreiras (2009), dá lustre e brilho ao que está dito verbalmente. É como se auxiliasse o leitor a estruturar seu pensamento. *Não!* é um livro ilustrado, uma vez que não se pode retirar nenhum texto e nenhuma ilustração, pois tudo é parte do sentido da história (PARREIRAS, 2012).

Assim como a leitura da palavra, ler imagens não é fácil nem nasce com o ser humano. Assimilar uma narrativa visual implica uma espécie de alfabetização do olhar (AGUIAR, 2001). E é atribuição do mediador apresentar os códigos visuais e as possibilidades de leitura que eles trazem.

O livro se inicia com a apresentação do protagonista (p. 4 e 5) por ele mesmo. Na página da esquerda, o texto escrito enfatiza o primeiro contato do leitor com o cachorro que se introduz dizendo chamar-se Não. Na página da direita, há a ilustração do cachorro com uma orelha relaxada, olhos bem abertos e cauda balançando, dado indicado pelas três sombras em movimentação e uma das patinhas levantada, como se ele acenasse para o leitor. Não há margem ou moldura, o fundo é branco com uma mancha representando o chão onde o cãozinho pisa. Além disso, observamos que não se trata de um cachorro de rua ou abandonado, por que possui uma coleira azul com uma placa de identificação, embora não seja possível ler seu nome.

Nas páginas seguintes (p. 6 e 7), o texto verbal é composto em uma fonte que lembra uma letra manuscrita e o cachorro lhe atribui significados, valorizando seu comportamento e personalidade amistosa e caridosa “sou um garoto muito bom”. Verificamos que o cachorro “corrige” sua fala quando no texto escrito, coloca-se um X sobre a palavra “bom” e acrescenta-se “MUITO” em caixa alta, concluindo sua descrição como “MUITO bom”. Na página da direita, há a ilustração do protagonista, que aparece com uma orelha relaxada, os olhinhos estão fechados e ele está sentado, mostrando-se comportado. Acima de sua cabeça há uma auréola que está a brilhar. A narrativa segue com o cachorro narrando as ações em que ajuda sua família, no entanto, nas páginas 26 e 27, o plano médio, em que o personagem é enquadrado por inteiro, com espaço sobre a cabeça e sob os pés (PRIMEIRO FILME, s/d) enfatiza sua expressão de preocupação e ação de olhar para a coleira, deixando para segundo plano o cenário. Nestas páginas, temos o momento de clímax da narrativa. Ele se encontra em dúvida... O texto visual nos diz isso pelo olhar do cachorro; pela patinha segurando a boca; pelo sinal em espiral acima de sua cabeça; pelas sobranceiras curvadas, além de o texto escrito ser revelador: “SÓ TEM UMA COISA que eu não entendo...”. A colocação do sinal de reticências faz com que o leitor se apresse para o virar da página se perguntando: O que será?

Seis cenas possuem as ilustrações com enquadramento em plano geral, abrangendo além do personagem, o espaço e a ação da narrativa. Em todas elas, o enquadramento em plano geral, permite verificarmos o tamanho da bagunça causada pelo cachorro. Nas páginas 8 e 9, por exemplo, o fundo branco perde lugar para visualização de uma rua, na qual vemos os ladrilhos e dois imóveis na página da esquerda; além de ser possível perceber as nuvens do céu e o cachorro guiado, ou melhor, guiando um de seus donos que parece correr, pois sua língua está para fora, indicando esforço físico. A guia corrobora para essa compreensão, pois a ela está bem esticada e perpassa da página da direita até a esquerda, onde é segurada por uma mão e um braço – supostamente de um dos donos do cachorro, que diz “NÃO!” como se pedisse ardentemente que ele pare ou vá mais devagar. O texto verbal, na página da direita, enfatiza o sentimento do cachorro em detrimento à fala de quem segura a guia: “Eu os ajudo A CHEGAR BEM RÁPIDO”. A palavra rápido, além de estar negritada e em itálico, proporcionando um movimento vem em cima de rodinhas, parecendo um pequeno skate e enfatizando a velocidade com que o cão puxa o dono. Neste caso, a ilustração diz mais. Articulada ao texto, revela que o dono do cachorro não está animado com o passeio como ele pensa, pois ele segue muito rápido, cansando quem segura a guia. A autora, que é também

ilustradora do livro infantil **Não!**, articula o texto verbal e o visual, aliando os elementos estáticos para descrever, sugerir espaços, ambientes, personagens e suas características a outros elementos mais dinâmicos que exprimem as ações, gestos e expressões das personagens.

Uma das treze cenas aparece em primeiro plano, aquele que mostra um só personagem, isolando-o da cena; esse enquadramento evidencia expressões, fisionomias, gestos e emoções (PRIMEIRO FILME, s/d). Nas páginas 10 e 11, vemos o cachorro, do pescoço para cima. No trecho da esquerda, a experimentar a comida dos donos, que aparece no trecho da direita sobre a mesa. A mesa está com uma toalha azul e contém uma louça com algumas coxas de frango, uma delas, sendo saboreada delicadamente pelo protagonista; vemos também um copo com água e no canto superior direito, há outro balão de diálogo com a palavra “Nãão!”, que recebe destaque pelo acréscimo de uma letra A e do ponto de exclamação. Nesta cena também o cachorro está com a orelha relaxada e aparenta “beijar” o frango ao experimentá-lo para seus donos. É o que parece indicar sua fala na página 10: “Eu PROVO a comida deles para ter certeza de que está PERFEITA”. Nesta página, o texto escrito também só faz sentido com o apoio das ilustrações que, novamente, dão um ar de graça e humor, uma vez que a ingenuidade do cachorro é o desespero da família.

Interessante notar, que desde o início da narrativa até o final, o fundo é branco e cada cena está enquadrada em plano médio, como se a ilustradora quisesse enfatizar a ação do protagonista (PRIMEIRO FILME, s/d). Em todas elas, também “escuta-se” o pedido / a ordem “não”, sempre de maneira enfática e com algum desespero indicados pelo uso do ponto de exclamação (“Não!”); a cada página virada há o acréscimo de uma letra A, prolongando a ênfase a cada situação (“Não!”, “Nãão!”, “Nããão!”, “Nãããão”...); pelo uso de reticências (“Nãão...”); ou por mais de um desses recursos simultaneamente.

A última cena ilustrada da narrativa, na página 29, é enquadrada em *close*, revelando um detalhe, no caso, a resposta para a dúvida do cachorro. Na página da esquerda (p. 28) ele se pergunta: “Por que minha COLEIRA está com o NOME ERRADO?”. E na página seguinte (p. 29), em *close*, temos a resposta: anexado à coleira uma medalha com as letras APOLO, sugerindo ser esse o nome do protagonista.

Importante observar e auxiliar as crianças a perceberem que, em todas as ilustrações, com exceção daquela na qual o cachorro demonstra dúvida, ele aparenta estar tranquilo e seguro. Essa percepção auxilia na compreensão do clímax e da atribuição de sentidos para toda a história.

4 ARTICULAÇÃO ENTRE TEXTO VERBAL E ILUSTRAÇÃO

Se ponderarmos a relação entre o texto verbal e a imagem no livro literário infantil, podemos pensar numa relação de repetição ou de complementaridade (FARIA, 2007). Se o livro não tem função pedagógica, “a boa ilustração deve ser de complementaridade, ou seja, ‘um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o que o outro, por causa de sua própria constituição, não poderia dizer’” (FARIA, 2007, pp. 40-41). E é essa relação de complementaridade que encontramos no título *Não!*, de Marta Altés.

Tanto texto escrito como as ilustrações evidenciam contribuições para a leitura e compreensão integral da história. Apesar de as ilustrações se contradizerem com o ponto de vista narrativo verbal, ou seja, ao que o cachorro Não/Apolo diz, está justamente nesta contradição o sentido e o humor da história, pois ao ler uma coisa e perceber na ilustração outra, o leitor começa a compreender o texto. Temos então, o que Nikolajeva e Scott (2011) chamam de contraponto irônico, pois as imagens mostram algo diferente do que foi dito pelas palavras, “revelando o narrador ingênuo” (p. 158).

Outro exemplo da articulação entre o texto verbal e as ilustrações está no fato de que, conforme o cachorro Apolo ia contando suas peripécias, seus feitos que “agradavam” a família, o desespero desta ia aumentando. Como sabemos disso? Apenas observando as imagens! A cada cena que ele narrava, o “não” dito pela família, ganhava uma letra A, intensificando o pedido / a ordem. Na cena das páginas 8-9, temos “NÃO!”; nas páginas 10 e 11, “NÃÃO!”; 12 e 13, “NÃÃÃO!”; 14 e 15, “NÃÃÃÃO!”; 16 e 17, “NÃÃÃÃÃO!”; 18 e 19, “NÃÃÃÃÃÃO!”; 20 e 21, “NÃÃÃÃÃÃÃO!”; 22 e 23, “Nããããããão!” (aqui última vez que “pedem”, já não está mais grafado em letras maiúsculas, como se já estivessem perdendo o fôlego ou a esperança!).

Além disso, há duas páginas duplas em que várias ações são evidenciadas. Nelas, parece que o cachorro se empolga com suas atitudes. Na página 14, primeira cena com inúmeras atividades, a autora registra alguns comportamentos do cão: correr, rolar na terra para ficar “bonito para os donos”, brincar, entre outros; nas páginas 24 e 25, aparecem outras ações como puxar a calça do garoto, pular na menina sujando sua roupa, arrancar a cabeça do ursinho, correr quando querem colocar a guia etc. É como se ele fosse se empolgando e ficando mais “prestativo”. Típico dos cães: alvoroço para demonstrar alegria e amor pelos donos.

Se pensarmos em outro paratexto, as guardas, percebemos que as da abertura apresentam o início da narrativa; as do final, que as ações do protagonista continuam inclusive após o término da história. O mediador/professor ao levantar esses aspectos do livro com a criança leitora, oportuniza duas possíveis

inferências: a) que ele não descobriu que seu nome é Apolo, ou b) que mesmo descobrindo, continuou “aprontando” para seus donos.

5 O ENSINO DA LITERATURA NAS PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

A postura adotada pela criança diante do livro dependerá de como o mediador (seja pai, mãe, professor etc.) conduz os momentos de leitura. Assim, perante tudo o que foi exposto até aqui sobre as análises de paratextos, narrativa e ilustrações do livro *Não!*, sugerimos algumas ações, com base nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), pois concordamos com ela quando diz que “a criança *pode aprender e de fato aprende* à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas!” (p. 60 – grifos da autora).

Inicialmente, a mediação acontece com a apresentação do livro, bem como exploração dos paratextos para o leitor. Nesse sentido, o professor poderá sentar em um lugar aconchegante, preferencialmente em círculo e iniciar uma conversa com as crianças perguntando quem tem algum animal de estimação, pois é importante ativar o conhecimento prévio antes da leitura (SOLÉ, 1998). Assim, o mediador pode perguntar quais são esses animais, seus nomes, o que fazem, se eles dão trabalho, se são divertidos, se amam o bichinho e por qual motivo. Em uma cartolina ou papel pardo, o docente vai anotando as respostas das crianças, estabelecendo relações entre o nome do animal e o dono.

Após essa primeira atividade, o professor pode mostrar o livro indagando sobre o que as crianças acham que tratará a história. É função do professor (SANTOS e SOUZA, 2011) chamar a atenção dos leitores para as cores da capa, para como as ilustrações foram feitas, se foram pintadas, desenhadas, coladas. De acordo com Solé (1998), é preciso “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio” (p. 105) e estabelecer previsões acerca do lido. Assim, o mediador deve dar voz e protagonismo ao outro, a criança tem que se sentir confortável para se expressar livremente.

Em seguida, o professor pode virar a capa do livro e perguntar para os alunos o que veem a seguir. “Há alguma informação nova? O quê? Será que vocês acham que alguma coisa mudará na história?” Verificar se as crianças perceberam a posição do balão e do cachorro e estimular que elas observem os detalhes da capa ajudará nas atribuições de sentido ao texto que está para ser lido. Uma ideia interessante para o docente seria projetar a capa e a quarta capa em um multimídia. Dessa maneira todos ficarão mais a vontade para discutir os paratextos, apontando para a parede a imagem projetada. Na sequência, projetar ou mostrar as

guardadas estimulando para que as crianças construam a compreensão das ações ali colocadas. Ou seja, quando elas perceberem que o cachorro é inquieto, ativo e bagunceiro já poderão inferir sobre o título do livro infantil e a narrativa que está para ser iniciada.

Antes de começar a leitura do livro, o mediador pode apresentar o autor e o ilustrador, já permitindo aos leitores uma contextualização sobre a produção do texto e, dependendo da maneira como o professor estabelecer essa relação, a contextualização pode também abordar o momento histórico da produção do texto verbal e visual.

O trabalho com os paratextos do livro literário oferece ao leitor elementos de reconhecimento do texto e a oportunidade desse leitor formular as primeiras hipóteses sobre a narrativa. Podemos dizer, ainda, que os paratextos operam como dispositivos pragmáticos, já que predispõem e condicionam o processo de leitura. Por outro lado, a discussão desses elementos do livro ajuda as crianças em seu trabalho de construção e/ou reconstrução do sentido textual. Assim, evidenciamos a importância do papel tanto dos paratextos como do professor que os evidenciará.

Ao terminar essas atividades chamadas por Solé (1998) de *antes da leitura* o docente suscitará nas crianças a vontade de ler. Assim, seria interessante a escola ter mais de um exemplar do livro, pois os sentidos atribuídos pelo leitor quando lê sozinho, em voz baixa, são diferentes daqueles mediados pela voz do professor.

Depois que os alunos lerem a obra, o docente pode realizar uma leitura compartilhada (SOLÉ, 1998) fluente, entonada e com ritmo. Mostrar as ilustrações do livro e, a partir da página 8, indagar às crianças: “O que veem? O que acontece? Por que acham isso? Mas ele disse isso? O que seriam os “tesouros” que o cachorro procurava no jardim? Ele ficou bonito?”. Em todas as páginas, o mediador deve pedir que observem os detalhes e o que foi dito. Nas páginas 26 e 27, ao final do texto, ele pode criar um suspense: o que será que ele não entende? Essas questões contribuem para que os alunos selecionem marcas, formulem hipóteses, verifiquem-nas, construam interpretações e saibam que isso é necessário para que se obtenha determinados objetivos (SOLÉ, 1998).

Depois da discussão sobre o texto lido, os alunos poderão construir coletivamente uma síntese com a compreensão da história. Para facilitar, podem preencher uma tabela, ou um gráfico organizador como o exposto na página seguinte. Nos círculos, os alunos colocarão as características do cachorro, suas ações e as consequências delas. O gráfico finalizado ajuda na compreensão de toda narrativa: começo, meio fim. Dessa maneira, uma conversa final pode ser

estabelecida, pois o mediador deve perceber se as crianças compreenderam o jogo narrativo feito pelo autor/ilustrador sobre os nomes: Não/Apolo.

Outra possibilidade, como o mediador já perguntou os nomes dos animais e quais são, seria montar um painel com as fotos, os nomes dos bichos e de seus donos; aquelas crianças que não têm, poderiam colocar desenho ou foto de algum bicho que gostariam de ter e dar um nome a ele.

Ao final, o professor pode conversar com as crianças sobre a autora e ilustradora. Indagar: de onde será que ela teve a ideia para criar uma história tão bacana como essa? Ampliar a roda de conversa e instigar mais a classe a lembrar de suas experiências: já leram outro livro sobre cachorro? Qual? Algum que também contivesse humor? Quais as semelhanças entre eles?

Sugerir a releitura de *Não!* também é uma boa ideia para finalizar as atividades com o livro de Marta Altés.

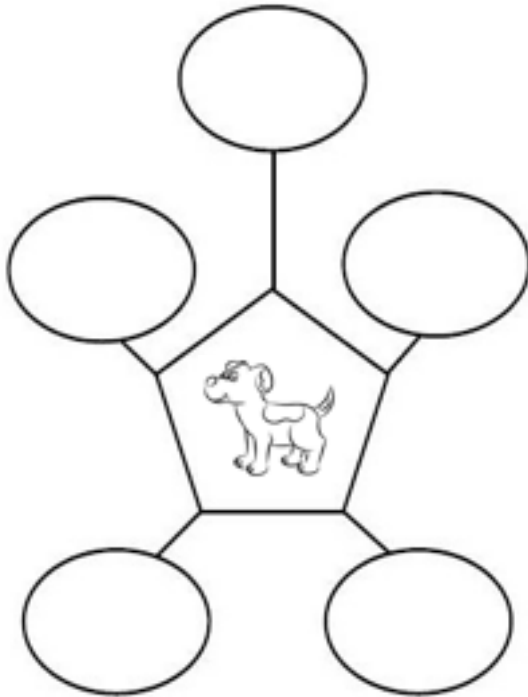


Figura 1. Gráfico organizador – Teia do personagem

6 CONCLUINDO? NÃO!

“A literatura infantil transforma porque forma leitores adultos ou não, devido ao seu potencial de diálogos” (AQUINO, 2012, p. 62), mas antes de qualquer

possibilidade de diálogo, a literatura infantil é expressão artística. Por isso, o livro literário ilustrado também é uma oportunidade para as crianças (e os mediadores) refinarem a percepção artística. E o mediador de leitura deve estar preparado para realizar um minucioso trabalho com as crianças, auxiliando-as nas descobertas pelas poesias, fábulas, contos, livros ilustrados e tantas outras possibilidades literárias.

Importante ter em mente, desse modo, que “práticas leitoras não são somente aquelas em que o aluno decifra códigos escritos, são também aquelas as quais envolvem as imagens e fazem com que o leitor as perceba, assimile [...]” (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, pp. 77-78). Com base nesse pressuposto, acreditamos que mediações com livros ilustrados, que possuem uma linguagem híbrida e uma colaboração de significados dos discursos verbal e visual, como é o caso de *Não!*, precisam de alfabetização ou letramento visual (CAMARGO, s/d).

Essa mediação deve estimular o olhar e a atenção não apenas ao que dizem as palavras, mas uma atenção visual, voltada para os detalhes das imagens e dos paratextos. Para isso, “o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, as atividades” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 53). E embora os procedimentos e as atividades sejam passíveis de troca, “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade” (SOLÉ, 1998, p. 89). Em síntese, o mediador de leitura deve solicitar atenção aos detalhes, pedir que as crianças contemplem as imagens e reflitam sobre elas. Além, é claro, de considerar os paratextos do suporte livro que colaboram para a compreensão integral da narrativa.

Diante do exposto, mediadores, professores e leitores precisam considerar os paratextos, o texto verbal e as ilustrações trazendo as partes do livro para serem discutidas com os leitores, tanto para ampliar os significados do texto literário, quanto para expandir os próprios significados e conhecimentos anteriores do leitor em formação.

Nesse sentido, a escola e, especificamente, a sala de aula, constitui-se como espaço privilegiado para a constituição leitora das crianças. Por isso, as práticas de ensino da leitura sugeridas neste artigo podem, além de contribuir para a compreensão do texto, favorecer o ensino da literatura, desde os aspectos paratextuais de um livro infantil, até o entendimento acerca da estrutura do texto narrativo. Ao professor resta estudar os sentidos desse texto (verbal, visual e paratextual) e mediar uma leitura significativa.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira de. (coord.) et al. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- ALTÉS, Marta. Tradução de Gilda de Aquino. **Não!**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.
- AQUINO, Kenia Adriana de. **O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir histórias**. Jundiaí; Cuiabá: Paco Editorial; EdUFMT, 2012.
- AZEVEDO, Ricardo. **Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!**. *Presença Pedagógica*. v. 5, n.25. jan/fev 1999.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CAMARGO, Luís. **Um estudo sobre O prato azul-pombinho**. (s/d) (fotocópia)
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 2. ed. São Paulo: Ática,

1993.

- GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HUNT, Peter. O texto e o leitor. In: HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. Paratextos dos livros ilustrados. In: _____. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosaic Naify, 2011.
- PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- _____. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- PRIMEIRO FILME. **O livro: enquadramentos – planos e ângulos**. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>> Acesso em: 24 abr. 2015.
- SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Era uma vez ... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014**. In: PNBE na escola: literatura fora da caixa/Ministério da Educação; elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasília: MEC, 2014.

Reflexões acerca do ensino da literatura
japonesa no contexto universitário

*Reflections on teaching Japanese
literature in the university*

Michele Eduarda **Brasil de Sá**
Universidade de Brasília (UnB)

Nota de Retratação: a Revista Cerrados, do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, reconhece os erros na versão anteriormente publicada deste artigo, apontados pela autora, republicando-o com as correções por ela indicadas.

Resumo

No Brasil, é vasta a bibliografia sobre o ensino de línguas estrangeiras, mesmo se limitarmos nossa busca ao ensino no nível superior. Quanto aos trabalhos acerca do ensino de literaturas de línguas estrangeiras, eles ainda são pouco frequentes, e a escassez é ainda maior em literatura japonesa. Dada a falta de um debate mais abrangente sobre o tema, este trabalho apresenta algumas questões relativas ao ensino de literatura japonesa no contexto dos cursos de Letras-Japonês em universidades brasileiras. Ele apresenta um panorama mostrando como as disciplinas de Literatura Japonesa se inserem no currículo dos cursos de Letras-Japonês e põe em discussão algumas dificuldades enfrentadas pelo aluno e pelo professor neste contexto.

Palavras-chaves: Ensino de literatura. Literatura Japonesa. Graduação.

Abstract

In Brazil, bibliography concerning foreign languages teaching is extensive, even if we limit our search to teaching in the university. As for the works regarding foreign languages' literatures teaching, they are still uncommon and this shortage is even greater in the case of Japanese literature. Given the lack of a broader debate on this subject, this paper presents some issues related to Japanese literature teaching in the context of Japanese Language and Literature Studies in Brazilian universities. It presents an overview showing how Japanese Literature disciplines are included in the curricula and discusses some difficulties faced by students and teachers in this context.

Keywords: Literature teaching. Japanese Literature. Undergraduate studies

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Em um mundo cada vez mais dinâmico, os intercâmbios culturais se intensificam, dando origem a novas redes e tornando este processo de interação ainda mais rico e veloz de tal forma que a academia mal o consegue acompanhar, embora se empenhe. A busca por conhecer o outro – seja por causa dele ou para compreender a si mesmo – se reflete nos estudos culturais, históricos, linguísticos, literários, embora não se limite a esses. A literatura, um dos instrumentos para esta busca, pode ser-lhe fundamental, dependendo dos objetivos de pesquisa e dos grupos que se pretende estudar; por esta razão, é justo que se procure com frequência refletir a respeito não apenas da literatura ela mesma, mas também do ensino e da pesquisa de literatura.

O presente trabalho foi motivado pela falta de um debate mais aprofundado a respeito do ensino de literatura no âmbito da graduação em Letras-Japonesas¹ no Brasil. Buscamos conhecer algumas das dificuldades enfrentadas por alunos e professores neste contexto e propor reflexões com o intuito de contribuir para a elaboração de soluções para tais dificuldades. A pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, nos mais variados níveis, recebe bastante atenção dos pesquisadores de Letras, mas nem sempre o mesmo ocorre em relação à pesquisa sobre o ensino de literatura de língua estrangeira – em nos-

1 Adota-se a designação “Letras-Japonesas” pelo entendimento de que ela é genérica e abarca tanto as licenciaturas quanto os bacharelados, seja o objetivo do curso a formação de professores, pesquisadores ou tradutores.

so recorte, na literatura japonesa. Um dos motivos para isso é, obviamente, o fato de que há muito mais demanda para o ensino de língua do que para o de literatura estrangeira, que fica basicamente limitado ao nível superior, à formação de professores/pesquisadores/tradutores. Mesmo sendo restrito, consideramos que se trata de um debate necessário e, de certa forma, urgente.

Elisabetta Santoro (2007, p. 13), em sua tese de doutorado, intitulada **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras**, expõe o apego dos cursos de Letras à tradição de ainda separar os estudos linguísticos dos literários. Embora sua tese seja direcionada para os cursos de Letras-Italiano, esta frase bem pode servir para os cursos de Letras-Japonês e, muito provavelmente, para a maioria dos cursos de Letras em outras línguas e literaturas estrangeiras. As iniciativas de diminuir esta separação, ou antes de aproximar o ensino de literatura e o de língua, partem com muito mais frequência do uso do texto literário na aula de língua do que do estudo da língua em uma aula de literatura.

Collie e Slater (1987), no livro **Literature in the language classroom**, apontam algumas reflexões interessantes, guiados inicialmente pelo seguinte questionamento: por que estudar literatura numa aula de língua? A essa pergunta, respondem que literatura (significando “textos literários”) é material autêntico, ou seja, não foi elaborado com o intuito de ensinar a língua, mas é produto dela; que a literatura promove enriquecimento cultural e linguístico; que a literatura provoca o envolvimento pessoal do leitor com o texto, fazendo com que “a ficção convoque a pessoa inteira para dentro de seu próprio mundo” (COLLIE; SLATER: 1987, p. 7).

Alguns contrapontos poderiam ser apresentados neste artigo. Por exemplo: um panfleto, embora não seja categorizado como texto literário, não seria um material autêntico? Quando um professor de língua estrangeira leva um panfleto para sala de aula, sua motivação parece ser justamente a de colocar os alunos em contato com a linguagem real, do dia a dia. O que seria mais proveitoso para um aluno de inglês: um trecho autêntico de uma peça de Shakespeare, um trecho adaptado (portanto, não autêntico) de Shakespeare ou um recorte de classificados de jornal? Enfim, o autor a ser estudado vai depender também do nível dos estudantes, e é pouco provável que, fora do contexto universitário, os alunos tenham interesse em aprender o *Early Modern English*; daí depreende-se que, por texto literário a ser considerado material autêntico, no dizer de Collie e Slater, deve-se buscar texto literário contemporâneo, de acordo também com o interesse da turma, para que o texto os estimule, e não os desanime. Ainda, ao enfatizarem o benefício da ficção, esquecem-se de que o texto literário pode ser também não ficção.

Enfim, estas reflexões iniciais servem para o estudo de textos literários no contexto de uma sala de aula de língua. Apesar dos contrapontos apresentados, nossa visão é a de que há espaço, sim, para o texto literário na aula de língua, desde que ele seja utilizado de forma adequada (ao nível dos alunos, ao vocabulário a ensinar, à reflexão a ser suscitada tanto em relação ao linguístico quanto ao literário etc.). De qualquer forma, muitos outros livros e artigos já foram escritos depois deste de Collie e Slater, todos propondo ou revisando caminhos do ensino de língua através da literatura, considerando esta última um meio ou instrumento. Em alinhamento com outros estudos realizados especificamente em relação ao estudo de língua e literatura japonesa, defendemos que a literatura pode e deve ser uma ferramenta na aula de língua². Porém, como lidar com a situação contrária: em que a aula é de literatura, e a língua é a ferramenta?

Para entender a questão que se coloca, a fim de refletir mais profundamente sobre ela, deve-se observar as disciplinas de Literatura Japonesa, dos cursos de graduação em Letras-Japonês no Brasil. A seguir, serão apresentados os cursos em funcionamento no Brasil no presente, a carga horária reservada ao estudo de literatura japonesa em cada um deles e alguns comentários a respeito da dinâmica de trabalho em que geralmente este estudo é desenvolvido.

2 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-JAPONÊS NO BRASIL

Atualmente, estão ativos os seguintes cursos de graduação em Letras-Japonês no Brasil:

IES	INÍCIO DO CURSO	OBJETIVO DO CURSO (PERFIL DOS EGRESSOS)	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA	CARGA HORÁRIA DE LITERATURA JAPONESA	PERC. RELATIVO
USP	1964	Formação de professores e pesquisadores	960	360	37,5%
UFRJ	1979	Formação de professores	990	240	24,24%
UnB	1983	Formação de professores	1080	240	22,22%
UFRGS	1986	Formação de tradutores japonês – português	1020	180	17,64%
UNESP	1992	Formação de professores	840	240	28,57%

² Ver, por exemplo, SILVA JUNIOR, A.M.B.; SOUZA, J.N.A. Reflexões sobre a literatura contemporânea na sala de aula: da tradução ao ensino comunicativo da língua. Estudos Japoneses, São Paulo, n. 33, 2013. p. 10-21.

IES	INÍCIO DO CURSO	OBJETIVO DO CURSO (PERFIL DOS EGRESSOS)	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA	CARGA HORÁRIA DE LITERATURA JAPONESA	PERC. RELATIVO
UERJ	2003	Formação de professores	960	240	25%
UFPR	2009	Formação de professores	660	120	18,18%
UFAM	2011	Formação de professores	975	196	20%

Fonte: Fundação Japão em São Paulo. Ensino de língua japonesa – escolas e cursos: ensino fundamental, médio e superior. Disponível em: <http://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2015/06/Dados_ensino_lingua_japonesa_2014_ok.pdf>. Acessado em: 15 set. 2015.

IES	CARGA HORÁRIA DE LITERATURA JAPONESA	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	PERÍODOS DE OFERTA	LICENCIATURA / BACHARELADO
USP	360	Literatura Japonesa I a VI e Literatura Clássica I e II	5º ao 8º	L/B
UFRJ	240	Literatura Japonesa I a IV	5º ao 8º	L/B
UnB	240	Literatura Japonesa I a IV	6º ao 9º	L
UFRGS	180	Literatura Japonesa em Tradução I e Literatura Japonesa I e II	6º ao 8º	B
UNESP	240	Literatura Japonesa I a IV	5º ao 8º	L
UERJ	240	Literatura Japonesa I a IV	5º ao 8º	L/B
UFPR	120	Literatura Japonesa I e II	6º ao 7º	L/B
UFAM	195	Literatura Japonesa I a V	5º ao 9º	L

Fonte: Fluxogramas de disciplinas disponibilizados na Internet, nos sítios dos cursos.

Observando-se os quadros acima, percebemos alguns detalhes importantes. É verdade que, para ter um conhecimento mais adequado de cada curso, seria

necessário observar disciplina por disciplina, ementa por ementa, e ainda assim seria necessário acreditar que todas elas reproduzem, na prática, o que está descrito nos projetos político-pedagógicos. Além disso, nem sempre as informações nos sítios eletrônicos dos cursos estão atualizadas, razão pela qual consultamos o relatório da Fundação Japão, publicado em 2015 com informações obtidas junto a cada coordenador de curso, para acessar as informações de maneira mais prática.

Do que se pode depreender dos quadros, destacamos primeiro o percentual relativo de carga horária de literatura japonesa em cada universidade. O que foi denominado “carga horária específica” abarca as disciplinas de língua, literatura e cultura japonesa. Os cursos mais recentes, ou seja, os últimos a serem criados (da UFPR e da UFAM, de 2009 e 2011, respectivamente), possuem menor percentual relativo de carga horária de literatura japonesa. O curso da UFRGS, embora tenha um percentual ainda menor, é um curso diferente dos demais, pois visa formar tradutores; uma das suas disciplinas obrigatórias, Literatura Japonesa em Tradução, não é mencionada como obrigatória em nenhum outro curso, nem com nome, nem com ementa semelhante. No outro extremo, o curso mais antigo (da USP, de 1964) possui o maior percentual relativo e mantém até hoje como obrigatórias as disciplinas Literatura Clássica I e II.

Talvez o currículo da USP seja uma questão de herança. Analisando os Anuários (1937-1952) da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Santoro percebe que, segundo os escritos registrados nestes documentos, no que diz respeito ao curso de Italiano, os estudos literários são mais valorizados do que os estudos linguísticos, e que a falta de conhecimento prévio da língua atrapalhava os estudos em nível universitário:

Vê-se que a língua estrangeira é mencionada, mas apenas como instrumento para que possam ser lidos os textos literários originais. Em outras palavras: a língua estava a serviço da literatura, era pensada como conhecimento prévio das formas, do léxico e da gramática, que pudesse permitir compreender os textos de língua estrangeira, estes sim vistos como a essência do curso, como aquilo que realmente contava na formação (cf. também FIORIN, 2007: 100-101). Os alunos deviam concentrar-se nos estudos mais nobres e “elevados” da literatura e a aprendizagem das línguas estrangeiras não devia, nem podia ter lugar dentro da universidade, onde se almejava uma instrução “verdadeiramente superior” e onde, portanto, a língua deveria ser um pré-requisito. (SANTORO, 2007, p.16)

Esta fase é anterior ao início dos cursos de Letras-Japonês no Brasil, dos quais o primeiro é justamente o da USP, iniciado em 1964. De maneira ampla, com o incremento dos cursos de línguas estrangeiras e com as novas abordagens – como a comunicativa, por exemplo – os estudos de língua foram aos poucos ganhando mais atenção e espaço que os de literatura, até a situação de hoje. A fluência oral em um determinado idioma passou a ser mais valorizada do que a habilidade de compreensão de textos, especialmente a de textos do dia a dia. O clássico passa a ser, então, preocupação dos eruditos, dos que se dedicam à pesquisa pura e simples, e que com certeza não utilizam a língua clássica para se comunicar em uma estação de trem de Tóquio, por exemplo. Como o curso da USP é de formação de professores e de pesquisadores, resistem Literatura Clássica I e II na graduação.

Outra questão importante é a modalidade Licenciatura em quase todos os cursos. Em alguns deles, é possível optar por Licenciatura ou Bacharelado; no da UFRGS, há apenas bacharelado, pois o curso forma tradutores. As licenciaturas, porém, conferem aos formados a habilitação para lecionar língua e literatura japonesa. Quantos de fato estarão aptos para lecionar literatura? Talvez se diga que esta deve ser uma questão para os estudos de pós-graduação, ou seja, quem quiser se especializar no assunto, que se especialize. Contudo, na prática, em uma seleção simplificada ou um concurso público para professor substituto é comum que não haja candidatos com título de mestre ou doutor, mas apenas tenham a titulação mínima, que é a de graduado. Por esta razão, defendemos que o ensino de literatura japonesa não pode se transformar em apenas um instrumento para a aprendizagem da língua, nem deve deixar de ser discutido ou de ser colocado como objeto de reflexão. Neste sentido, a carga horária maior ou menor deixa de ser uma questão: a qualidade deve, como na maioria das vezes, antepor-se à quantidade.

3 REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA JAPONESA – QUE DIFICULDADES?

Em termos práticos, quais principais dificuldades poderiam ser citadas no presente contexto? Elencamos algumas, salientando que esta pequena lista não se esgota aqui: dificuldade de proficiência linguística; dificuldade de proficiência em literatura; dificuldade de adaptação às novas tecnologias; dificuldade de atualização e dificuldade de interação. Embora todas se interseccionem em maior ou menor medida, discutiremos cada uma separadamente, para organizarmos o raciocínio.

É verdade que não se pode limitar o estudo da literatura japonesa apenas a quem domina o idioma japonês (MULHERN, 1981, p. 68). Se assim fosse,

pesquisadores de outras áreas (antropologia, história, ciências sociais etc.) não poderiam utilizar a literatura japonesa como fonte. No entanto, para alunos do curso de Letras-Japonês, a proficiência linguística não é apenas presumida, mas exigida. Se for possível conjugar o ensino de língua e de literatura de maneira fluida, contrariando a tradição já mencionada anteriormente, parece que teremos andado boa parte do caminho. No entanto, a nossa realidade nos mostra como pode ser complicada esta conjugação. A razão é simples de entender.

Ao observarmos o quadro 2, vemos que a maioria dos cursos prevê o início das aulas de literatura japonesa a partir do 5º. período no fluxograma ideal. No 5º. período, os alunos já terão concluído quatro semestres de língua japonesa. Antes de chegar a esse ponto, é bem provável que vários deles tenham acreditado ser possível ler um texto em japonês compreendendo razoavelmente bem o seu significado. Aí vem a frustração: os alunos dos cursos de Japonês geralmente iniciam seu curso sem saber nada da língua. Em boa parte das universidades, é preciso que os alunos aprendam primeiro os dois silabários (*hiragana* e *katakana*), o que leva boa parte do primeiro semestre. Depois de quatro semestres concluídos, foram estudados – não necessariamente aprendidos – cerca de seiscentos ideogramas. Levando em conta que o número de *jōyōkanji* (ideogramas de uso frequente, listados em 2010 pelo Ministério da Educação e Cultura do Japão) é de 2.136, a leitura de textos literários em japonês é uma tarefa penosa e desestimulante, já que os alunos perdem muito tempo pesquisando o vocabulário no dicionário – isto sem mencionar, é claro, as construções frasais e a falta de conhecimento de elementos culturais no texto.

Diante disso, três rumos podem ser tomados pelo professor: encarar esta dificuldade como uma peneira que vai selecionar aqueles que estão realmente aptos para desenvolverem os estudos literários e insistir em trabalhar apenas textos em japonês; flexibilizar a necessidade do texto na língua original e usar apenas traduções, justificando que o estudo é puramente literário e não linguístico; ou usar os dois textos, em japonês e sua tradução para o português, a fim de poder estudar a língua e a literatura em um mesmo exercício. Consideramos este meio termo o mais interessante, embora ele limite a variedade de textos aos que possuem tradução. Prosseguimos com o entendimento de que estudos literários e linguísticos podem e devem ser integrados e, nesta terceira opção, contemplamos, ainda, o estudo das técnicas de tradução. De forma nenhuma esta abordagem foi limitada ao bacharelado em tradução, antes estendemos esta postura acadêmica também às licenciaturas.

4 DIFICULDADE DE PROFICIÊNCIA EM LITERATURA

Chieko Irie Mulhern, em seu artigo *On teaching Japanese literature*, escrevendo da perspectiva de uma professora de literatura japonesa em uma Universidade nos Estados Unidos, comenta que, ao lado das dificuldades de metodologia, conteúdo e objetivos, existe o fato de que se inscrevem na disciplina muitos alunos que “não possuem conhecimento sobre a Ásia ou mesmo sobre o Japão”; alunos de cursos que não o de Letras e “não possuem experiência ou interesse na análise puramente literária”; alunos de Literatura Comparada que “possuem muito treinamento em métodos analíticos sofisticados”; e alunos de Estudos do Leste Asiático “mais ansiosos por estudar o Japão do que a literatura” (MULHERN, 1981, p. 65 – tradução nossa). Ou seja, a turma é um grupo heterogêneo, com motivações e instrumentais diferentes. Seria um pensamento utópico acreditar que é possível ensinar literatura japonesa dentro de uma realidade como esta, orientando a classe de maneira satisfatória?

Cada turma é uma turma e o professor é sempre mais de um, porque ele também é diferente a cada semestre, em cada disciplina. Grupos mais homogêneos geralmente dão menos trabalho. Fazer com que os que sabem mais ajudem os que têm mais dificuldade pode ser um meio de fazer desenvolver as capacidades de todos. Mas isto ainda é muito geral. Assim como o pouco conhecimento da língua atrapalha o estudo da literatura, o pouco conhecimento da teoria da literatura também faz um grande estrago. Via de regra ensina-se literatura japonesa com o instrumental da tradição ocidental, o peso dos conceitos formulados na Europa e nos Estados Unidos, que bem servem à nossa realidade, mas que deveriam ser relativizados ao estudar uma das literaturas do Oriente. Não é uma proposta de tornar exótica essa literatura, pelo contrário: é uma proposta de analisá-la com o instrumental adequado. Dos cursos de Letras-Japonês no Brasil, apenas o da UFPR possui uma disciplina intitulada “Teoria da literatura em japonês”. Parece uma iniciativa muito interessante, se pensarmos a partir da ementa: “Estudos dos gêneros literários e da terminologia aplicada ao estudo de elementos da linguagem literária”. Mais do que gêneros ou terminologia, estudar a teoria literária japonesa e os conceitos que lhe são peculiares, bem como o processo de elaboração desses conceitos, dizem respeito também ao estudo da filosofia, da história e da cultura do Japão. Ainda que uma turma tenha muito conhecimento de teoria da literatura, de forma geral, ainda lhe faltarão elementos para estudar a literatura japonesa mais especificamente.

5 DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

Inúmeros aplicativos e programas de computador já foram criados para contribuir para o estudo de línguas estrangeiras. Para a língua japonesa, há programas que ensinam os silabários, *kanji*, vocabulário, estruturas gramaticais (inclusive separando-as por grupos, conforme os níveis do *Japanese Language Proficiency Test – JLPT*), programas que revelam as leituras dos ideogramas quando se passa o mouse sobre as palavras (*Rikaikun* e *Rikaichan*), dicionários e tradutores online (estes últimos totalmente insatisfatórios), enfim, há variados recursos. Para contribuir para o estudo da literatura japonesa, o que há? Há o que já é usado para o estudo da língua: dicionários, blogues, programas para ajudar a ler os *kanji*... Alguém precisa se ocupar desta tarefa: a de produzir novos recursos aliados à tecnologia. Com a maior acessibilidade, tanto para a aquisição de um telefone quanto para a conexão à Internet, é pouco provável que um aluno de Letras-Japonês não tenha a oportunidade de utilizar estes recursos.

Produzir estes recursos requer um treinamento apropriado e nem todos temos a chance de recebê-lo. Porém, uma vez disponibilizados estes recursos, estamos dispostos a aprender como usá-los e a transmiti-los aos nossos alunos?

6 DIFICULDADE DE ATUALIZAÇÃO

Mulhern (1981, p. 66), ao tocar a questão do conteúdo, destaca o fato de sempre serem estudados os mesmos autores, com livros geralmente sobre temas repetidos, por causa das traduções disponíveis – e as traduções são uma questão de mercado. Ela menciona as poucas obras escritas por mulheres traduzidas para o inglês e chama os professores de literatura à responsabilidade de oferecerem variedade nas listas de leituras indicadas aos alunos. Quanto à realidade do Brasil, apresentamos o resultado do levantamento feito por Silva Júnior e Souza, em que se pode ver que não há nenhuma mulher entre os quatro escritores japoneses mais traduzidos para o português:

De acordo com o levantamento realizado, os escritores mais traduzidos para a língua portuguesa são: Mishima Yukio (15 obras traduzidas), Tanizaki Jun'ichiro (11), Oe Kenzaburo (11) e Murakami Haruki (11). (SILVA JÚNIOR; SOUZA, 2013, p. 11)

Os números hoje talvez sejam um pouco diferentes, com alguns títulos mais de Haruki Murakami, colocando-o à frente de Tanizaki e Oe, mas certamente não figurará ainda uma mulher entre eles. Embora haja traduções de Sei Shônagon, Hiromi Kawakami, Banana Yoshimoto (estas duas últimas contemporâneas), fazem falta traduções de Ichiyo Higuchi e Sawako Ariyoshi, que não sejam apenas traduções de contos em uma ou outra antologia, apenas para citar alguns exemplos.

Ainda no que diz respeito a essa variedade, falando por experiência própria (o que pode revelar mais uma dificuldade individual do que partilhada), somente depois de formada e já estudando literatura japonesa em nível de pós-graduação tive contato com a poesia de Kiwao Nomura. Na graduação, por ter estudado apenas a poesia clássica de rígidas formas e o *haikai* com 17 sílabas, distribuídas em versos de 5, 7 e 5 sílabas respectivamente, sem título e com a presença obrigatória de um termo de estação, tive um estranhamento enorme à poesia de verso livre, experimental e filosófica de um dos maiores nomes da poesia japonesa da atualidade. Por que não estudamos Nomura? Porque traduzir e compreender Nomura é uma tarefa difícil. Aliás, traduzir poesia tem mais entraves do que traduzir prosa – isso explicaria não apenas a falta de traduções de Nomura, mas de todos os poetas contemporâneos que ainda não foram inseridos no cânone.

É relativamente recente a valorização à pesquisa, em literatura, das obras e dos escritores à margem do cânone. De certa forma, podemos dizer que, em alguns casos, como no do uso da literatura para o ensino de língua, o cânone é substituído por outros textos mais digeríveis (SILVA JÚNIOR; SOUZA, 2013, p.17). Fora deste objetivo, o estudo de autores fora do cânone acontece primordialmente na pós-graduação, uma vez que na graduação, mesmo com os projetos de iniciação científica e participação de alguns alunos em grupos de pesquisa, nem todos têm acesso ao que escapa às ementas das disciplinas. Elas possuem uma carga horária limitada e é natural que os autores mais representativos sejam contemplados. O que os professores de literatura japonesa podem fazer, além de indicar leituras em listas no início do período letivo, para oferecer aos alunos um pouco daquilo que sempre fica relegado a iniciativas fora da sala de aula de graduação?

7 DIFICULDADE DE INTERAÇÃO

Eis um ponto um tanto delicado, embora importante. Os cursos de graduação em Letras-Japonês encontram-se espalhados no Brasil da seguinte forma: um na Região Norte (UFAM), dois na Região Sul (UFRGS e UFPR), quatro na Região Sudeste (USP, URRJ, UNESP, UERJ) e um na Região Centro-Oeste (UnB). Justo o mais recente, o da UFAM, iniciado em 2011, é o mais distante; apesar disso, sediará, em 2016, o XI Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil e XXIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, evento bienal que serve de encontro para troca de experiências e discussões teórico-metodológicas. O intervalo de dois anos parece um pouco longo para que o diálogo se mantenha e dê frutos mais visíveis e dura-

douros fora do evento. No que toca à literatura japonesa, os trabalhos apresentados e as discussões dos últimos encontros versam sobre os estudos que cada pesquisador tem desenvolvido, mas não se percebe um debate mais aprofundado sobre o ensino de literatura.

O material encontrado mais recente do qual conste um debate sobre o ensino de literatura no Brasil é de 2005, dos anais do III Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil e XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, em que as professoras Sonia Longhi Ninomiya e Luiza Nana Yoshida, da UFRJ e da USP, respectivamente, participaram de mesa-redonda sobre o ensino de literatura japonesa.

Ninomiya discorre sobre a mudança no fluxograma do curso de Letras-Japonês da UFRJ e o conteúdo das disciplinas reorganizadas. Yoshida também apresenta o ensino e a pesquisa nos níveis de graduação e pós-graduação da USP e levanta alguns desafios: o de conciliar a literatura pelo conhecimento com a literatura pelo prazer, o “desconhecimento da cultura japonesa” – estas duas nos remetendo às dificuldades de proficiência em literatura citadas no presente artigo – e o “problema da escrita/língua” – esta remetendo à dificuldade de proficiência linguística (YOSHIDA, 2005, p. 276-277).

Onze anos depois, o que tem sido feito em cada instituição para lidar de forma efetiva com estes desafios? Não se sabe porque não interagimos, logo não elaboramos os entraves da prática docente no contexto de ensino. As pesquisas individuais foram apresentadas nos Encontros, mas não discutimos o ensino, não vamos além da identificação dos problemas de falta de conhecimento da língua e da teoria da literatura. Talvez o medo ou a vergonha de confessar as dificuldades, quase como quem confessa um pecado, ponha os professores em posição defensiva ou em apatia, ou ainda em atitude de negação, rejeitando a existência das dificuldades comuns ou menosprezando-as. No entanto, de todas as dificuldades aqui elencadas, esta parece ser a mais fácil de resolver, pois depende da disposição de colocar em discussão algo que é caro e que afetará a forma de ensinar literatura japonesa num futuro, esperamos, breve.

8 CONCLUSÃO

Este artigo apresenta reflexões sobre o ensino de literatura japonesa no Brasil, no contexto universitário. Seu objetivo é provocar o debate sobre o tema, dada a ausência de trabalhos voltados para esta vertente mais prática. A tipologia de dificuldades aqui apresentada é apenas um esboço e não é exaustiva; mesmo a palavra “dificuldade” pode ser colocada em questão e substituída por outra que soe mais confortável. Para o momento, nossa escolha se dá pelo fato de ela repre-

sentar exatamente uma tarefa de difícil execução, que cobra uma atitude necessária, talvez urgente, para tentar buscar respostas para as perguntas colocadas.

Retomando Ninomiya e Yoshida, verificamos que ambas concordam com o uso de textos em língua japonesa na sala de aula, pelas seguintes justificativas:

A postura do Setor de Letras Japonesas de incentivar a leitura dos textos em língua japonesa, embora limite o gênero de leitura – poesia ou contos – leva o aluno a saborear a manifestação física dessa língua e dessa cultura, o que cremos ser fundamental para a sua formação. (NINOMIYA, 2005, p. 280)

Embora árdua e vagarosa, entendemos que a leitura das obras em japonês é o método que melhor atende aos objetivos do curso de formação de professores e pesquisadores, pois trata-se essencialmente de um trabalho de pesquisa e de reflexão que encontra repercussão nas discussões realizadas em sala de aula. (YOSHIDA, 2005, p. 277)

Em cada opção enunciada pelas duas professoras, as quais eu admiro desde que estava na graduação, existe um “embora”. “Embora limite o gênero de leitura...” “Embora árdua e vagarosa...” Isto quer dizer que, mesmo escolhido um caminho, novas dificuldades surgem dentro dele. Como diminuir a necessidade de limitar o gênero de leitura – ou seja, como fazer os alunos lerem um romance, por exemplo? Como transformar a leitura das obras em japonês em uma coisa menos árdua e vagarosa – especialmente devido à consciência de que estudar literatura também demanda usufruir de um prazer estético?

Enfim, se for possível estudar língua e literatura sem separá-las, fugindo do enfoque tradicional, parece que as dificuldades de proficiência (linguística e em literatura) poderão ser mais rapidamente resolvidas. A atualização e a adaptação às novas tecnologias andam juntas, sendo a primeira teórica e a segunda, prática, aplicada à necessidade de corresponder ao ensino, entendido de forma ampla, no século XXI. Ambas são beneficiadas pelo compartilhamento de questões e informações no processo de interação. Ao que parece, tudo começa, na verdade, com esta última. Reflexões compartilhadas surtem melhores efeitos. Que comecem os debates.

Referências bibliográficas

- COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FUNDAÇÃO JAPÃO EM SÃO PAULO. **Ensino de língua japonesa – escolas e cursos: ensino fundamental, médio e superior**. Disponível em: <http://fjosp.org.br/site/wp-content/uploads/2015/06/Dados_ensino_lingua_japonesa_2014-ok.pdf>. Acessado em: 15 set. 2015.
- MULHERN, C. I. On teaching Japanese literature. **The Journal of the Association of Teachers of Japanese**. Vol. 16, No. 1 (Apr., 1981), pp. 64-71. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/488965>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- NINOMIYA, S. O ensino de Literatura Japonesa no curso de Letras Português-Japonês da Faculdade de Letras da UFRJ. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa e III Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil**: Brasília-DF: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005, p. 279-280.
- SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras**. 2007. 355 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-gradu-

ação em Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2008.

SILVA JUNIOR, A.M.B.; SOUZA, J.N.A. Reflexões sobre a literatura contemporânea na sala de aula: da tradução ao ensino comunicativo da língua. *Estudos Japoneses*, São Paulo, n. 33, 2013. p. 10-21.

YOSHIDA, L. N. Literatura Japonesa – Desafios e perspectivas. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa e III Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil*: Brasília-DF: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005, p. 273-278.

O tratamento do texto literário
dos manuais **Ven 1** e **Nuevo Ven 1**

*The treatment of the literary text in
the textbooks **Ven 1** and **Nuevo Ven 1***

Altamir **Botoso**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande).

Márcio Antonio **de Souza Maciel**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande).

Resumo

Neste artigo, objetivamos estudar o tratamento que recebem os textos literários que aparecem nos manuais **Ven 1** e **Nuevo Ven 1**. De modo geral, nota-se que ocorre uma presença mais intensa de textos de autores hispânicos no volume antigo e que, na sua reformulação, a literatura foi suprimida do referido manual. Portanto, os autores do manual mencionado consideram que canções, fragmentos de contos e romances devem ser explorados nos níveis intermediário e avançado, ignorando todos os benefícios que a literatura pode oferecer para o aprendizado de língua espanhola nos níveis iniciais.

Palavras-chave: Manual. Literatura. Abordagem comunicativa. Língua espanhola. Ensino.

Abstract

*This article aims at studying the treatment that literary texts which appear in the textbooks **Ven 1** and **Nuevo Ven 1** receive. In general, it is noted that there is a greater presence of Hispanic authors' texts in the old volume and in its reformulation, the literature was suppressed from the manual. Therefore, the authors of that manual consider that songs, stories and fragments of novels should be explored in the intermediate and advanced levels, ignoring all the benefits that literature can offer to the Spanish language learning in the early levels.*

Keywords: Textbook. Literature. Communicative approach. Spanish language. Teaching.

Os textos literários oferecem inúmeras possibilidades de abordagem.

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

1 LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O texto literário, com raras exceções, aparece de modo bastante escasso nos manuais destinados ao ensino de línguas estrangeiras. Em relação à língua espanhola, também, observamos um emprego muito irregular e inconstante, sobretudo, nos livros destinados aos aprendizes de níveis iniciais. Sobre esse assunto, Sans Gonzáles (1995, p.128) manifesta-se nos seguintes termos:

El tratamiento queda inédito en gran parte de los manuales consultados, todos ellos aparecidos en los últimos seis o siete años y diseñados de acuerdo con las líneas de enfoques comunicativos. Puede decirse a grandes rasgos que de la docena de libros de nivel intermedio o intermedio alto inspeccionados, la mitad de los mismos ignoran la literatura. La otra mitad se la reparten los que la tratan superficialmente, como si tratara de un compromiso de cumplimiento poco obligado, y finalmente los que le dedican un tratamiento adecuado a grandes líneas. En pocos manuales, hay que decirlo, se llega a traslucir ese entusiasmo por las excelencias y beneficios del texto literario explicitados en los libros que abordan el tema desde una perspectiva teórica, desde una perspectiva práctica ofreciendo líneas de explotación en clase o individualmente, o desde investigaciones sobre experiencias puntuales.

Em concreto, nota-se que há uma tendência a incluir textos literários a partir dos níveis intermediários ou B1, seguindo a nomenclatura do Marco Comum Europeu de Referência (MCER)¹, para o ensino de línguas estrangeiras e tal situação sugere que

[...] *los beneficios que la literatura puede aportar a la enseñanza de una lengua extranjera, casi universalmente reconocidos en docenas de libros o artículos, son más teóricos que prácticos, más ficticios que reales; su inclusión responde más a principios estéticos que a fundadas convicciones, a juzgar por el espacio que se reserva al texto literario en la mayor parte de los libros de textos* (SANZ GONZÁLEZ, 1995, p.127-128).

Há, pois, um consenso entre estudiosos e teóricos que discutem o uso de textos literários no aprendizado de línguas estrangeiras, de que tal uso é benéfico e, mais que isso, aconselhável, inclusive, para o aprendiz. No entanto, o emprego efetivo da literatura em manuais de ensino, no caso de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), ainda, é bastante precário e inconsistente.

Em estudos realizados por Begoña Sáez Martínez (2012), Flávia Farias de Oliveira (2013), Frank da Silva Gonçalves (2011, 2013), Josilene Pinheiro Mariz (2008), María Dolores Albadalejo García (2007) e Matilde Martínez Sallés (2004), constata-se que a presença e a exploração de textos literários em manuais de ensino de línguas estrangeiras são muito tímidas e, em muitos casos, a literatura é simplesmente deixada de lado, ou, até esse momento, destina-se a “promover a aquisição de saberes linguísticos e [...] os de fundo cultural” (GONÇALVES e ALVES, 2011, p.115). Dito de outro modo, ela é utilizada, na maioria dos livros nos quais aparece, como um pretexto para se trabalhar questões de gramática e de vocabulário, ignorando inúmeras outras possibilidades que o texto literário pode oferecer ao estudante, seja em nível inicial ou avançado.

Diante dessas colocações, enfatizamos que o objetivo deste artigo é realizar uma análise do tratamento dado ao texto literário, tomando como corpus os manuais **Ven 1** e **Nuevo Ven 1**. Destacamos que foram utilizados, os primeiros, para ensinar língua espanhola, nos anos de 1990, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, quando éramos discentes do curso de Letras e, atualmente, os segundos, no curso de Letras/Espanhol, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, na qual atuamos como docentes².

Ressaltamos que a coleção **Ven 1** e **Nuevo Ven 1** são obras didáticas que se caracterizam por apresentar uma abordagem comunicativa, na qual a ênfase recai totalmente na língua falada e na aquisição da competência comunicativa, por parte do aluno (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p.3). No início dessa abordagem, passou

1 Guia usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras e se divide em três categorias: A – Falante básico: A1 Iniciante, A2 Falante básico; B – Falante independente: B1 Intermediário, B2 Usuário independente; C – Falante proficiente: C1 Proficiência operativa eficaz, C2 Domínio Pleno. Mais informações em: **Niveles de competencia lingüística**. Disponível em: <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/niveles-de-competencia.html>> Acesso em: 20 ago. 2016.

2 O material didático **Nuevo Ven**, volumes 1, 2 e 3, segue uma metodologia atual e está sendo utilizado por faculdades e núcleos de ensino de espanhol, segundo Maria Solange de Farias, em seu artigo **O ensino da pronúncia nos manuais de espanhol como língua estrangeira**. Disponível em: <http://uece.br/eventos/siel2015/anais/trabalhos_completos/150-31749-08092015-120012.pdf> Acesso em: 20 ago. 2016.

a ocorrer “*un marcado rechazo hacia la literatura*”, uma vez que “*la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria*” (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p.4).

Talvez, pela razão apontada por Albaladejo García, é que, ainda hoje, podemos observar tantas disparidades no emprego da literatura em manuais destinados ao ensino de língua estrangeira, conforme confirma o estudo que realizamos a respeito dos manuais **Ven 1** e **Nuevo Ven 1**.

2 O TEXTO LITERÁRIO COMO PRETEXTO

Nosso artigo tem como *corpus* dois livros didáticos ou manuais, **Ven 1** e **Nuevo Ven 1**, que são utilizados para o ensino de língua espanhola em universidades e, igualmente, em cursos livres. Nesse sentido, consideramos que didático “é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática” (LAJOLO, 1996, p.4). Além disso, vale ressaltar o papel que referido livro ocupa durante a atuação do professor em sala de aula:

[...] a função mais abrangente do material didático é facilitar a aprendizagem do aluno e, como consequência, contribuir com a prática do docente. [...] o professor [deve ser] provocador do processo de ensino/aprendizagem e o material didático ao seu redor servindo como ferramenta que pode ser utilizada de acordo com seu juízo.

[...]

Dessa forma, o LD [livro didático], [...] é [...] uma das tantas ferramentas disponíveis ao professor, que, [...] deve ser o condutor desse processo e saber discernir em que momento utilizar o material adequado e até que nível de aprofundamento, de acordo com seu público-alvo e suas condições de atuação (PAZOS VAZQUEZ, 2014, p.36).

O professor precisa saber utilizar o livro didático, de acordo com as necessidades de seus alunos, mas, também, complementá-lo, quando necessário. A atividade de ensino não pode ficar centrada única e exclusivamente no livro didático, já que, dentro da abordagem comunicativa, há várias possibilidades de exploração de materiais didáticos oriundos da internet, de jornais, de revistas etc., enfocando o aprendizado a partir da inserção do estudante em situações comunicativas, como acertadamente salienta Pazos Vazquez (2014, p.45):

[...] A interação e a demanda da participação do aluno (elemento central) é maior, visto que o foco desse processo está na sua capacidade de se comunicar, tanto oralmente quanto de forma escrita

através de exercícios de comunicação real ou simulada a fim de levar o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua. O LD cumpre papel de um dos materiais didáticos à disposição do professor e tem uma relação com ele de complemento, já que há outras estratégias a serem trabalhadas devido à grande liberdade proporcionada por essa abordagem, como a comunicação entre alunos, técnicas de dramatização, utilização de textos que circularam no mundo social e atuais, dentre outras. Assim, o LD começa a explicitar, ainda que timidamente, a intervenção do professor na condução de seu trabalho. E o aluno, nessa abordagem, seria um participante ativo, um coautor, a atenção passa a ser no processo e não no produto final, pois se está pensando em uma dinâmica em prol do desenvolvimento de competências e habilidades.

Em síntese, o livro didático é um instrumento que serve como auxílio para o professor durante o processo de ensino/aprendizagem, o qual deve decidir como e em que momentos utilizá-lo, de acordo com as necessidades de seus alunos, mas sem se ater única e exclusivamente ao livro didático, complementando e alterando-o, além de empregar outras fontes para dinamizar e facilitar a sua tarefa.

As ponderações acima se fazem necessárias, uma vez que o alvo de nosso artigo são duas obras didáticas, nas quais vamos analisar o tratamento que é dado aos textos literários em suas páginas. A literatura, por conta disso, quando aparece nos manuais para o ensino de língua espanhola, surge nas seções dedicadas a aspectos culturais e esse fato, por si só, já revela a marginalização que ela sofre:

O discurso de que os textos literários servem para ensinar cultura – lugar comum na práxis docente – sustentava-se na mostra das atividades apresentadas nos principais materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula. Essa visão restritiva da utilização do texto literário dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE leva desde a sua segmentação até a sua total ausência (SANTOS, 2011, p.1).

Além de se restringir quase que exclusivamente ao ensino de cultura, os textos literários, com poucas exceções, são utilizados para o ensino de questões gramaticais e o aprendizado de vocabulário:

[...] se analisarmos as propostas de atividades para os textos literários apresentados nos diversos livros didáticos para o ensino de LE,

detendo-nos nas atividades de compreensão leitora, constatamos que os exercícios dão prioridade ao modelo *botton up* ou ascendente e *top down* ou descendente e, com raras exceções, não consideram a questão do gênero textual e as estratégias que utiliza o leitor para compreendê-lo. Os exercícios, como via de regra, têm como objetivo a localização de informações, a memorização de palavras novas, a ilustração da morfossintaxe e a opinião do aluno sobre o tema do texto. Há somente o contato mecânico com o texto, sem nenhuma reconstrução dos laços do texto com o seu contexto.

Não há nas atividades propostas pelos dois modelos uma interação entre o gênero do texto e o leitor. Os textos literários estão presentes nas unidades como um pretexto para ensinar um ponto gramatical, uma destreza comunicativa específica, algo sobre a cultura da língua estudada ou, ainda, para que o aluno simplesmente leia e saiba sobre um determinado tema, sem nenhum exercício proposto [...] se subutiliza o texto literário. Os manuais didáticos, geralmente, propõem atividades empregando-o como qualquer outro material escrito produzido nesta cultura, sem deter-se nas marcas lingüísticas e estilísticas que diferenciam este texto de outro (SANTOS, 2011, p. 2).

Desse modo, notamos que o texto literário é sub-aproveitado no ensino de língua espanhola e acaba sendo um “enfeite”, na unidade didática em que aparece, muitas vezes, sem estabelecer relações com o conteúdo estudado e sem ter uma função específica, representando pouco ou quase nada no aprendizado dos alunos.

Na contemporaneidade, o enfoque comunicativo, é bom que se diga, possibilitou que a literatura voltasse a estar presente nos manuais utilizados para se ensinar espanhol:

La literatura ha vuelto por fin a las aulas de ELE después de unas cuantas décadas de exilio y clandestinidad. Tal exclusión era imperativo de las metodologías estructurales y nocionales-funcionales que la consideraban innecesaria para el aprendizaje de la lengua. Como es sabido, la puerta, se la han abierto los actuales modelos didáticos, basados en el enfoque comunicativo (MARTÍNEZ SALLÉS, 2004, p.1).

No entanto, mesmo assim, a exploração de textos literários é, como vimos apontando, ainda, muito superficial e incipiente, conforme postula Matilde Martínez Sallés (2004, p.1-2, grifo nosso):

[...] lo literario tiene todavía muy poca presencia en los materiales y métodos de enseñanza de ELE. Suele limitarse a pequeños textos, generalmente, poemas, casi siempre situados al final de las lecciones, relacionados con alguno de los temas en ellas tratados, cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético.

Como se verifica, os aspectos literários, até esse momento, são tratados de modo bastante deficiente nos manuais de ensino de língua espanhola e, o mais grave, é observar que há manuais que excluem quase completamente a literatura de suas páginas.

Sendo assim, constatamos que na teoria atesta-se o valor do texto literário, mas na prática, ele continua a ser ignorado e relegado a segundo plano:

[...] los beneficios que la literatura pueda aportar a la enseñanza de una lengua extranjera, casi universalmente reconocidos en docenas de libros o artículos, son más teóricos que prácticos, más ficticios que reales; su inclusión responde más a principios estéticos que a fundadas convicciones, a juzgar por el espacio que se reserva al texto literario en la mayor parte de los libros de texto (SANZ GONZÁLEZ, 1995, p.128).

A opinião de Félix Sanz González é compartilhada e corroborada por outros estudiosos do assunto tais como Ana Cristina dos Santos (2011), Ernesto Martín Peris (2000), Flávia Farias de Oliveira (2013), María Dolores Albadalejo García (2007) e Matilde Sallés Martínez (2004), desvelando uma situação bastante preocupante no que concerne ao uso da literatura no aprendizado de espanhol (E/LE).

É imprescindível uma mudança nessa postura, que deve abarcar desde os níveis iniciais de ensino até os mais avançados:

Entre el profesorado hay una tendencia a mostrarse reticentes en el uso del texto literario en los primeros niveles. Algo lógico si aplicamos criterios cuantitativos, si pensamos en qué nivel lingüístico posee el alumno. De ahí la tendencia a ubicarlos a partir de un A2 o de justificar su presencia sobre todo a partir de un nivel intermedio o cuando el alumno tiene una sólida base lingüística.

En nuestra opinión, en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de lecturabilidad o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Por tanto, hay que revisar los criterios de selección para que los textos sean adecuados para los diferentes niveles de dominio (SÁEZ MARTÍNEZ, 2012, p.16, grifo da autora).

Os posicionamentos dos vários estudiosos citados neste estudo, inclusive o de Begoña Sáez Martínez, convergem para o fato de que é possível, inclusive nos níveis iniciais, introduzir a literatura com o objetivo de favorecer e propiciar o ensino e o aprendizado de língua espanhola. Não se justifica, portanto, a ausência de textos literários em manuais destinados ao ensino de língua estrangeira, uma vez que a sua utilização só trará benefícios para os estudantes aprendizes de espanhol.

Sendo assim, os diversos artigos comentados neste tópico, conformarão a base teórica que dará sustento a nossa pesquisa sobre o modo como a literatura aparece e é explorada nos livros didáticos *Ven 1* e *Nuevo Ven 1*.

3 PRESENÇA E AUSÊNCIA DA LITERATURA EM VEN 1 E NUEVO VEN 1

O manual *Ven 1*, de autoria de Fernando Marín Arrese, Francisca Castro Viudez, Reyes Morales Gálvez e Soledad Rosa Muñoz (1994), é uma publicação da editora espanhola Edelsa, destinado ao nível inicial de aprendizado de língua espanhola, pautando-se pelo método comunicativo e compreende três volumes, adequados aos níveis inicial, intermediário e avançado. Cada volume consta de um livro do aluno, livro de exercícios, fitas cassetes³ e livro do professor.

A obra em apreço apresenta 15 unidades, com as seguintes divisões: um diálogo introdutório, conteúdo gramatical, ampliação de vocabulário e uma seção destinada a aspectos culturais da Europa e América Hispânica, que recebe o nome de *Descubriendo (Descobrimdo)*. É nessa seção, localizada sempre ao final de cada unidade, que surgem os textos literários: poesias, fragmentos de romances de autores hispânicos e, também, trechos de músicas executadas por cantores hispano-americanos.

Na unidade 1, há um poema, *Vientos del pueblo*, de Miguel Hernández (1910-1942), poeta espanhol, no qual se descrevem os habitantes de distintas regiões da Espanha. Há uma proposta de atividade na qual se solicita ao aluno que descubra tais nacionalidades, situando-as no mapa que aparece na página anterior.

Um trecho de *Guantanamera*, conhecida música composta a partir de versos escritos pelo cubano José Martí (1853-1895), encerra a unidade 2, porém, sem nenhuma atividade proposta. Já na unidade 3, surgem trechos curtos das obras *Vidas sombrias*, do autor espanhol Pío Baroja (1872-1956), e *Las venas abiertas de América Latina*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015), que contrapõem a vida num povoado espanhol do Norte e na cidade sul americana de Caracas. A atividade sugerida é que o aluno aponte as diferenças entre os dois modos de vida expressos nos fragmentos transcritos.

³ Ressalvamos que o manual, em questão, era utilizado nos anos 90. Após a sua reformulação, as fitas cassetes foram substituídas por CDs.

Na quinta unidade, aparece o poema **Andalucía**, do poeta espanhol Manoel Machado (1874-1947), que aborda comparações entre cidades espanholas e se pede que o estudante destaque essas comparações e depois escreva um poema.

A canção popular **¡Vamos de boda!** e um trecho do conto **El cuarto de enfrente**, de Rómulo Gallegos (1884-1969), escritor venezuelano, com o mesmo tema da canção, ou seja, o casamento, surgem no final da sexta unidade. Há duas perguntas sobre o conteúdo do primeiro texto, mas não se explora nada do segundo.

A presença de textos literários com proposta de atividades para os alunos restringe-se às unidades 1, 3, 5 e 6. A partir desta última, fragmentos literários continuam aparecendo, contudo, nenhuma atividade é proposta, e o objetivo dos autores é privilegiar somente a leitura.

Dessa forma, o livro traz, ainda, na unidade 10, um poema do escritor espanhol Francisco de Quevedo (1580-1645); na unidade 11, a música **Te doy una canción**, cantada pelo cubano Silvio Rodríguez (1946-); na unidade doze, a canção popular boliviana **Adiós a mi Huaycho**; na unidade catorze, observam-se quatro excertos literários: **Me queda la palabra**, uma música baseada em versos do poeta espanhol Blas de Otero (1916-1979), pequenos trechos de discursos do escritor espanhol Camilo José Cela (1916-2002) e do autor argentino Ernesto Sábato (1911-2011) e, por fim, um fragmento de um artigo do historiador e filósofo espanhol Pedro Lain Entralgo (1908-2001), todos abordando a questão do idioma castelhano.

Os textos literários que se encontram presentes no manual **Ven 1** comprovam que há um esforço, por parte dos autores, para incorporar a literatura no referido livro, mas “*ésta aparece como un apéndice al final de las unidades*” (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p.4) e “*siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico*”, (PITA, 1999, p.9 apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p.4), sem relação com o conteúdo da unidade didática em que aparecem. Perde-se, desse modo, a oportunidade de se explorar os textos de forma mais aprofundada, ressaltando aspectos interculturais relativos aos aprendizes de língua espanhola, assim como, também, a possibilidade de se ampliar atividades orais, por meio das quais os alunos poderiam aprimorar sua competência comunicativa.

Quando nos acercamos do modo como os textos literários são tratados na obra **Ven 1**, constatamos que

[...] apesar da escolha dos textos literários [...] contemplar grandes temas, nomes e obras da cultura hispanofalante, por se tratarem de textos que trazem um importante aporte cultural e discursivo sobre o universo da língua estrangeira, [...] o texto literário aparece como pretexto para trabalhos de exploração do léxico e de estru-

turas linguísticas, trabalhos nos quais os discursos, que atravessam a língua, são negligenciados [...] (OLIVEIRA, 2013, p.96).

Os excertos literários contidos no manual **Ven 1** não são analisados como discursos com as suas particularidades e especificidades assim, tampouco, leva-se em consideração a presença de elementos estéticos e possíveis relações intertextuais que tais textos apresentam.

O manual **Ven 1** foi reformulado e passou a se denominar **Nuevo Ven 1**, em 2003, sai sua primeira edição nova, mantendo-se inalterado o número de unidades (15) assim como as divisões dentro de cada unidade, sendo, atualmente, acompanhado de CDs tanto para o livro do aluno quanto para o livro de exercícios. Também, consta de um CD – **Voces de Latinoamérica**, com um material anexado ao livro do aluno, que traz atividades de compreensão auditiva e um vídeo ou DVD (opcional), intitulado **Apartamento para dos** (1ª parte), o qual segue o modelo de histórias seriadas para o aprendizado de línguas estrangeiras. Na introdução do manual, os autores informam que há um portal da editora que publica o Manual, Edelsa, www.edelsa.es, que visa complementar os materiais disponíveis para o aluno.

Com a reformulação, esperávamos encontrar mais textos de literatura no **Nuevo Ven 1**, todavia, isso não acontece, uma vez que todos os textos literários presentes no **Ven 1** foram suprimidos, com exceção da música **Guantanamera**, baseada nos versos do cubano José Martí, que aparece somente na décima primeira unidade. E a atividade que os autores propõem é que se complete a letra da música com palavras que se encontram num quadro (CASTRO VIUDEZ, 2009, p.137).

Todos os textos que aparecem na seção **Descubriendo** são informativos e, como não se fornecem fontes, é plausível supor que foram concebidos especialmente para o **Nuevo Ven 1**. Esses textos trazem informações sobre cidades e regiões espanholas – Madri e Andaluzia – e sobre países da América Hispânica como México, Argentina, Bolívia e outros. Além de apresentar pratos típicos e festas tradicionais hispânicas, aspectos culturais sobre casamento, lugares para fazer comprar, pintura, dados históricos a respeito da Espanha etc.

Notamos que ocorreu um retrocesso no que tange ao tratamento do texto literário do **Ven 1** para a sua reformulação, **Nuevo Ven 1**, porque simplesmente eliminou-se quase integralmente a literatura que havia no volume precedente. Os autores parecem considerar que os alunos, que iniciam o aprendizado de espanhol, não são capazes de “alcançar uma leitura literária” (MARIZ, 2008, p.98) e, portanto, de entender e interpretar adequadamente textos oriundos do universo literário.

Nesse sentido, seria mais prudente que, ao invés de suprimir a literatura do **Nuevo Ven 1**, seus autores incorporassem mais poesias e fragmentos textuais provenientes de obras literárias, além daqueles que já estavam presentes no manual lançado na década de 1990, com o intuito de aproximar esse tipo de produção textual do universo do aprendiz de língua estrangeira:

[...] a introdução do texto literário deve ser feita gradualmente e logo no início da aprendizagem como uma maneira de sensibilizar o aluno ao fenômeno literário, levando-o a ver o texto como algo que faz parte de seu cotidiano e não como qualquer coisa distante do real e de sua vivência (MARIZ, 2008, p.98).

Ao propiciar o contato do aluno com textos literários, desde os níveis iniciais de aprendizado de língua espanhola, sensibiliza-se o aprendiz para o mundo da literatura assim como para aspectos socioculturais da Espanha e América Hispânica, além de permitir o contato com temas universais como o amor, a morte, a velhice, a amizade, “*comunes a todas las culturas*”. Tal expediente, também, faz com que uma obra literária, “*aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar*” (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p.6) e lhe proporcione, por fim, experiências duradouras assim como lhe possibilite comunicar-se com mais fluência, aprimorando sua competência comunicativa.

Inclusive para os níveis elementares ou iniciais, o texto literário pode ser utilizado, conforme postula Albaladejo García (2007, p.14):

La cuestión del nivel más conveniente para la introducción de producciones literarias auténticas [...] puede solucionarse [...] proporcionando a los alumnos de nivel inicial una selección de textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuentos, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en el futuro.

Assim, em todos os níveis de aprendizado, conforme vimos, o texto literário pode constituir-se em um valioso instrumento para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno de língua espanhola ou de qualquer língua estrangeira. E nenhuma razão justificaria o fato de que os autores do manual **Nuevo Ven 1** terminassem por segregar o texto literário de suas páginas, pois, a literatura pode converter-se num elemento de extrema utilidade dentro da sala de aula no ensino de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira).

4 DA LITERATURA AO ENSINO: POSSIBILIDADES IGNORADAS

Ao comparar as duas edições dos manuais **Ven 1** e **Nuevo Ven 1**, fica evidente, portanto, que havia uma preocupação dos autores em incluir textos literários nas unidades da primeira edição, com fragmentos de canções, de poesias, de contos, de romances, de autores hispânicos.

No entanto, na sua reelaboração, verificamos que a literatura foi quase que completamente banida, restando somente uma única referência. Ela está marcada pela presença de um pequeno trecho da conhecida canção **Guantanamera**, composta por alguns versos do escritor cubano José Martí, presentes em **Versos Sencillos**, de 1891, aliados à melodia de José Fernández Díaz, lançada em 1963. No entanto, explorada de maneira bastante superficial no **Nuevo Ven 1**.

A postura dos autores dos referidos manuais, em relação ao tratamento do texto literário no aprendizado de espanhol, acreditamos, representa um retrocesso. Quando folheamos o **Ven 1** e observamos que há um número razoável de materiais extraídos de fontes literárias, seria de esperar que, na reformulação dessa obra, tais textos fossem mantidos ou, até mesmo, que se incorporassem mais mostras textuais provenientes do universo da literatura, contudo, isso não acontece.

Ao retirar o texto literário da obra destinada ao aprendiz em nível inicial, os autores parecem concordar com a falácia, muito difundida nos meios acadêmicos, de que a literatura só poderá ser explorada, quando os aprendizes já tiverem um conhecimento mais aprofundado da língua estrangeira que aprendem:

[...] es decir, parecería que la literatura se considere investida de una especial dificultad, o de un especial respecto, que impide ponerla al alcance de los principiantes.

Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa –unidad didáctica– o final del curso –últimos libros del manual–) parece reflejar cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo (MARTÍN PERIS, 2000, p.123).

De modo sistemático, os autores da obra reformulada ignoram os benefícios que o texto literário poderia trazer aos aprendizes iniciantes e, simplesmente, suprimem a grande maioria de fragmentos e as referências pertencentes a obras além de aspectos literários do universo hispânico.

Dessa forma, embora consideremos que o **Nuevo Ven 1** seja um livro eficaz no ensino de língua espanhola e um valioso instrumento que auxilia o professor,

não podemos deixar de ressaltar um aspecto muito negativo, este que é a ausência quase absoluta da literatura no volume 1. Tal fato, acreditamos, acaba impedindo que o aluno aprendiz tenha um contato com textos literários que, sem sombra de dúvida, poderiam ser extremamente benéficos e ajudá-lo na ampliação de sua competência comunicativa e na aquisição de elementos culturais bem como, também, universais. A literatura, pensamos e queremos acreditar, por fim, sempre apresenta temas e assuntos que abrangem e refletem questões relativas às sociedades do passado e da contemporaneidade, obrigando-nos a repensar e reavaliar a realidade e tudo o que nos cerca, conscientizando-nos de nossas qualidades, diferenças e semelhanças, em relação à língua e ao povo cuja língua estrangeira procuramos aprender.

Referências bibliográficas

- ALBADALEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE: Revista de Didáctica**, n. 5, 2007, p.1-51. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> Acesso em 20 mar. 2016.
- ARAGÃO, Cleudene de Oliveira; SILVA, Girlene Moreira da. A leitura literária no ensino comunicativo da Língua Espanhola no Ensino Médio. **Desenredo**. Revista do PPGL da Universidade de Passo Fundo, vol.9, n.1, jan./jun. 2013, p.157-173.
- CASTRO VIUDEZ, Francisca; MARÍN ARRESE, Fernando; MORALES GÁLVEZ, Reyes; MUÑOZ, Soledad Rosa. **Ven 1**. 5.ed. Madrid: Edelsa, 1994.
- _____. **Nuevo Ven 1**. 2.ed. Madrid: Edelsa, 2009.
- FARIAS, Maria Solange de. **O ensino da pronúncia nos manuais de espanhol como língua estrangeira**. Disponível em: <http://uece.br/eventos/siel/2015/anais/trabalhos_completos/150-31749-08092015-120012.pdf> Acesso em: 20 ago. 2016.
- GONÇALVES, Frank da Silva; ALVES, Henrique Alexandrino Pinheiro. A presença de textos literários em livros de tendência comunicativa. **Horizontes**

- da *Linguística Aplicada*, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011, p.107-130.
- _____. A literatura no livro didático de francês língua estrangeira. *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, v. 6, 2013, p.1-19.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em **Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.
- MARIZ, Josilene Pinheiro. O tratamento do texto literário nos manuais para o ensino de Francês Língua/Literatura Estrangeira (ELLE). *Ariús*, Campina Grande, v.14, n.1/2, p.95-102, 2008.
- MARTÍN PERIS, Ernesto. **Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera**. 2000, p. 101-129. Disponível em: http://www.ruc.udc.es/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf Acesso em 20 mar. 2016.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde. “Libro, déjame libre”: Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n. 1, 2004, p. 1-23. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4 Acesso em 20 mar. 2016.
- Niveles de competencia lingüística**. Disponível em: <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/niveles-de-competencia.html>> Acesso em: 20 ago. 2016.
- OLIVEIRA, Flávia Farias de. **A literatura na língua do outro: o tratamento do texto literário em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira**. 148 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2013.
- PAZOS VAZQUEZ, Renato. **PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua**. 176 p. Tese de Doutorado (Letras Neolatinas – Estudos Linguísticos Neolatinos – Opção Língua Espanhola), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2014.
- SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña. La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (22-09-2012: São Paulo, SP). **Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera**, São Paulo, 22 de septiembre de 2012, p. 9-22. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2012.
- SANTOS, Ana Cristina dos. **O discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. 07 jan.2011, p.1-8. Disponível em: [http:// www.](http://www.)

file:///C:/Users/Usuario/Desktop/ano5n5\data/articles/Ana Cristina dos Santos.htm. Acesso em 20 mar. 2016.

SANZ GONZÁLEZ, Félix. La literatura en la classe de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? *Didáctica*, 7, 1995, p.119-132, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid. Disponível em: [http://www.file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/20939-20979-1-PB%20\(1\).PDF](http://www.file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/20939-20979-1-PB%20(1).PDF) Acesso em 20 mar. 2016.

Charles Baudelaire: poesia e afetividade no ensino da literatura francesa

Charles Baudelaire: poetry and affectivity in the teaching of French literature

Márcia **Eliza Pires**

Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Assis

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da literatura francesa (nível graduação) e sobre o papel que a poesia de Charles Baudelaire exerce quanto à promoção da afetividade. Geralmente, mesmo na esfera universitária, o gênero poesia é referenciado pela suposta dificuldade que impõe à interpretação textual. Desmistificando o tom elitista da poesia, as reflexões deste trabalho têm como princípio demonstrar o elo estabelecido entre alunos e professor, bem como a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Palavras-chaves: Charles Baudelaire. Poesia. Literatura francesa. Afetividade.

Abstract

This article aims to reflect on the French literature education (undergraduate level) and the role that the poetry of Charles Baudelaire plays in promoting affectivity. Usually, even at the university level, the poetry genre is referred to the alleged difficulty which requires the textual interpretation. Demystifying the elitist tone of poetry, the reflections of this work have as a principle to demonstrate the link established between students and teacher, as well as the promotion of a favorable learning environment.

Keywords: Charles Baudelaire. Poetry. French literature. Affectivity.

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Na ocasião em que nos foi possível falar sobre a poesia de Charles Baudelaire (1821-1867) na aula de literatura – nível graduação –, deparamo-nos com uma inquietação para além da preocupação em transmitir os principais conceitos acerca da lírica do escritor francês pós-romântico e precursor do Simbolismo. Somos cientes de que abordar a poesia é desafiador por muitos motivos, dentre eles: a rapidez ou mesmo a raridade com que o assunto é tratado, fato que desencadeia falta de familiaridade; a ideia de que a poesia é um gênero literário difícil e tedioso ao qual somente poucos iniciados têm acesso. Há de se lembrar de que este último conceito normalmente é difundido antes da experiência acadêmica, isto é, desde o período do ensino fundamental ao médio – fase escolar em que são priorizadas as matérias de ordem “útil” e urgente.

Promover a oportunidade de aprofundamento no gênero literário é uma forma de desconstruir concepções pré-concebidas. Demonstrar os elos que a poesia estabelece com a natureza humana, representando-a em toda sua complexidade, delinea a chance de repensar noções engessadas em favor da formação de opiniões mais genuínas. O diálogo entre alunos, colegas e professor bem como a acolhida de impressões e possíveis desconhecimentos sobre poesia propiciam uma atmosfera de descontração na qual haja noções de mútuo respeito.

Instaura-se um ambiente propício às reflexões sobre poesia – gênero de caráter libertário que naturalmente rompe com hierarquizações por vezes nocivas ao partilhar de experiência de leituras.

2 CHARLES BAUDELAIRE E A LEITURA LITERÁRIA

A poesia de Charles Baudelaire é caracterizada pela densidade, por complexa expressividade pautada em alto teor de ambiguidade. Precursora do Simbolismo, sua produção fundamenta-se em imagens que são extensões do universo subjetivo. Tais aspectos são próprios da produção poética dos últimos decênios do século XIX, mas atuam como representações atemporais das inquietações humanas. Ainda que substanciada numa concepção de mundo diversa, a poesia pré-simbolista não se queda distante da realidade dos alunos do século XXI. Dado seu caráter transfigurador, desperta-os de hábitos condicionados, da vertiginosa quantidade de informações e da obrigatoriedade do entreter-se (especialmente com a virtualidade). Aliás, nesse sentido, Erich Fromm propõe profundas considerações acerca do caráter ilusório das fugazes satisfações humanas modernas:

A felicidade do homem, hoje em dia, consiste em “divertir-se”. E divertir-se consiste na satisfação de consumir e “obter” artigos, panoramas, alimentos, bebidas, cigarros, gente, conferências, livros, filmes – tudo é consumido, engolido. O mundo é um grande objeto de nosso apetite, uma grande maçã, uma grande garrafa, um grande seio; somos sugadores, os eternamente em expectativa, os esperançosos – e os eternamente decepcionados. Nosso caráter é engrenado para trocar e receber, para transacionar e consumir: tudo, os objetos espirituais como os materiais, torna-se objeto de troca e de consumo (FROMM, 1991, p. 107).

Baudelaire e Fromm, cada qual em seu domínio e em sua época, convergem ao tecer considerações sobre os anseios desencadeados pela valoração extrema do consumo. Desde a revolução da indústria ocorrida no século XIX, com a detenção do poder econômico e o destaque da classe burguesa, as prioridades estão relacionadas às necessidades de base, isto é: a garantia monetária que assegura a comida e o domicílio, por exemplo, prescinde da consciência filosófica e estética. Ainda que fragilmente, tais vantagens parecem satisfazer o burguês produtivo e consumidor. Entretanto, à proporção do consumir avulta a sensação de vazio (SARTRE, 2005), e o homem não se redime da subserviência às balizas perversas do sistema mercantil. O indivíduo vê-se, portanto, fragmentado,

impelido a realizações rasteiras, mas desejoso de algo maior, inominável, con-
dizente com a unidade de sua natureza.

Por meio da experiência estética a que se propõe a poesia, é possível en-
trever a aproximação de objetos cujo interesse se volta à busca da elevação das
ideias (SHOPENHAUER, 2000). É pela via da apreensão do belo que flana o olhar
contemplativo de Baudelaire, que, de sua parte, conduz o leitor (em nosso caso,
o aluno) à observação dos dados da exterioridade sob o filtro da imaginação. A
relação com o belo bem como a consciência de exprimir o que é fugaz às defi-
nições vulgares transpõem a previsibilidade das urgências burguesas.

Intemporal, a poesia de Baudelaire tematiza as inquietações pungentes ao
homem moderno, por sua vez, caracterizado pelo sentimento da coação. O tom
tão perplexo quanto melancólico de sua lírica se coaduna com a condição hu-
mana cuja integridade do universo interior se põe em constante crise. As forças
externas a serviço da manutenção de leis que regem as conformidades do siste-
ma vão de encontro com as noções de autonomia e liberdade pelas quais se
guiam os valores da subjetividade. Justamente por abordar aspectos tocantes
ao indivíduo dos nossos dias, os poemas de Baudelaire instigaram os alunos que,
em identificação com a produção poética baudelairiana, refletiram sobre o
papel agregador e libertador da poesia.

Desconstrução e transformação de valores, cisão e crise são fatores que se
prolongaram e se expandiram no decurso dos séculos. A procura por apreender
o belo em meio à realidade desses acontecimentos e não mais por meio do re-
fúgio para os cenários excelsos fez com que a leitura dos poemas de Baudelaire
propusesse a reflexão sobre as construções do conceito de beleza. No texto
L'albatros (O albatroz), “o vasto pássaro dos mares” é a figura central. A imagem
metafórica referencia o poeta moralmente açotado pelos integrantes de uma
tripulação náutica. A estreiteza de visão desses homens vulgares desconhece a
beleza dessa figura aérea, completamente enfraquecida na esfera terrestre dada
sua inadaptação a ambientes comuns.

Devido ao tempo de que dispusemos, abordamos os aspectos principais que
caracterizam a produção de Charles Baudelaire, dentre eles: o papel fundamen-
tal da imaginação, a interpretação dos enigmas evocados pelos dados do coti-
diano, a extensão do universo subjetivo na exterioridade, a potência da palavra,
a transformação do conceito de beleza (já mencionado anteriormente), a inspi-
ração do espaço metropolitano. Mencionamos que todos esses valores tiveram
ressonância nas produções literárias posteriores, como Victor Hugo, Allan Poe,
Emanuel Swendenborg, Eugène Delacroix. Tal ressonância reitera a grandeza do
legado literário de Baudelaire, bem como seu caráter extremamente inovador.

O aspecto arquitetural de *Les fleurs du mal*, obra datada de 1857, também foi alvo de discussão. Focamos a associação entre inspiração e racionalidade. Pensar sobre a realização dessa obra levou os alunos a relacionar a construção poética a outras manifestações artísticas, tais como a música, a pintura, a escultura. Tal qual no compositor, no pintor, no escultor, eles reconheceram a natureza artífice intrínseca à figura do poeta. Assim, a palavra que antes era referida apenas como instrumento de comunicação diária passou também a ser vista como matéria-prima para a arte. Vale mencionar que depreender a potência artística da palavra conduziu ao questionamento do comportamento condicionado do indivíduo em suas atividades cotidianas. Constatamos que das relações automatizadas resultam as percepções superficiais, cristalizadas, desatentas às possibilidades de apreender o caráter profundo e inusitado dos seres e das coisas.

A poesia é um gênero literário marcado pela concisão e, concomitantemente, pela densidade. Pelo fato de serem caracterizados pela polissemia, os termos nela empregados consubstanciam-se por elevado teor de ambiguidade. Em nossa aula, o debate sobre a produção de Baudelaire veio fortemente reiterar que, na esfera da literatura moderna, a ambiguidade se associa ao afrontamento das conceituações convencionais. Por sua vez, tais convenções são reconstituídas sob a ótica da expressividade e da transfiguração. Esses valores foram discutidos com os alunos, levando em consideração, sobretudo, suas experiências de leitura e suas impressões. O debate levou a apreender o caráter revolucionário da poesia, noção essa que fomenta o questionamento da padronização do pensamento, do nivelamento do ponto de vista baseado em generalizações. Em contato com a largueza de visão do escritor, os alunos refletiram sobre a genuinidade ou o ludíbrio das forças externas que atuam como motivadores da formação da individualidade.

Na intenção de realizar uma interpretação mais atenta, a leitura de *L'albatros* iniciou-se por meio da observação do título do poema. Foram sondados os motivos intencionais da escolha do pássaro, bem como a convergência de sua simbologia com os demais recursos expressivos empregados no texto. A propósito da composição poética e de sua relação com a intencionalidade, Derrida esclarece:

[...] a concepção da obra literária como uma estrutura, isto é, um todo formado por elementos solidários entre si e interligados por uma tensão dinâmica, sendo o conjunto regido por uma finalidade que se impõe aos elementos constitutivos do todo e às suas finalidades particulares. Esta definição que assim apresentamos de estrutura não se afasta das definições que de estrutura têm oferecido

diversos linguistas, antropólogos e pensadores, consistindo os seus elementos dorsais, como se verifica, nas ideias de totalidade e de interdependência (DERRIDA, 2002, p. 5).

Levando em consideração a combinação dos elementos constitutivos da unidade textual, é possível a realização de uma leitura imanentista. Esse gênero de análise, desde Jakobson e de extrema incidência na década de 1960 na França, constitui uma análise mais autônoma, uma vez que se vale das informações presentes no texto para a legitimação dos próprios argumentos. Para tanto, não se fazem necessárias justificativas que relatem dados biográficos do autor, isto é, a estrutura textual interligada à semântica fornece subsídios para a fundamentação das impressões. Desse modo, estando cientes da plurissignificação dos termos, os alunos consideraram que uma das razões para a escolha do albatroz se pauta em sua capacidade de evocar a noção de liberdade. O cenário com o qual está acostumado associa-se ao registro da amplidão e do elevado, bem como na expansão do olhar imaginativo – caráter próprio ao poeta. Além disso, inferiram que a simbologia do albatroz se opõe às preocupações terrestres, às atividades moldadas ao comportamento previsível. Concluíram, portanto, que a escolha do albatroz reside na valoração da insubmissão às significações determinadas, ao modo rotineiro de compreender a natureza das coisas.

No decurso da leitura, aspectos da lírica baudelaireana que atuaram como precursores do Simbolismo (já apresentados e discutidos em aula anterior) foram reiterados no próprio texto. Verificamos que a riqueza do universo imaginativo, dotado de lógica peculiar, não condiz com o sistema de verdades prontas e não menos limitantes dado imediato. O sujeito poético do poema *L'albatros* é um ser à parte, evadido na esfera de sua subjetividade. Observamos esse fator como determinante em todo o texto, mas sobretudo na última estrofe:

*Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher*¹ (BAUDELAIRE, 1999, p. 83).

Vejam a comparação “O poeta é semelhante ao príncipe das nuvens” indicando a direta associação entre o poeta e o pássaro. Se pensarmos na combinação solidária entre os termos (DERRIDA, 2002), o vocábulo “príncipe”, voltando-se ao “poeta” como um predicativo, confere-lhe um atributo monárquico. Tal característica promove total contraste em relação aos tripulantes do navio, homens vulgares cujo olhar limitado se restringe a compreender o albatroz como um

¹ O poeta é semelhante ao príncipe das nuvens/ Que assombra a tempestade e se ri do arqueiro;/ Exilado na terra em meio às vaias,/ Suas asas de gigante o impedem de andar (tradução nossa).

ser relegado ao deboche, uma vez que suas asas o impedem de normalmente caminhar em terra firme. Por sua vez, dada sua natureza insigne e aristocrática, o príncipe evoca o dândi – figura tão estimada por Baudelaire. Aliás, lembremos sua descrição acerca desse personagem:

Mesmo que esses homens sejam chamados indiferentemente de refinados, incríveis, belos, leões ou dândis, todos procedem de uma mesma origem; todos participam do mesmo caráter de oposição e de revolta; todos são representantes do que há de melhor no orgulho humano, dessa necessidade, muito rara nos homens de nosso tempo, de combater e destruir a trivialidade (BAUDELAIRE, 2002, p. 50).

Em consonância com a figura do dândi, o “príncipe das nuvens” afronta a trivialidade, sobretudo quando se ri das flechas que o tentam denegrir (moralmente, inclusive). Por sua vez, a locução “das nuvens” promove a associação ao indiscernível, bem como à metamorfose: o poeta, assim como as nuvens, está em constante mudança e transformação. A presença magnífica do poeta se representa no albatroz, que, por sua vez, se estende no príncipe. Ao estilo simbolista, trata-se de correspondências que se confluem, sugerindo a mistura que faz com que o sujeito poético se encontre “acima dos miasmas terrenos” (FRIEDRICH, 1978).

O emprego do adjetivo “exilado” também foi alvo de nossa atenção. Vimos como é idiossincrático e irremediável o conflito com a esfera exterior absolutamente escassa diante da natureza imaginativa do poeta, avessa a qualquer sorte de restrição. Desse modo, ao tecerem reflexões a respeito da condição do eu lírico baudelaireano, os alunos correlacionaram-na com suas próprias esferas internas, identificando-se com os dilemas próprios à existência angustiante e fragmentária do artista do século XIX. Verificaram a atualidade de tais questões que persistem hoje na célebre tensão entre interioridade e exterioridade. Trata-se da indissolúvel contraposição entre tempo cíclico e linearidade cronológica; do conflito entre a marcha progressista do real e o ritmo da subjetividade, por sua vez dotado de cadência própria em que se verificam avanços, recuos e pausas: “A evolução não é apenas um movimento para frente; em muitos casos, observa-se uma patinagem e, mais frequentemente ainda, um desvio, as paradas e os recuos” (BERGSON, 2015, p. 80).

Nossa leitura analítica chegou à consideração de que a somatória de todos esses fatores estabelece forte correspondência entre os indivíduos dos séculos XIX e XXI. É semelhante, para não dizer o mesmo sorvedouro em que ambos se enleiam, posto que são coagidos pela modernidade (FRIEDRICH, 1978) e por suas imposições.

À *une passante*, outro poema pertencente a *Fleurs du mal*, também foi analisado. Nesse texto, o cenário metropolitano é destacado, contudo sua importância é atenuada pela observação dada a uma figura em especial, que, de sua parte, ofusca o burburinho da cidade. A passagem de uma mulher enigmática – *engranddeuil*² – atrai a atenção do eu lírico baudelaireano, que acaba por ignorar o incômodo do ruído dado o êxtase de contemplá-la. Destacando essa cena, consideramos que a evocação da beleza na poesia de Baudelaire reside nas representações circunstanciais, simples. Uma mulher trajada de preto, caminhando pela rua não sugere a sublimidade dos assuntos excelsos – temas que a poesia antecedente ao pré-simbolismo privilegiava. Assim, Baudelaire demonstra que a busca pelo belo – assunto caro à poesia – continua a ser o mote inspirador. Entretanto, seu olhar poético direciona-se para objetos diversos daqueles valorizados pela literatura tradicional. Como já mencionado anteriormente, o advento da indústria modifica o estilo de vida do indivíduo do século XIX. O urbano prescinde do campo, assim como a finalidade monetária prevalece sobre qualquer aspecto que se volte para o engrandecimento da essência. Os espaços coletivos perdem lugar para as propriedades particulares, desempenhando apenas a função de lugar para o avanço financeiro. A beleza (de acordo com a estética do burguês) torna-se um bem consumido no âmbito privativo, enquanto no espaço público há senão predomínio de fábricas, concreto e fumaça: a fealdade do asfalto e a fuligem parecem dar o tom à esfera do coletivo.

² Em grande luto (tradução nossa).

O conjunto de todos esses fatores desencadeia a repulsa em Baudelaire, assim como na figura do poeta em geral. O artista do XIX – notadamente o romântico e o pós-romântico – sente-se cerceado pela avidez desenfreada ao progresso material sustentada pelo homem comum: “A poesia e o progresso são dois ambiciosos que se detestam com um ódio instintivo e, quando se cruzam no mesmo caminho, é preciso que um se submeta ao outro” (BAUDELAIRE, 1995, p. 802).

Exilado, o poeta evade-se para a subjetividade – esfera em que a capacidade imaginativa resiste em sua integridade. A autonomia de sua imaginação faz de Baudelaire um artista iconoclasta e provocativo, decretando a beleza na fealdade do espaço moderno. Trata-se da beleza do feio, da “coragem e o espírito de colher a nobreza em toda a parte, mesmo na lama” (BAUDELAIRE, 2002, p. 65). No acontecimento circunstancial cercado por valores corrompidos, paradoxalmente encontra-se o objeto digno de ser imortalizado pelo canto.

Na leitura de *À une passante*, destacamos os aspectos metafóricos que indicam os fatores de transformação no conceito de beleza. No verso “*La rue assour dissante autour de moi hurlait*” observamos o emprego da personificação – “a rua ensurdecidora em torno de mim gritava” (o grifo é nosso). Como os

aspectos característicos da poesia pré-simbolista já haviam sido previamente discutidos, os alunos identificaram nessa personificação não somente a representação do cotidiano perturbador, mas a humanização do espaço público como extensão do estado de espírito do sujeito poético: “[...] uma característica básica do Simbolismo, qual seja, a de tentar fundir sujeito e objeto e liberar deles um estado de espírito comum a ambos” (GOMES, 1994, p. 103). Desse modo, verificamos que Baudelaire antecipa os temas tratados na poesia simbolista. Por meio dos processos desenvolvidos com a leitura imanentista, os alunos questionaram e sondaram as intenções presentes no poema. Por sua vez, observar a relevância do termo nuclear “gritar” esclareceu o uso da prosopopeia, figura que evoca a convergência entre as esferas da subjetividade e da exterioridade.

Ainda no encalço de apreender os mecanismos textuais que apoiassem o desenvolvimento de suas próprias interpretações, os alunos infletiram sobre a construção “*j’ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais*”³. Puderam constatar a ênfase dada ao dinamismo, novamente promovido pelo emprego do verbo: as ações “fugir” e “ir”. Destacaram que, apesar de as rimas serem diferentes – dada a sonoridade peculiar dos idiomas francês e português –, a ideia desse constante movimento evoca a preponderância da efemeridade. A “beleza” é “fugitiva”, expressão encontrada num dos versos do poema: trata-se do “eterno do transitório” (BAUDELAIRE, 2002, p. 24). Vale mencionar que a classe destacou o aspecto da dualidade da poesia moderna, isto é, do convívio de ideias distintas que, condensadas, formam unidade tão rica quanto complexa.

O intenso legado intelectual de Charles Baudelaire é caracterizado pelo brilhantismo e pela diversidade. Poeta, crítico de literatura, música e artes plásticas, no *Salon* de 1859 nomeou a imaginação de “a rainha das faculdades”. Para ele, aquele que se deixa surpreender “por meios estranhos à arte”, isto é, pelo dado natural não recriado pelo artifício da imaginação, é uma “alma mesquinha” (BAUDELAIRE, 1995, p. 801). Nesse sentido, o pensamento do artista francês se coaduna, ainda que indiretamente, com a filosofia de Schopenhauer: ao indivíduo é possível livrar-se do “véu de Maya”, da cegueira proporcionada pelas ilusões do mundo quando há a entrega ao exercício desinteressado da contemplação (SCHOPENHAUER, 2001). Para tanto, os caminhos da arte se revestem justamente dessa potencialidade. A poesia, como obra de arte, possibilita àquele que dela se compraz – lembrando aqui o contexto da sala de aula – o bálsamo para o estilo de vida onerada pela competitividade e pelo sobrepeso da mentalidade utilitária.

Como mencionamos anteriormente, a obra de Baudelaire é referenciada como densa e plural. No intuito de promover ao aluno um panorama mais

3 Eu ignoro para onde tu foges, tu não sabes para onde eu vou (tradução nossa).

amplo acerca da produção poética baudelairiana, lemos dois poemas em prosa do título *Spleen de Paris petits poèmes en prose* – obra póstuma datada de 1869. Diferentemente de *Les fleurs du mal*, *Spleen de Paris* não apresenta uma estrutura de precisão arquitetural, embora o trabalho imaginativo também seja alicerçado pela razão. Quanto aos dois poemas, neles foram observados traços comuns à narrativa, a saber: a disposição dos versos livres assemelhando-se a parágrafos; a presença do viés narrativo pela sucessão de acontecimentos. A abordagem e a discussão desses fatores levaram à compreensão da obra perfurada pelo hibridismo, ou seja, pelo encontro da prosa com a poesia.

O primeiro poema a ser lido intitula-se *À une heure du matin* (*A uma hora da manhã*). Transcrevemos aqui um fragmento:

Enfin! Seul! On n'entend plus que le roulement de quelques fiacres attardés et éreintés. Pendant quelques heures, nous posséderons le silence, sinon le repos. Enfin! la tyrannie de la face humaine a disparu, et je ne souffrirai plus que par moi-même.

.....
.....
Horrible vie! Horrible ville! (BAUDELAIRE, 1975, p. 38).

Na sala de aula, a leitura desse poema rendeu discussão profícua, em que pontos de vista ora se mostravam distintos ora convergentes. Nessa primeira estrofe pudemos verificar que a solidão noturna em que o eu lírico encontra repouso é contrastante aos acontecimentos da exterioridade. Os versos exclamativos “Horível vida! Horível cidade!” indicam o fastio desencadeado pelo cotidiano e sua trivialidade. Para o eu lírico baudelairiano, a solidão atua em defesa da integridade de sua individualidade. O silêncio e a solidão, com toda sua capacidade evocativa, sugerem a suspensão das atividades limitantes, próprias à esfera da cotidianidade, em favor da contemplação e da ação imaginativa.

O sentimento de coerção e repulsa experimentados pelo eu lírico é sugerido pela construção “A tirania da face humana”. A menção ao humano é caracterizada pela opressão, o que faz com que o semelhante seja visto como um ente atroz e brutalizado. O homem mediano, submisso às expectativas abalizadas pela práxis, não se harmoniza com o homem de exceção – no caso, o sujeito poético de Baudelaire. Suas crenças limitativas são uma ofensa à visão poética, configurada na expansão e na genialidade. Por sua vez, o termo “tirania” evoca a tensão do indivíduo cindido entre a autenticidade do ser (residente na esfera subjetiva) e as sujeições impingidas pela ordem prática, despoticamente progressista e repressora.

O hiato cronológico entre os séculos XIX e XXI tem validade questionável se comparado à permanência dos mesmos conflitos que substanciam a natureza dilemática e dissoluta do indivíduo, posto que esse foi e é paradoxalmente inserido e descartado do “fluxo e refluxo do mundo” (YEATS, apud WILSON). Inserido como peça a serviço da produtividade, descartado como ser suscetível a transformações e crises devido à complexa identidade sempre mutável. Nesse sentido, Moacyr Scliar reflete a respeito do conceito de depressão, mal comum ao final ao século XIX, à passagem do século XX e ao desenvolvimento do XXI: “[...] Pode-se imaginar que os deprimidos não sejam muito bem vistos pelos empregadores [...] a cabeça que aí diminuí é aquela que deveria pensar na tarefa do emprego” (SCILIAR, 2003, p. 61). Como no decorrer desses séculos a ordem foi obter e manter as formas destinadas às necessidades básicas, ao homem foi apenas outorgado o direito ao trabalho, restrição que acabou por transtornar sua singularidade. Daí os sentimentos recorrentes como a fadiga, a acédia, o tédio.

Em *À une heuredumatin*, observamos o grito poético afrontando o processo de perversidade a que se submete o indivíduo coagido. Esse clamor comum, universal estabelece mui facilmente um elo entre o sujeito poético baudelairiano e o homem contemporâneo.

Chacunsachimère foi o último poema analisado. Como escolhemos dois textos pertencentes a *Fleurs du mal*, o mesmo foi feito com *Spleen et idéal*. “A cada um sua quimera” é a tradução do título, e atentando para seu campo lexical inferimos que a locução pronominal “a cada um”, dado seu sentido abrangente e mesmo indefinido, sugere que todo e qualquer indivíduo sustente sua própria quimera, isto é, o monstro interior ou a esperança vã. Palavra de valor nuclear, a quimera apresenta alto teor de ambivalência, uma vez que remete à temível figura mitológica dotada de forma híbrida, mas também à aspiração ilusória. Vale mencionar que o poema incitou longa discussão em sala de aula, com questionamentos intrigantes. Dentre as inquietações suscitadas pelo poema está o desafio de justamente defrontar familiares lacunas de ordem filosófica: para onde nossos desejos nos encaminham e em que efetivamente representam nossa essência, uma vez que essa se põe irrisoriamente conhecida? No intuito de melhor visualizar tais discussões, propomos a observação do seguinte fragmento:

Chacun d'eux portait sur son dos une énorme Chimère, aussi lourde qu'un sac de farine ou de charbon, ou le fourniment d'un fantassin romain.

.....

Je questionnai l'un de ces hommes, et je lui demandai où ils allaient ainsi.

Il me répondit qu'il n'en savait rien, ni lui, ni les autres ; mais qu'évidemment ils allaient quelque part, puisqu'ils étaient poussés par un invincible besoin de marcher.

Chose curieuse à noter : aucun de ces voyageurs n'avait l'air irrité contre la bête féroce suspendue à son cou et collée à son dos ; on eût dit qu'il la considérait comme faisant partie de lui-même (BAUDELAIRE, 1975, p. 31).

Em discussão sobre as características dos poemas em prosa, tentamos identificar os fatores que sustentam a mistura entre poesia e narrativa. Como já mencionamos, a classe depreendeu o desenvolvimento de fatos, fator que estabelece um fio condutor para a narratividade: há o sujeito poético que atua como arguto observador de um grupo de viajantes que se dirigem para destino ignorado. Os alunos inferiram que, diferentemente dos viajantes que se movem como autômatos, o dinamismo do eu lírico se constitui das movimentações de seu espírito contemplativo. A perplexidade alia-se à ironia, e ao narrar poeticamente a cena, o eu lírico escarnece do homem comum. Daquele subjugado por exigências que, não raro, são dispensáveis à essencialidade. Esses homens obedecem a suas aspirações quiméricas e, inconscientes de suas reais necessidades, nada indagam ou criam. Apenas reproduzem, imitam.

A leitura de *Chacunsachimère* instigou os alunos a questionar a qual figura se assemelham. Ponderaram se ocupam a posição de observador ou se agem como os viajantes, que acreditam que o monstro quimérico já é parte de sua própria personalidade. Refletiram até que ponto seus anseios são condizentes com sua natureza e se estão dispostos ao autoconhecimento ou se obedecem ao sistema em que predominam a passividade e a reprodutibilidade.

Ao final da aula de literatura francesa tematizada pela poesia de Charles Baudelaire, os alunos construíram suas próprias reflexões e pensaram a respeito dos diversos papéis que a poesia pode exercer, dentre eles o de despertar o humano do estado letárgico a que se submete, dada a repetição mecânica dos mesmos comportamentos e da sucessão das mesmas atividades. Salvaguardados pelas asseverações de Octavio Paz, os alunos consideraram que “a poesia é conhecimento, salvação [...] revolucionária por natureza [...] método de libertação interior” (PAZ, 1982, p. 15). Nesse contato mais profundo com a poesia em que se estabeleceram relações de identificação, os alunos trouxeram-na para a sua realidade. Esse elo repensa inclusive sobre a controversa afirmação de que a poesia é um gênero alheado e elitista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura dos poemas *L'albatros* e *À une passante* da obra *Les fleurs du mal* (1857) e *À une heuredumatin* e *Chacunsachimère* do título *Spleen et idéal petits poèmes en prose* (1869), pudemos abordar os aspectos da produção de Charles Baudelaire, bem como os traços constitutivos da poesia pré-simbolista francesa, tais como: a intensa valorização do universo subjetivo; a imagem como representante do estado de espírito do sujeito; a decifração da simbologia sugerida pelos objetos alvos da contemplação; a busca do ideal no âmbito do terreno; o largo emprego da sinestesia.

Dentre as discussões desenvolvidas em *L'albatros*, foram salientadas as características do homem de gênio. De sua parte, tais características sintetizaram-se na figura do poeta. Destacamos o contraste entre a mentalidade restritiva do dado imediato e a riqueza da capacidade imaginativa encontrada no universo da interioridade. No texto *À une passante* foram tematizadas as transformações no conceito de beleza. Consideramos que, sendo iconoclasta, a poesia de Charles Baudelaire prevê que a promoção do belo se dá no âmbito do efêmero, e não mais exclusivamente nas esferas excelsas. Infletimos que a beleza da modernidade é paradoxal, complexa, turbulenta. No poema *À une heuredumatin* foram levantadas a importância da solidão como aspecto motivador para o vislumbre da existência em sua autenticidade. Ademais, consideramos que o sujeito poético baudelairiano vê na figura do homem comum (do homem que desdenha o poder da imaginação) exemplos de hostilidade e mesquinhez. Finalmente, o poema *Chacunsachimère* instigou os alunos a refletirem sobre a frivolidade das relações, bem como sobre o sacrifício na persistência de aspirações infundadas e ilusórias, não necessariamente condizentes com a preservação da individualidade. A automatização de ações e comportamentos e suas trágicas consequências foram debatidas e repensadas.

A princípio, poderíamos destacar as dificuldades acarretadas com o desafio de apresentar a literatura do século XIX aos alunos do século XXI, sobretudo em se tratando de poesia, um gênero classificado como elitista, caprichoso, acessível apenas a alguns iniciados. As dificuldades só aumentariam se nós nos apegássemos à ideia preconcebida de que os alunos atuais – motivados apenas pela vertiginosa quantidade de entretenimento virtual – repudiam o contato com a literatura, com a poesia. A apresentação da poesia de Baudelaire veio justamente questionar essa concepção. Conscientes de que “A poesia não é alheia” de que “está logo ali, à espreita” (BORGES, 2001), os alunos mostraram-se receptos. Consideraram que o gênero poético aborda questões relacionadas à contemplação do humano em toda sua complexidade e que, portanto, tem muito a dizer à sua realidade. Provida de formas particulares de comunicação,

a poesia de Baudelaire fala sobre situações em que o homem se insere em contextos desrespeitosos com a integridade do universo de sua interioridade. A personalidade humana da segunda metade do século XIX põe-se tão fragmentária e turbulenta quanto a figura do segundo milênio. Os conflitos assemelham-se, posto que o âmbito da cotidianidade – utilitário e mecanicista – restringe a expansão do espírito, as produções do intelecto e a valorização da sensibilidade. Desse modo, a poesia exerce papel unificador, pois “é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero” (PAZ, 1982).

O exercício de uma leitura imanentista contribuiu para a proposição de interpretações mais autônomas das formas peculiares da linguagem poética. Em diálogo com o professor, os alunos procuraram apreender os dados textuais para a legitimação de seus próprios argumentos. Assim, houve intenso trabalho de observação do campo lexical dos textos, de atenção aos mecanismos de seleção e combinação dos vocábulos e do trabalho racionalizado com a linguagem. Depreendemos que a associação do aspecto estrutural ao estrato semântico é fator responsável pela promoção do efeito expressivo que compõe a unidade do poema.

De caráter amplo e libertador, o gênero poesia estabelece intensos elos com as demais formas de expressão artística, tais como a música, a pintura e a escultura. Na ocasião das análises, essa fluidez permitiu que se instaurasse um ambiente de espontaneidade, estreitando as relações entre alunos e professor. Desde que as informações contidas no poema fossem apreendidas e valorizadas, toda interpretação foi considerada legítima. Uma vez motivados à desautoma-tização do olhar acerca dos seres e das coisas, os alunos de literatura (nível graduação) sentiram-se confiantes para exercitar uma percepção mais atenta e criativa, aspecto que se deu em ambiente favorável à efetiva aprendizagem. Ao professor coube o papel de mediador para que a experiência com a leitura de poesia fosse profícua, intensa e reveladora.

Referências bibliográficas

- BAUDELAIRE, Charles. *A arte filosófica*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995, p. 801-802.
- _____. *Les fleurs du mal*. Librairie générale française, 1999. p. 83.
- _____. *Spleen et idéal petits poèmes en prose*. Paris: Gallimard, 1975. p. 31, 38.
- _____. *Sobre a modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 24, 50, 65.
- BERGSON, Henry. *A evolução criadora*. São Paulo: **Folha de S. Paulo**, 2015, p. 80.
- BORGES, Jorge Luiz. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 11.
- DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002. p. 5.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978. p. 44, 47.
- FROMM, Erich. *A arte de amar*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1991. p. 107.
- GOMES, Alvaro. *A estética do simbolismo*. São Paulo: Cultrix, 1985. p. 103.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 15.
- SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Metafísica do amor, metafísica da morte*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 39.

_____. *O mundo como vontade e representação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. p. 46.

SCLIAR, Moacyr. *Saturnos nos trópicos: a melancolia europeia chega ao Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2003. p. 61.

WILSON, Edmund. *O castelo de Axel*. São Paulo: Cultrix, 2008. p. 70.

Leitura literária na sala de aula
contemporânea: tempo de apreciar a
periferia

*Literary reading in the contemporary
classroom: time to mean the periphery*

Marcelo **Chiaretto**
UFMG, Belo Horizonte

Resumo

O artigo busca evidenciar no ensino de literatura contemporânea a possibilidade de formar leitores a partir do momento em que se traz para a sala de aula autores da periferia aptos a questionar o valor do cânone, no instante em que apresentam ao aluno leitor uma literatura próxima da cultura massiva dos jovens. Nessa perspectiva, buscar-se-á aqui enfatizar a oportunidade de se estudar na sala de aula Allan da Rosa e sua literatura inquietante, não canônica, estetizante e sumamente atual.

Palavras-chaves: Ensino. Literatura. Leitor. Periferia.

Abstract

The article seeks to demonstrate the possibility of forming readers from the moment it brings to the contemporary classroom authors of the periphery able to question the value of the canon. In this point of view, we will seek here to emphasize the opportunity to study in the classroom Allan da Rosa and his unsettling literature, non-canonical, esthetic and extremely contemporary.

Keywords: Teaching. Literature. Reader. Periphery.

Quando se está inserido em um tempo histórico no qual as concepções de texto literário são tão pouco discutidas fora dos meios acadêmicos, é relevante exaltar o potencial civilizador da leitura literária. Sobre isso, convém destacar que é um engano pensar que, com os livros, as pessoas se tornam objetivamente mais afáveis, mais moderadas, com sentimentos mais harmonizados e educados. Na realidade, o aspecto civilizatório está relacionado mesmo à capacidade de a leitura literária tornar o indivíduo mais dedicado no que tange aos interesses das coletividades, mais atento aos acontecimentos que o cercam, com a sensibilidade mais apurada para poder sentir e pensar melhor sobre si mesmo e, sobretudo, sobre o próximo.

É bom lembrar que a leitura literária se faz com afeto, não meramente tratando das afeições, porém tratando e refinando o ato de afetar, abalar, comover, que pode conduzir ao prazer, assim como pode induzir à angústia. Desse modo, o texto literário existe quando há pontos quaisquer que são ofendidos, quando algo foi abordado sem salvaguardas, sem espaço para superficialidades, sem tempo para receitas de bem viver, sem compromissos claros e objetivos. Nessa ótica, o ato de ler obras literárias leva a pessoa ao exercício do comando de sua vida em vista da vida de seus pares, pois valores éticos e políticos são realçados, afirmados, negados e rediscutidos, em um movimento que pretende provocar desestabilizações.

Percebe-se, assim, que a leitura de textos literários é extremamente relevante para a permanência e para o funcionamento de uma sociedade civil. Descobrimo e explorando seu mundo interior, o leitor literário logra um contato mais promissor, mais crítico e sensível com seu semelhante, o que fortalece os laços comunitários, dá vazão às afinidades e estabelece um ambiente propício para a compreensão das diferenças. E essas devem existir e gerar atritos pelo bem da democracia, um regime que frutifica em meio aos debates e aos conflitos, algo que deve ser cotidiano entre indivíduos organizados espontaneamente ou sob tutela, a viver em situação de igualdade e partilhando o bem comum.

Por outro lado, como podem ser imaginados os efeitos da leitura literária em um ambiente tradicional como são as escolas de ensino básico em quase sua integralidade? Como estimular um comportamento cidadão e solidário – algo minimamente projetado por toda e qualquer escola – sem que se caia nas malhas da burocratização, do paternalismo e dos interesses corporativos que também podem caracterizar grande parte das escolas? As experiências de leitura literária, remetendo-se ao que a literatura proporcionaria de autonomia, risco e dissidência, assim como de densidade, angústia e subjetividade, trariam com voz ativa esse jovem aluno cidadão e solidário? Por conseguinte, uma questão ainda mais premente acaba assim por surgir em vista dessa busca por qualificar o aluno em termos de uma melhor atuação civil e humana. E se ele pudesse perceber em sua prática de leitura literária uma oportunidade de civilizar-se e humanizar-se com um texto que não seria erudito e canônico como aqueles textos preconizados pela sua escola, mas de origem aparentemente marginal e periférica, como seria a realidade de tantos alunos e escolas do Brasil?

1 CIVILIZAR

O ato de civilizar ou a noção de civilização costuma trazer consigo um conjunto de concepções relacionadas a movimentos de colonização e consequentes fábricas de exclusão. Muitas vezes, quando se defende o ato civilizatório é comum alguém imaginar que se está defendendo um modelo superior de civilização ou, ainda, que se está preconizando a ideia de civilização homogênea aos moldes ocidentais, predominantes e indiscutíveis.

Nesta oportunidade, busca-se defender uma concepção de civilização e de civilizar que vai à contracorrente do que se compreende na noção comum. O ato de civilizar será indicado aqui como o ato de proporcionar mais saberes ao ser humano, saberes que deverão funcionar como armas de combate em vista de uma realidade hostil que se mantém reproduzindo modelos de desigualdade. Deleuze uma vez propôs que se pode civilizar quando se ensina conceitos ma-

leáveis (DELEUZE, 2004, p. 127), conceitos que podem ser reversíveis, transformadores e potentes quando há um intento por estudá-los e manipulá-los. Considerando o contexto escolar, quando um profissional do ensino se propõe a ensinar não exclusivamente um conceito, mas como manipular um conceito, ele pode estar civilizando alguém, ou seja, ele pode estar estimulando um aluno a ser mais apto ao trabalho ativo e transformador em uma sociedade civil.

Comumente, concebe-se o ato de civilizar como o ato de fazer uma pessoa sair do estado primitivo, tornando-a dessa maneira civil, cortês, instruída, polida, em outras palavras, alguém que teria alcançado uma espécie de progresso pessoal e social. Em contraste com tal posicionamento, convém enfatizar novamente que se procura aqui o ato de civilizar como o ato de instruir alguém para que esta pessoa possa discutir com competência os conceitos a ela interessantes – incluindo aí os conceitos de “estado primitivo” e de “progresso” obviamente –, assim como conceitos e noções relacionados ao campo da prática pedagógica, por exemplo. Civilizar, assim, implicaria uma técnica militante com o fim de auxiliar na formação de seres conscientes de seu papel operacional em uma sociedade civil frágil e carente de membros atuantes pelo bem público e comum. A meta seria a defesa de uma sociedade plural e multifacetada, longe de concepções do que seria o ideal para “todos”, o verdadeiro ou a “verdade”, pois, como disse outra vez Foucault, “só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (FOUCAULT, 1999, p. 20).

A leitura literária, portanto, quando estimulada na escola teria um poder considerável nesse processo “civilizador”, e isso acontece por uma razão muito conveniente e importante. No contato com o texto literário, pode-se perceber no aluno a possibilidade de formação de um receptor de textos em pelo menos três escalas. Haveria inicialmente a formação provável do leitor prosaico, o ser capaz de decodificar as palavras do texto e interpretá-las em nível de leitura trivial e previsível (um aluno leitor apto a ler relatórios, por exemplo). Em um segundo momento, haveria a formação do leitor crítico, aquele capaz de analisar e discutir sua realidade e a realidade do próximo sob um ponto de vista instabilizador e nevrálgico (um aluno leitor apto à leitura de textos que expressam opiniões, por exemplo). Com o texto literário haveria ainda, em um terceiro e crucial momento, a oportunidade de formação do leitor literário, aquele leitor que, mesmo em ambiente escolar tradicional, está apto a apropriar-se do texto para abordar sua vida de modo renovado, experimentando assim outros mundos e logrando, enfim, reavaliar sua existência.

Com base em tal gradação, observa-se de modo evidente a capacidade estimável que o texto literário demonstra na escola para civilizar conforme o posicionamento ora adotado. Ao mergulhar em um texto literário se perdendo e se encontrando em sua leitura, o aluno pode disponibilizar para si um poderoso arsenal de disposições técnicas. Seria a aquisição de uma tecnologia apta a instruí-lo eficazmente na arte de manipular ideias e conceitos em prol de uma realidade mais justa e humana. Na escola, a literatura pode assim civilizar e, a partir desse momento, humanizar.

2 HUMANIZAR

De forma contígua e complementar, nota-se que a leitura literária é muito relevante no processo de humanização do aluno, ou seja, na busca de se confirmar no aluno sua humanidade. Os valores que a sociedade recomenda e exalta ou os que considera maléficos e prejudiciais estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. Por meio da leitura literária, problemas podem ser vivenciados dialeticamente, e problemas que podem se mostrar de cunho emocional, psíquico, moral, afetivo ou social. Nas mãos do aluno leitor e refletindo a realidade, o livro aberto pode ser fator de inquietação desastrosa, assim como, paradoxalmente, de puro encantamento maravilhoso. Tal paradoxo é responsável pelo arrebatamento do leitor, que, em vista das benesses e dos danos, aprende sobre a vida, torna-se mais humano e encontra a humanização ricamente proporcionada pela leitura literária.

Tomando por base Antonio Candido (CANDIDO, 2004, p. 188-189), pode-se concluir pela existência de três fases de humanização proporcionada pela leitura literária. Na primeira, a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. A organização da palavra comunica-se assim ao espírito do aluno leitor e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Toda obra literária pressupõe essa superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras que possibilita propostas múltiplas de sentido.

Em uma segunda fase, a leitura literária humaniza no momento em que satisfaz no aluno leitor a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-o assim a tomar posição em face deles. Neste caso, a leitura literária é proporcionada por produções nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face de determinados problemas, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou existenciais. Em tal situação, não há como o aluno desconsiderar o que lê, não há espaço para superficialidades ou imparcialidades. O que ocorre são aversões e repugnâncias ou atração arrebatadora e insofismável.

Em uma terceira e última fase, a leitura literária humaniza ao romper as estratificações sociais e permitir que o aluno pobre e o aluno rico consigam fruir da literatura conforme suas vontades e capacidades. Isso ocorre sempre que os produtos culturais, sejam eruditos ou populares, estão ao alcance de todos, e não privados, espoliados ou segregados em acordo com uma sociedade iníqua e tortuosa. A literatura pode assim desenvolver na escola a esperança de humanidade na medida em que torna os alunos mais compreensivos e abertos para a natureza, para a sociedade e para o outro.

É lícito se observar que a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ou, melhor, não aprova ligações com aquilo que se situa fora do monumento literário: o universo do jovem aluno leitor. Na realidade, ao relativizarem as hierarquias e questionarem o valor do cânone literário, produções da cultura massiva, tão familiares aos jovens, quase sempre são inseridas nas escolas de modo colateral, eventual, pouco (ou não) planejado, e muitas vezes tais inserções ocorrem de modo perturbador no currículo escolar, pois é este currículo o encarregado de definir a cultura legítima. O que de fato ocorre na grande maioria das vezes é que algumas dessas produções da cultura massiva, por serem desviantes, marginais, pelo caráter denunciatório ou à primeira vista constrangedor, encontram especial resistência no ambiente da escola, um ambiente tradicionalmente reconhecido como legitimador do “patrimônio histórico nacional” representado no ensino de literatura pela presença muitas vezes irrefutável do cânone literário brasileiro. E quando o cânone é preservado sem questionamentos, sabe-se que qualquer tom civilizatório ou humanizador do ensino de literatura se esvai, pois, conforme as amostras divulgadas pelos livros didáticos, o padrão canônico é o modelo em que impera a seleção de obras de escritores do sexo masculino e brancos, procedentes da elite letrada, que exercitam a língua na variedade culta.

Como modificar esse horizonte de exaltação da desigualdade na sala de aula de literatura? Sabe-se que a formação docente na área de Letras ainda não teve a devida atenção, como objeto de estudo, de pesquisadores e docentes da área. Ou seja, há tal discussão nos cursos de Pedagogia no plano da graduação e da pós-graduação, todavia na área de Letras essa discussão não é ainda bem-vinda pelo caráter marcadamente pedagógico da discussão. Sobre isso, convém lembrar que muitos professores da área de Letras inferem que, ao tratar da prática de ensino de literatura, o profissional do ensino da área de Letras acaba por esgarçar o estético para torná-lo palatável aos alunos e, obviamente, a certos professores. E assim uma tradição, aquela que representa a voz da classe dominante, continua sendo ensinada.

Para que se possa encontrar uma saída efetiva para tal educação consagrada e liberal, será evidenciada então nesta oportunidade a perspectiva de formar alunos leitores cidadãos a partir do momento em que se traz para a sala de aula autores da periferia aptos a questionar o valor do cânone, no instante em que apresentam uma literatura próxima da cultura massiva dos jovens. É o momento de analisar a possibilidade de se estudar Allan da Rosa e sua literatura inquietante, não canônica, estetizante e sumamente atual na sala de aula.

3 O NÃO CANÔNICO EM UMA ESCOLA CANÔNICA: OS POSSÍVEIS EFEITOS DA PERIFERIA

Com o correr dos dias, torna-se cada vez mais imprescindível observar e salientar as razões pelas quais um autor nem um pouco consagrado se torna representativo da diversidade da produção ficcional no Brasil e, assim, adequado e instigante para ser lido e analisado em ambiente escolar. Mais imprescindível ainda é buscar investigar com rigor o alcance e o potencial de permanência dessa escrita ainda tão colada ao presente e tão próxima dos textos normalmente aprovados pelos jovens na contemporaneidade. Como avaliar o contemporâneo sem considerar as obras posteriores que ratificam o devido valor a uma literatura? Apesar da complexidade, na realidade é indispensável o ato de se mostrar ainda mais crítico na análise de textos literários do grupo que se autointitula “periférico” ou “marginal” para que a produção literária de tal grupo encontre seu público e seu reconhecimento, sobretudo do ponto de vista pedagógico. Para o crítico, é fundamental suplantar a reunião de seres humilhados e ofendidos que teimam em viver quando a própria realidade de alta vulnerabilidade social indica o possível fracasso. Com tal atuação, o crítico acabará por encontrar melhores oportunidades de análise e instrumentos mais adequados de interpretação do fato literário. Nesse caminho, sem se ater somente à pobreza descrita, o crítico poderá mesmo vislumbrar obras de considerável teor estético, aquelas que melhor honrarão sua origem e que maior permanência encontrarão no circuito literário e, especialmente, na escola.

Cada texto literário traz em si uma percepção do que é a literatura, e tais compreensões muitas vezes se amoldam ou se chocam com concepções mais canônicas e mais convencionais. E o trabalho criativo à primeira vista parece fomentar esses impasses, que seriam e são de fato benéficos para a manutenção do mosaico de leitores e suas respectivas interpretações. O mais importante assim é identificar as singularidades, os autores que, por sua produção, já prometem se firmar como espécies de campos de força a apontar tendências ou dicções mais originais. Por trazer algo distinto e até mesmo surpreendente na

ficção brasileira contemporânea produzida nas periferias das grandes cidades, vale se atentar aqui para a produção do escritor paulistano Allan da Rosa.

Antes de tudo, convém realçar que as concepções de “periférico” e “marginal” que norteiam, por exemplo, o grupo de escritores que Allan da Rosa compõe são históricas e culturais, ou seja, cada momento histórico da formação cultural pressupõe sua percepção mais ou menos legitimada e o mais adequado ou conveniente contexto de produção e circulação. Desse modo, toda obra literária em vista dos sistemas oficiais que constituem a sociedade organizada é marginal e periférica, e a própria história da literatura incide nessa transposição de posições e terminologias direcionadas ao que é ou que se mostra como o centro e a margem. Com efeito, tais transposições conceituais remetem a questões estéticas e, principalmente, a questões sociais e políticas. Sabe-se sobre o movimento da literatura marginal no Brasil dos anos 1970, com uma produção fortemente anticomercial e anti-intelectual composta por escritores notáveis em sua capacidade experimental e combativa em vista da ordem estabelecida na época.

A literatura marginal, em tempos de século XXI, por seu lado traz outra expressão: uma voz que vem da periferia, que se assume como socialmente periférica e marginal considerando o centro, o espaço consagrado, enquanto campo regulador e modelar:

O aspecto característico da literatura marginal contemporânea é o fato de ser produzida por autores da periferia, trazendo novas visões, a partir de um olhar interno, sobre a experiência de viver na condição de marginalizados sociais e culturais. Essa é uma diferença crucial, pois a maior parte dos escritores que povoaram suas páginas com os marginais e marginalizados da sociedade, salvo algumas poucas exceções, não pertencem a essa classe de indivíduos, senão que assumem o papel de porta-vozes desses sujeitos, falando em seu lugar, assumindo a sua voz. Não é o que acontece com os escritos “da” periferia (e não “sobre” a periferia), os quais transformam tanto o foco da representação da vida marginal, como conferem um novo *ethos* à produção literária e cultural, apresentando-se como uma resposta aos discursos daqueles que falam no lugar dos marginalizados (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Tal produção literária brasileira buscaria desse modo assumir a voz da periferia ao explorar, entre outros, temas relacionados à violência contra a população negra, às políticas de reparação social e de afirmação identitária. Nota-se desse modo uma busca por discutir a noção de subalternidade no contexto contem-

porâneo em uma ânsia por repensar a história pela perspectiva da exclusão e da marginalidade. E tal intento surge nos textos literários em uma forma de confrontação com o real baseada em relatos ficcionais quase documentais, mesclados com traços bem subjetivos com o fim de que sejam evitados voos fantasiosos pouco críveis e pouco funcionais, haja vista suas intenções muitas vezes denunciatórias. Diante de tal constatação, é possível se fazer um exercício de abstração e imaginar a força de tais textos sob o olhar de jovens leitores muitas vezes ávidos por reconhecer uma realidade que não tem espaço nas escolas tradicionais brasileiras.

Como aponta Beatriz Resende na obra **Possibilidades da nova escrita literária no Brasil**, pode-se verificar nessa produção

a ruptura com a tradição realista da literatura não pelo uso de recursos ou formatos próprios da ficção não realista como o absurdo ou o real-imaginário latino-americano, mas pela própria apropriação do real pelo ficcional de formas diversas, com a escrita literária rasurando a realidade que, no entanto a incorpora. O documental e o ficcional podem conviver na mesma obra, como acontece em outras criações artísticas contemporâneas (RESENDE, 2014, p. 14).

Conforme a estudiosa, para dar escopo de realidade a sua própria narrativa e evitar a força imaginativa desregrada, o autor “da periferia” elabora então um relato sobrepondo memórias, lembranças, informações e registros documentais para que seu relato ganhe em verossimilhança e reconhecimento em sua comunidade. Tal articulação entre o real e o ficcional seria chamada de “rasura do real”. Vê-se assim que as novas subjetividades vindas das periferias dos grandes centros urbanos atentam ferozmente para que o aspecto ficcional não torne sua produção literária menos incisiva e por demais distante da realidade a ser identificada e condenada. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda (2014), a “elite intelectual das quebradas” busca agora territórios inexplorados em busca de alternativas na área cultural que façam frente aos efeitos pasteurizadores e anestésicos da globalização neoliberal.

É bem instigante compreender esse percurso que dará embasamento à produção das periferias. Há uma aspiração individual de buscar disseminar algo de valor, contundente, relevante e premente para a sociedade, sobretudo para a classe dominante. Todavia, esse algo de valor deve receber o indispensável endosso da coletividade de origem, ou seja, deve ser fruto de uma autenticidade quase testemunhal, deve ser representativo, útil e digno de respeito para a comunidade da qual o autor sabe fazer parte. Considerando o contato de tal pro-

dução literária com um jovem aluno leitor, pode-se verificar como benéfico e adequado o cunho documental pela sua capacidade de analisar uma realidade e sobre ela informar e instruir de modo contundente e didático. Do mesmo modo, é importante destacar nessa produção o tom denunciatório apto a estimular no jovem aluno leitor um posicionamento claro em vista de uma realidade que clama por ser transformada. Convém enfatizar ainda que esse ambiente instigante possível de ser provocado pela leitura de obras literárias originadas da periferia pode surtir efeitos positivos também contra os comportamentos alienados e subservientes de um corpo discente crente na “aula de literatura” como sendo “a aula sobre o pensamento do professor”, em outras palavras, um público de alunos normalmente desinteressado por opiniões que não sejam aquelas que representam algum tipo de poder dentro ou fora da escola.

Entretanto, pode-se observar no escritor da periferia paulistana Allan da Rosa um procedimento poético-literário que o afasta desse compromisso meramente documental, mesmo que implícito, com sua comunidade de origem. Mais que isso, e o mais relevante para essa abordagem, percebe-se em Allan da Rosa uma literatura apta a tocar a sensibilidade e a astúcia do aluno leitor – aquele jovem mergulhado nas culturas massivas virtuais – na medida em que o instrui, o abala e o provoca com um texto ágil, configurado em frames como um jogo virtual, denso e pródigo de condições capazes de incitar no aluno um posicionamento político diante da realidade social do Brasil.

4 UMA VOZ DESTOANTE

Allan da Rosa, escritor do movimento de literatura da periferia paulistana em vigor na contemporaneidade, já publicou poesia, contos e dramaturgia. Em sua biografia, constam trabalhos como feirante, *office-boy*, operário em indústria plástica, vendedor de incensos, livros, churros, seguros e jazigos de cemitério, professor, pesquisador, alfabetizador de adultos, dançarino, ator de rua, produtor de exposições, roteirista e locutor de rádio-documentários. Em 1998 estudou no cursinho do Núcleo de Consciência Negra e passou no vestibular para o curso de História, na Universidade de São Paulo, onde posteriormente fez seu mestrado na área de Cultura e Educação. Morador de Taboão da Serra, um município localizado na área periférica da grande São Paulo, e integrante do grupo de capoeira Angola Irmãos Guerreiros e do Sarau Literário da Cooperifa, Santos da Rosa é organizador do selo Edições Toró e autor de *Vão* (poesia, 2005), *Zagaia* (romance versado, infanto-juvenil, 2007), coautor, com o fotógrafo Guma, de *Morada* (prosa e poesia, 2007) e *Da cabula* (teatro, 2008), obra que conquistou o II Prêmio Nacional de Dramaturgia Negra Ruth de Souza. A

coletânea *Literatura marginal: talentos da periferia*, organizada por Ferréz (2005), traz os contos *Chão* e *Pérola*, de sua autoria.

Pérola, por exemplo, apresenta traços aptos a elucidar de modo convincente os inusitados caminhos trilhados pelo autor na produção literária brasileira da contemporaneidade e, sobretudo, sua capacidade de comunicação bem qualificada com o jovem aluno leitor. Concentrada em solo urbano e sem um estilo predominante ou homogêneo, é possível dizer que a produção literária em prosa no Brasil atual esforça-se por enfatizar o isolamento e a vulnerabilidade do cidadão moderno nas grandes cidades afetadas pelo progresso. Sem raiz e sem lugar na cidade moderna, as personagens vagam por ruas sombrias e arruinadas, bares sórdidos e moradias mergulhadas no abandono, na violência e na insanidade. Rubem Fonseca, Dalton Trevisan, Bernardo Carvalho, Chico Buarque, João Gilberto Noll e, principalmente, Sérgio Sant’Anna, Fernando Bonassi, Marçal Aquino e Paulo Lins, cada um concebe seu universo particular, mas em comum muitos trazem personagens desolados e confusos em meio ao problemático processo de urbanização e de modernização do país. A realidade urbana quase insuperável no fundo, além de um hiper-realismo angustiante no contorno, dão base a narrativas urbanas de vidas traumatizadas que buscam representar as tensões sociais de um país infernal que clamaria por uma objetividade radical.

Allan da Rosa, por sua vez, busca representar a periferia com ímpetos comparáveis aos de tais escritores já reconhecidos e alguns muito consagrados. No entanto, para se distanciar do grupo consagrado e se aproximar do urgente estilo denunciatório de grande parte dos autores da periferia, um estilo tão adequado para salas de aula repletas de alunos em tédio e exaustão, o autor em questão opta em sua produção literária pela expressividade estética, pelo lúdico e pela agudeza sem abandonar os temas da periferia, determinando uma ambição clara por um estilo cauteloso e sutil, mesmo se mostrando imerso no cotidiano viril da periferia moderna. O já mencionado conto *Pérola* pode ser tomado como arquétipo de sua produção ficcional.

5 O CONTO

Pérola, o conto em análise de Allan da Rosa, se abre apresentando uma personagem protagonista típica da literatura brasileira contemporânea, qual seja, um ser isolado e vulnerável em meio à cidade moderna, desorientado nas grandes metrópoles e confuso no contato com os “novos” aspectos proporcionados pelos processos de modernização. *Pérola*, a protagonista, é retratada em ações e pensamentos com vistas às preparações para uma visita ao Centro

de Detenções de Osasco. “A noite de sexta pra tantos é de balada, e TV, de samba. Pra Pérola é de trampo e expectativa” (FERRÉZ, 2005, p. 95). Pérola prepara os cigarros, algum dinheiro para o detento, gibis, salada de cenoura, peixe, um bolo de fubá, com o narrador em terceira pessoa continuamente lembrando a presença de um “ele”, no caso, o marido detento, sempre vagando pela mente de Pérola. Há uma encomenda especial a ser levada ao marido: “Já virou a meia noite, o lance é dormir umas quatro horas, antes de levantar e embarrigar a pia, servir nas cumbucas de plástico e embrulhar sem miséria. Ainda decidir se tem apetite pra levar aquilo” (p. 95).

Este “aquilo” introduzido na história será um objeto detonador do clímax da narrativa. A partir desse momento, o leitor percebe que o suspense se inicia. A ideia de “apetite para tal” já adverte a ação a contragosto e desagradável para Pérola. Ao sair de casa ainda de madrugada, vêm as dúvidas: “No escuro, muita sacola, pouca mão, o canto gago do grilo. E o encosto bagunçando a cabeça: ‘será que eu levo?’” (p. 95). O meio urbano é hostil: gritos, correrias e empurrões atravessam o caminho de Pérola. O drama aumenta em tensão. Ela sabe que são várias lotações para se chegar ao Centro de Detenção e muitas esposas, filhos e mães na mesma condição de visitantes:

Terceiro busão. As meninas lá no fundo, que se conhecem da espera, da chuva, da dor gêmea, desse estopim no peito que nunca estoura. Vê a criançada dormindo remelenta, babando no colo. [...] E vão proseando sobre mortes, sobre a grana escassa, guentar o tranco, leis e apelações. E aquela josta queimando na cintura (p. 96).

O objeto que provoca todo o alarme e a ação conflituosa está na cintura, seria uma arma a ser infiltrada na cadeia? No caminho do presídio, após o longo trajeto de ida, o show de humilhações e temores: “Cafés, lanchinhos. Aluga-se sutiã, chinelo, calça, vestido: dois e cinquenta cada. “trocaí, experimentaí na perua mesmo!”(p. 96). É preciso se arrumar devidamente para a visita, é preciso agradar ao parceiro na visita íntima e esconder como puder a roupa suja e puída.

Um menino leva o jumbo (o grande embrulho com presentes e comida) para um parente na prisão, mas é interpelado ferozmente pelos policiais: “A humilhação lavando o menino, mandando falar baixo, descarregar o jumbo todo, o burburinho de tantos olhos e sussurros”. Pérola se embarça em meio à confusão, atrapalha-se com sua carga e perde o momento de entrar. Sua senha é ignorada. A tensão torna-se irrestrita. Temendo ter de retornar a sua casa sem visitar seu marido e perder todo o trabalho empreendido, Pérola suplica compreensão ao carcereiro. Hora de argumentos desconexos, choro e palavras de-

esperadas: “Diante da súplica, lacrimejando em nome do divino e da madrugada, dá-se um jeito. E a senha, o nervo do funcionamento burrocrático, se torna dispensável” (p. 97).

Ponderando a chegada da fila, o narrador varre o ambiente com um olhar descritivo e cinematográfico, em um ímpeto naturalista que buscaria talvez explicar aquelas presenças ali:

Fila. No cartaz, as Sanções Disciplinares, pra tantas que não sabem ler. [...] As senhoras improvisam bancos com tijolos e paus de uma escora da eterna construção. Obras do reparo, melhoria que nunca termina e que ninguém sabe quando começa (p. 97).

Os visitantes aguardam sua hora de entrada em meio a detritos, fútu de urina misturado a perfume e cachorros “que ruminam fraldas embolotadas” (p. 97). Pérola precisa se preparar, e a tensão aumenta mais, pois o desfecho parece estar próximo. Ela então vai se trocar no banheiro, um local descrito como um antro imundo e repulsivo: “Entupido, fezes e papéis de pão pulando pra fora do vaso. Três dedos de alagado no chão e da torneira nem mais um filete de água. A angústia. ‘E mal sei mexer nessa pitomba... mas ele disse que a gente vai poder se falar durante a semana...’” (p. 98).

A fala da protagonista sobre o objeto a ser introduzido na cela do presidiário sugere ser um celular, com o qual iriam manter contato. Interessante perceber que nesta narrativa, em um pequeno contraste com outros textos da literatura brasileira contemporânea, os recursos tecnológicos proporcionados pelo discutível progresso trazem uma redenção, uma salvaguarda do “inferno”: Pérola não sabe usar o aparelho celular, todavia nota seu potencial de aliviar as dores da ausência e do cárcere.

Enfim, é chegada a hora da revista: a aflição cresce e torna a narrativa ainda mais sôfrega. Períodos curtos. Frases cortadas:

‘É agora, inda dá. Ou deixo o badulaque aqui ou seja o que Deus mandar’. [...] As meninas se aprumando no batom, pra visita íntima. Uma última prosa arrastada antes da revista. Pérola ouve sobre o pai que levou bagulho pro moleque e ficou guardado. Morde o lábio e o segredo (p. 98).

O encadeamento cambiante dos fatos parece indicar que Pérola não terá sucesso, que ela acabará nas mãos da polícia e se tornará mais uma vítima do sistema penal. A atmosfera é densa. A revista inicia-se em um cômodo “gelado” com senhoras, moças e crianças nuas e humilhadas que devem se abaixar em posição

de cócoras por três vezes: “A terceira abaixada e o pânico. Eletricidade bufando, chamando nas veias, no preso da respirada, na cabeça tonelada. Mas nada sai da vagina” (p. 98). Pérola vai entrar na cela, ela parece conseguir infiltrar o celular, mas algo acontece exatamente no momento da entrada. Não se sabe o que acontece depois, pois o narrador faz um corte rápido. E a narrativa fica em completo suspense, disponível para a atenção e para o trabalho do jovem aluno leitor que deverá imaginar o fim da história utilizando uma disposição metalinguística destacável oferecida ao final do conto.

Analisando a narrativa, é curioso perceber a visão determinista do espaço. O elemento físico, conformado por vistas, arranjos, interiores e objetos, assegura a sequência da ação, ou melhor, o movimento das personagens. Por outro lado, quando a perspectiva se afasta, torna-se possível refletir sobre o espaço como lugar que envolve tanto conformações sociais quanto conformações íntimas e psicológicas. Tem-se a impressão de que a sala de visita do Centro de Detenção determina o país todo, é como um centro de convergência, um retrato do próprio Brasil em seus fracassos e sucessos impensados. De fato, verifica-se que o narrador determina uma posição social de clara cumplicidade com a protagonista. O jovem leitor, neste caso o aluno, acaba por perceber a contravenção, pois Pérola tenta incorrer em crime ao buscar levar o celular a um detento. Entretanto, o conflito emocional gerado pelo impasse moral e ético, algo apropriado e urgente para ser discutido em qualquer escola inserida na realidade brasileira, se estabelece, e o aluno leitor acaba por se notar na ansiedade desregrada para que Pérola tenha sucesso.

De modo dissonante com toda uma produção intitulada como canônica e consagrada, Allan da Rosa mergulha na ação literária “periférica” e “marginal”, como aquelas de Ferréz, Alessandro Buzo e Sérgio Vaz, ao produzir *Pérola*, assim como outras obras do autor, em que recorre à sensibilidade antimaniquês, a um lirismo difuso e à construção narrativa com recortes sutis e intrigantes. Allan da Rosa, com sua habilidade expressiva, opta assim pela estética da periferia a fim de resguardar sua obra do contraproducente ímpeto estetizante e ruidoso dos autores consagrados. Sua posição social empenhada em vista do quadro desolador de miséria e opressão que caracteriza a vida de Pérola transparece no conto por meio de pequenos e sugestivos detalhes que logram convencer o jovem leitor sobre a realidade deplorável: o minúsculo casebre na periferia, as lotações em frangalhos, o clima hostil nas ruas, a humilhação e o descaso sofridos pelos visitantes no presídio, a omissão explícita do poder público, a constante violência policial. Todos esses degradantes fatores surgem no conto de modo colateral para delinear a vida árdua e desesperançada da tímida Pérola.

Em Allan da Rosa, é lícito encontrar assim o mesmo viés naturalista perceptível em um grupo considerável de escritores brasileiros contemporâneos: seus narradores e suas personagens falam a língua da rua, e sua prosa não é solene nem distanciada, mas desenfreada, deformante, de conteúdo político pouco explícito, firme na intenção de deslocar a imagem que a sociedade tem de si mesma. Observa-se um espaço social com regras desorientadoras (no presídio, as “Sanções Disciplinares” mostram-se afixadas em grande cartaz, mas quase ninguém se importa, pois poucos sabem ler). Pérola segue seu périplo doloroso, que é também existencial, é uma estrangeira na própria terra, aportada por um narrador que demonstra empatia com sua condição, a condição dos deserdados, moradores estes das periferias das grandes cidades que expõem as fraturas de uma sociedade contraditória.

No entanto, Allan sentiu os efeitos de tal viés naturalista, ou seja, seu ponto de vista é marcado pelo sofrimento e pela tolerância em vista de tal realidade dolorosa e massacrante. Essa eloquente contraposição no tocante a escritores brasileiros contemporâneos já consagrados que analisam a miséria com o olhar distante é perceptível também em outras produções de Allan da Rosa, como, por exemplo, no conto **Chão** (também presente na coletânea de Ferréz) e nas obras **Morada** (prosa e poesia, 2007) e **Da cabula** (teatro, 2008). Na primeira, uma roda de capoeira estabelece uma instigante alegoria da existência humana em sociedade. Em **Morada**, livro publicado por Allan da Rosa em coautoria com o fotógrafo Guma, refere-se o autor a comentar o jogo de imagens firmado na obra com uma linguagem poética de forte apelo expressivo.

A obra **Da cabula**, por sua vez, traz uma história de vida de uma empregada doméstica, Filomena da Cabula, que após se demitir do trabalho, em virtude da recusa do patrão em oferecer auxílio ao seu desejo de se alfabetizar, passa a trabalhar como camelô no centro de São Paulo. A narrativa, sobre a existência de luta de uma negra idosa que resiste diante das adversidades, é contada com uma linguagem que não dispensa o lirismo:

Rua da casa de Filomena. Cansadíssima, Filomena se arrasta para sua casa. Caminha entre rapazes jogando bola, que param a movimentação para ela passar. Anda entre postes repletos de pipas e fitilhos, entre moças e senhoras paradas no portão, entre sinuqueiros de boteco. Lua cheia desponta no alto (ROSA, 2008, p. 39).

É perceptível na literatura de Allan a aproximação com a cultura massiva, tão admirada pelos jovens leitores notados nas aulas de literatura nos dias atuais. No conto estudado, nota-se uma linguagem sincopada, com cortes abruptos e

perspectivas premidas como quadros de *games*. O texto é acessível, ainda que pulsante, provocativo e mesmo angustiante. É possível assim observar nessa produção literária um olhar civilizador e humanizador, adequado em propostas de formação de novos leitores, no momento em que tal produção apresenta – para respeitar a subjetividade do aluno e propiciar uma situação de identificação – narrativas curtas, compactas, sem didatismo ou ímpetos de formação moral.

6 UM DIREITO

Com base na exposição dos argumentos e tendo em vista a realidade da sala de aula, verifica-se que é muito importante explorar a interação do estético com o cultural a fim de que os jovens estudantes encontrem os sentidos das obras. É urgente se ter em vista o sentido amplo de cultura, não devendo, portanto, restringi-la ao cultivo de formas estéticas, na busca de elevação e refinamento. A literatura ensinada deve ser uma prática cultural libertadora segundo um olhar que seja realista, corruptor e sensível diante da “solidez insofismável” do cânone. Na realidade, não há como fugir da seguinte questão: a forma de organização da sociedade é que indicia para quem e o que deve ser restrito e o que deve ser franqueado à fruição estética dos alunos.

O exemplo de Allan da Rosa, um autor que ainda há de percorrer um bom caminho para se consagrar definitivamente como escritor, permite um vislumbre de esperança ao possibilitar aos alunos um contato de fato renovado com um universo literário carente de expressão, mas de grande potencial de temas, meios, olhares e fruições. E para que se traga a periferia em textos para a sala de aula – diga-se de passagem: com a finalidade principal de retirar o ensino de literatura da periferia dos conteúdos escolares –, é muito importante a busca por um processo à primeira vista bucólico de “desescolarização” da literatura. Desse modo, tal processo intentaria desescolarizá-la a fim de torná-la uma prática cultural com ênfase nos clubes de leitura, nos saraus de pátios e cantinas, nas *performances*, nas dramatizações arrojadas, no espírito aventureiro, na curiosidade instigada, na resiliência, na independência, nos *insights*, em outras palavras, em tudo aquilo que é tão juvenil, tão mágico e tão premente à tradicional escola na atualidade. Provavelmente, tais fruições permitirão ao jovem aluno leitor o acesso promissor à estética do texto a partir do contato com uma produção ficcional da literatura brasileira contemporânea, com efeito, talvez a partir da produção de Allan da Rosa, uma criação interessada em reforçar o sentimento dos valores sociais ao trazer uma fecunda alternativa à ditadura do cânone na sala de aula de literatura.

Referências bibliográficas

- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água, 2004.
- FERRÉZ. (Org.) **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2014.
- HOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NASCIMENTO, E. P. **Vozes marginais na literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- RESENTE, B. **Possibilidades da nova escrita literária no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2014. 144 p.
- _____. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.
- ROSA, A. S. da. **Zagaia**. São Paulo: DCL, 2007.
- _____. **Da cabula**. São Paulo: Global Editora, 2008.
- _____. **Chão**. In: FERRÉZ (Org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

_____. Pérola. In: FERRÉZ (Org.). *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

_____; GUMA. *Morada*. São Paulo: Edições Toró, 2007.

SANTIAGO, S. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

De São Saruê à Casa da madrinha:
literatura de cordel e literatura infantil
no espaço escolar

*Sarue are the House of honor:
cordel literature and literature in infant
school space*

José Hélder **Pinheiro Alves**
UFCG

Etiene **Mendes Rodrigues**
Faculdades Integradas de Patos-PB

Resumo

O encontro de duas importantes vertentes de nossa literatura em sala de aula pode contribuir tanto para formar leitores abertos a diferentes dimensões da cultura que se produz no país quanto para observar aproximações que quase sempre ficam ao largo das leituras realizadas no contexto escolar. O diálogo entre a literatura infantil e a literatura popular sempre é enfatizado por pesquisadores. No entanto, muitas vezes a cultura popular aparece apenas como fonte a ser reinterpretada ou recriada. Neste artigo, propõe-se uma aproximação entre duas obras literárias: uma da literatura de cordel (*Viagem a São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos) e outra da literatura infantil (*A casa da madrinha*, de Lígia Bojunga Nunes). Nosso objetivo é chamar a atenção para a possibilidade de uma abordagem comparativa entre obras de contextos diversos, mas que ostentam temas que se aproximam, e também apontar possibilidades de abordagem da literatura de cordel no contexto escolar como literatura e não meramente como pretexto para ensinar conteúdos curriculares.

Palavras-chaves: Literatura de cordel. Literatura infantil. Ensino de literatura.

Abstract

*The encounter of two important aspects of our literature, in the classroom, can contribute to produce readers who are open to different dimensions of the culture produced in the country, as well as to observe approaches that are often kept off the readings done in the school context. The dialogue between children's literature and popular literature is always emphasized by researchers. However, almost always popular culture appears only as a source to be reinterpreted or recreated. In this article we offer an approximation between two literary works, one from string literature (*A Trip to St. Saruê*, Manuel Camilo dos Santos), and another from children's literature (*The godmother's house*, by Lígia Bojunga Nunes). Our goal is to draw attention to the possibility of a comparative approach between works of different contexts, but which present correlated themes, and also to point out the possibilities of new approaches to string literature in the school context as literature and not merely as a pre-text to teach curriculum contents.*

Keywords: Cordel literature. Children's literature. Teaching of literature.

Cansado de ler jornais,
Fui me deitar descontente.
Pensando em tudo que li,
Adormeci lentamente
E sonhei que eu acordava
Num planeta diferente.

ANTONIO FRANCISCO – MEU SONHO

Um pesquisador que procurasse literatura de cordel em livros didáticos da língua e literatura publicados no Brasil, no decorrer do século XX, praticamente nada encontraria. Da mesma forma, se o pesquisador buscasse no currículo dos cursos de Letras do país alguma disciplina voltada para a literatura popular ou de cordel teria poucas chances de encontrar algum exemplar. E se o mesmo estudioso se voltasse para os mais importantes livros de história da literatura brasileira¹ sairia de mãos vazias, exceção feita apenas à obra **Literatura oral no Brasil**, de Câmara Cascudo (1984). No entanto, ao longo do século XX nasceu, cresceu e se fortaleceu toda uma produção literária voltada primordialmente para um público constituído, em sua maioria, por analfabetos. A circulação dessa produção se deu, sobretudo, por meio de folhetos de confecção simples e preços acessíveis, que eram lidos e cantados em feiras no interior do Nordeste, decoradas e divulgadas oralmente nos mais diversos espaços. As temáticas eram de grande diversidade, constituindo o que pesquisadores passaram a chamar de ciclos temáticos². A força dessa literatura que, mesmo escrita, conservou importantes marcas da oralidade liga-se também à rica produção de violeiros, cantadores de coco de embolada que viajavam fazendo apresentações, improvisando versos sobre os mais variados temas e situações. Juntam-se a esse contexto as narrativas orais, como as recolhidas por Cascudo (2004) em sua obra **Contos tradicionais do Brasil**, cuja circulação era muito forte, sobretudo no meio rural.

1 Estamos pensando em obras como a de Bosi (1977), Coutinho (1990), Sodré (1964) e Romero (1980), dentre outras. Este último, embora em sua obra pioneira de nossa historiografia literária não faça referência à literatura popular, escreveu um importante livro sobre a poesia popular do Brasil (ROMERO, 1888).

2 O estudo mais completo sobre os ciclos temáticos na literatura de cordel é ainda o de Diegues Júnior (2012). No entanto, o autor não aponta a temática da viagem ao país da utopia como um dos ciclos. Possivelmente, no período da elaboração de sua pesquisa ainda não tivéssemos uma produção que justificasse tal fato. No entanto, contemporaneamente, há um conjunto de obras que justifica uma possível indicação de mais um ciclo temático.

Dezenas de antologias – antigas e mais recentes – e diversos acervos dão conta da quantidade de obras produzidas no âmbito da literatura de cordel³. No entanto, só recentemente parte dessa produção começou a ser conhecida no espaço escolar por intermédio do trabalho de professores e pesquisadores e, sobretudo, da publicação de folhetos em novo formato editorial.

Pensar o ensino de literatura de cordel no contexto da literatura brasileira é um desafio dos mais instigantes⁴. Primeiro, pelo enriquecimento do leitor ao ter acesso a uma tradição reveladora de muitos aspectos de nossa identidade. Segundo, pelas possibilidades de diálogo com a tradição erudita. Por fim, pelo valor em si dessa rica produção de folhetos que continua sendo produzida no país, com evidentes diferenças da que predominou até, pelo menos, nas décadas de 1950 e 1960.

Discutiremos neste artigo, num primeiro momento, os caminhos que a literatura de cordel tem assumido em sua aproximação da escola a partir do início do século XXI. A seguir, apontamos uma proposta de leitura comparada entre um folheto de cordel e um romance da literatura infanto-juvenil brasileira. A ideia é mostrar como duas grandes vertentes de nossa tradição literária podem se encontrar e favorecer ricas leituras no contexto escolar.

1 CORDEL NA ESCOLA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

O único livro voltado para o ensino da literatura brasileira que, no decorrer do século XX, traz um folheto no conjunto de sua seleção é *Literatura brasileira em curso*, organizado por Riedel (1968). Trata-se do folheto *O romance do pavão misterioso*, que comparece no núcleo temático sobre o amor. No entanto, este importante livro quase não teve penetração no espaço escolar, possivelmente por não seguir o padrão historicista que consagrou o ensino da literatura tanto no nível médio quanto na própria universidade. Curiosamente, a obra de João Melquíades Ferreira da Silva comparece como produção anônima.

No início da década de 1970, quando a Editora Vozes publicou a obra *Cante lá que eu conto cá*, do poeta cearense Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré, tivemos, possivelmente pela primeira vez, um poeta popular publicado por uma editora de circulação nacional. O conhecimento dessa grande obra abriu muitas portas para esse tipo de poesia, uma vez que poemas passaram a ser citados em ensaios, palestras e, posteriormente, em livros didáticos. Ou seja, a poesia de origem mais popular, por intermédio de um de seus representantes mais completos, teve uma visibilidade que outras obras não tiveram. Destaque-se que Patativa do Assaré praticamente não publicou sua obra em folhetos, o fez, quase sempre, em livros. Mais recentemente,

³ Uma curiosidade para o leitor contemporâneo é que as antologias de folhetos mais antigas (LINHARES, BATISTA, 1976; MOTA, 1976) não trazem o nome literatura de cordel. A razão é que esta denominação é bastante recente. Trata-se de uma denominação trazida por pesquisadores que conheciam a literatura de cordel portuguesa e passaram a chamar a nossa literatura de folhetos com este novo nome devido a algumas semelhanças. Para conhecer melhor esta discussão, veja-se a importante pesquisa de Abreu (1999). A primeira grande antologia de folhetos foi organizada por Manuel Cavalcante Proença (1986) e denominada *Literatura popular em verso*. Dentre as mais recentes, destacamos a de Haurélio (2012), que além de folhetos mais antigos contempla alguns poetas contemporâneos.

⁴ Várias pesquisas vêm sendo realizadas no Mestrado em Linguagem e Ensino da UFCG, o Posle, como Lira (2008), Moura (2009), Farias (2010), Lira (2012), Medeiros (2014) e Martins (2016).

a partir do início deste século, outra editora de circulação nacional lança uma coleção voltada para divulgar grandes cordelistas. Os livros, além de uma antologia de folhetos, contêm estudo introdutório apresentando o poeta e sua obra. Trata-se da coleção Cordel, da editora Hedra. Um fato significativo é que a coleção contempla tanto autores consagrados já falecidos quanto poetas em plena produção. Inclusive dois desses autores já foram selecionados para compra e distribuição em escolas pelo PNBE⁵.

Se, por um lado, nos últimos anos a literatura de cordel começa a chegar à escola, por outro, alguns problemas dessa inserção já podem ser detectados. O primeiro, e mais sério, é que nem sempre ela comparece como literatura e como arte. Ou seja, há uma tendência de lançar mão dessa produção literária para veicular conteúdos escolares os mais diversos. Abundam as gramáticas em verso, conteúdos históricos e geográficos, ecológicos, de primeiros socorros, dentre outros, levados por diferentes profissionais de ensino à escola⁶. Parece-nos perfeitamente normal que um professor de biologia leia com seus alunos folhetos que tematizam, por exemplo, o diabetes, suas causas e como se precaver para não adquirir uma doença, por exemplo. Mas é preciso ter claro que não se trata de literatura, trata-se de conteúdos versificados. Certamente não se forma leitores com esse tipo de produção. Os próprios autores de cordel são unânimes em afirmar que passaram a gostar dos folhetos ouvindo narrativas fantasiosas, aventuras, bem-humoradas, e não por folhetos com o fim precípuo do ensinamento.

As obras dos que são considerados grandes poetas de cordel praticamente não ostentam essa dimensão pragmática. O que se destaca é a criação estética ancorada na invenção, no lúdico, no fantasioso, na recriação de narrativas tradicionais, etc. Podem, sim, trazer no final lições de moral, mas certamente sua força ancora noutro mar. Em uma mirada rápida no que poderíamos chamar de cânone do cordel, observa-se que não está presente nenhum folheto meramente voltado para ensinamento de conteúdo, o que não quer dizer que não tenha ideologia⁷.

Em meio a essa problemática, podem-se divisar outros caminhos que vêm sendo trilhados. Um deles, e que nos parece o mais profícuo, é o de adaptação de narrativas literárias canônicas para literatura de cordel. Trata-se de um procedimento bastante antigo, uma vez que, já no início do século XX, tivemos obras como **Romeu e Julieta**, de William Shakespeare, adaptadas para o cordel por João Martins de Athayde; **Iracema**, de José de Alencar, adaptada por Alfredo Pessoa de Lima; **Gabriela**, de Jorge Amado, posta em verso pela mão de Manoel D'Almeida Filho. Mais recentemente, Manoel Monteiro cordelizou a **Espanhola inglesa**, de Cervantes; Klévisson Viana, **Os três mosqueteiros**, de Alexandre Dumas; **Dom Quixote**, adaptado por J. Barros; contos de grandes

⁵ São eles: Assaré (2000) e Minelvino Silva (2000).

⁶ Uma discussão mais detida da presença do cordel em livros didáticos pode ser encontrada em Alves (2011). Neste artigo, o autor discute algumas inadequações que o livro didático faz da literatura de cordel bem como o caráter pragmático de muitos folhetos que vêm sendo produzidos tendo como foco a escola.

⁷ Na década de 1940, Câmara Cascudo publicou um estudo denominado *Os cinco livros do povo*. Tratava-se dos folhetos mais lidos/ouvidos então: **A donzela Teodora**, **Roberto do diabo**, **Princesa Malagona**, **Imperatriz Porcina** e **João de Calais**. Afora estes, dezenas de folhetos podem ser considerados clássicos – conferindo ao termo um sentido de permanência ao longo do século XIX e início do século atual. Alguns deles: **Juvenal e o dragão**, **O cachorro dos mortos**, **A peleja de Manoel Riachão com o diabo**, de Leandro Gomes de Barros; **A chegada de Lam-**

escritores, contos populares e de fadas também têm recebido versão em folhetos, como *As três verdades de Deus*, de Janduhi Dantas, que reconta uma narrativa curta de Leon Tolstói. São várias as edições de *Chapeuzinho Vermelho*, *Pinóquio*, de Colodi, dentre inúmeros outros.

Algumas dessas adaptações mais recentes começam a ser publicadas num padrão bem diverso da literatura de folhetos: trata-se de livros quase sempre ilustrados, bem cuidados e com preços não mais acessíveis às camadas populares. Em contrapartida permanecem o que vou chamar de narrativas de invenção, que tradicionalmente marcaram a literatura de folhetos. Refiro-me aos folhetos que contam histórias de amor, de encontros e desencontros, de assombração, de aventuras, de animais, dentre outras. Há, portanto, uma produção artística rica e bastante pungente que, se lida também no espaço escolar, poderá contribuir para a formação de leitores. Passemos, então, ao folheto e à narrativa que tratam de uma viagem fantástica.

2 DUAS VIAGENS

O tema da viagem a um país ou a um lugar ideal, em que a vida possa ser mais amena ou menos dura, já se constitui numa verdadeira tópica em várias literaturas. No âmbito da literatura oral-popular, destaca-se a tradição da narrativa ao país da Cocanha, legada pela Idade Média. Em antologia organizada para Franco Junior (1998), temos acesso a textos franceses e ingleses do século XIII, alemães e italianos do século XIV, holandês dos séculos XV e XVI, dentre outros. Segundo o historiador francês Jacques Le Goff (2011), trata-se de uma “criação do imaginário medieval” que “conta a história de uma viagem do autor em um país imaginário” (p. 120). Neste país “as pessoas não são grosseiras” e “tudo é gratuito e nada se compra nem se vende. Esta tradição, portanto, inscreve-se e, num certo sentido, inaugura as narrativas utópicas. Para Franco Junior (1998, p. 14),

Enquanto as utopias intelectuais modernas, como as de Thomas Morus, Francis Bacon e Tommaso Campanella, estavam mais preocupadas em reformar o sistema político-social do que em melhorar as condições concretas da vida das camadas despossuídas, a Cocanha oferecia a elas uma nova Idade de Ouro. Ela buscava superar, no plano imaginário, a principal dificuldade daquelas pessoas: a carência alimentar.⁸

A literatura de cordel bebeu e recriou de modo significativo nesta rica tradição oral, conforme se pode observar em folhetos como *Viagem ao céu*, de Leandro Gomes de Barros, *Viagem a São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos.

pião no inferno, de José Pacheco; *Coco verde e Melancia*, de José Camelo de Melo Resende; *O romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Resende; *As proezas de João Grilo*, de José Ferreira de Lima, dentre dezenas de outros folhetos.

⁸ Para uma visão sobre as concepções de utopia numa perspectiva mais social, veja-se a obra de Paquot (1999).

No âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira⁹, embora a temática da viagem compareça em inúmeras obras, não conhecemos propriamente obras que se afinem à tradição da Cocanha. *Viagem ao céu*, de Monteiro Lobato, traz elementos mágicos, como acionar o pó-de-pirlinpimpim para a viagem, mas o elemento dominante é o caráter exploratório. Não há, portanto, uma motivação nascida de condições sociais precárias, como se pode observar nas narrativas da Cocanha e de São Saruê. Personagens infantis e juvenis são, muitas vezes, acionados pelo viés da fantasia e do sonho, mas trata-se de uma fantasia inerente a certa fase animista da vida da criança. Uma obra, no entanto, oferece muitos elementos para uma abordagem comparativa com a literatura de cordel: trata-se de *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes¹⁰. Após situar cada uma delas, proporemos uma abordagem de caráter compativista.

3 “DESTINEI-ME A VIAJAR”

Publicado em 1947, *Viagem a São Saruê* foi o folheto de cordel que mais se destacou no âmbito da temática de viagem fantástica. O folheto de Camilo é narrado em primeira pessoa, e o narrador afirma ter recebido uma indicação “do mestre pensamento” para visitar “São Saruê / pois é o lugar melhor // que neste mundo se vê”. O livro pode ser dividido nas seguintes partes: E 1 e 2 falam do convite e diz que desde “pequenino / sempre ouvira falar / neste tal São Saruê /”. De E 3 a 10, narra-se a partida, o percurso e a chegada à cidade. De E 11 a 30, o leitor é posto diante das riquezas de São Saruê, e, por fim, nas E 31 a 39 temos uma espécie de fechamento e resumo de tudo que se viu.

A viagem inicia-se pela madrugada e assume um caráter confortável: “To-me o carro da brisa / passei pela alvorada” (E 3). A passagem do tempo é referida pelas diferentes mudanças: “Passei do carro de briga / para o carro do mormaço” (E 6); enquanto a tarde caía” [...] / “os últimos raios de sol / bordavam os altos penedos” (E 7); “Morreu a tarde e a noite / assumiu sua chefia / deixei o mormaço e passei / pro carro da neve fria” (E 8) e, por fim: “Ao surgir da nova aurora / senti o carro parar” (E 9), “vi uma cidade / como nunca vi igual [...]” (E 10). A viagem não se dá como dificuldade, antes, o narrador é como que levado pela natureza: “carro de brisa”, do “mormaço” e “carro da neve fria”. Há, portanto, um tom fantástico desde o início a presidir o folheto.

A descrição de São Saruê é das mais ricas e dialoga tanto com o folheto *Viagem ao céu*, de Leandro Gomes de Barros, como com algumas das narrativas do país da Cocanha. A antologia dos poemas sobre a Cocanha, organizada por Franco Júnior (1998), traz versões diversas, como a francesa, a inglesa, a alemã, a holandesa, dentre outras. Destaco, para comparação, um fragmento de O

⁹ Não achamos necessário situar aqui a literatura infantil e juvenil brasileira, uma vez que sua presença na escola é uma realidade, com limites, por certo. Obras importantes, de caráter historiográfico e metodológico, podem ser encontradas, como por exemplo, Arroyo (1980), Coelho (1984), Lajolo e Zilberman (1984), Resende (1977), dentre outras.

¹⁰ *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, também traz uma rica imagem de um lugar utópico que compensaria as dores e as mazelas da vida. Nesta obra, o menino Raimundo, diferente fisicamente dos demais (“tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam: - Ó pelado!” (RAMOS, 2006, p. 7) Raimundo, a partir de uma brincadeira (“preparava com areia molhada a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças...”) e da agressão sofrida pelos colegas, desloca-se para o lugar que sua imaginação criara. O novo espaço é marcadamente animizado: o monte se abaixa para o menino

Fabliau Francês, de meados do século XIII, considerada a pioneira:

Pois de carne assada e presunto
São cercados os campos de trigo;
Pelas ruas vão se assando
Gordos gansos que giram

Sozinhos, regados
Com branco molho de alho.

[...]

Basta pegar ao seu bel-prazer;
Carne de cervo ou de ave,
Assada ou ensopada,
Sem pagar nada.

[...]

Corre um riacho de vinho.
As canecas aproximam-se dali por si sós,
Assim como os copos
E as taças de ouro e prata.

(FRANCO JUNIOR, 1998, p. 23-24)

Em São Saruê, a descrição da abundância é mais ampla, inclusive, do que no país da Cocanha, envolvendo comidas variadas e riquezas diversas. Destacamos a sextilha que segue:

Lá eu vi rios de leite
Barreiras de carne assada
Lagoas de mel de abelha
Atoleiros de coalhada
Açudes de vinho do porto
Montes de carne guisada.

Em visita à horta de São Pedro, a personagem de *Viagem ao céu* encanta-se com o que vê:

Vi cerca de queijo prato
Na lagoa de coalhada
Atoleiros de manteiga
Mata de carne guisada
Riacho de vinho do porto
Só não tinha Imaculada.

seguir, o rio que suspende seu curso para ele passar, plantas e animais falam, dentre outras maravilhas. Mas o melhor, possivelmente, é poder brincar livremente, sem ser agredido e descobrir as diferenças entre eles, discuti-las sem necessidade de agressão. Trata-se de habitar um tempo com sabor de eternidade.

Os últimos versos da E 10 anunciam que “ali não existe pobre/ é tudo rico em geral”. São Saruê é reflexo de fartura, de contentamento, de tranquilidade. As imagens postas no folheto dão conta de vários planos: o povo (“Uma gente alegre e forte” – E 12; “tudo bem felicidade” – E 13); *as residências* (toda a E 14); *alimentação* (diversificada, abundante e à mão, alimentos, animais domésticos, peixes – E 17 a 19); *plantas* (maniva/mandioca – E 21); *casas de açúcar* (E 22); *dinheiro e roupas* nascem das plantas (E 23, 24, 25 e 26); *criação dos filhos* (E 27); e, por fim, o mágico “banho da mocidade” (E 29). As plantas são todas ligadas ao modelo de agricultura nordestina, e certas escolhas lexicais denunciam a época de produção do folheto. A última parte situa que, além da vivência do sublime na fortuna, na riqueza acessível a todos, o poeta teve espaço para sua arte: “Todo esse tempo ocupei-me em recitar poesia” (E 30). As estrofes 32 e 33 trazem uma mudança de forma e de tom. São duas décimas que resumem tudo o que “lá existe” e faz alusão ao povo judeu e episódio da terra prometida: “Onde dizem que corriam leite e mel / e caía manjar do céu no chão” (E 32), e fala dos presentes recebidos (E 33). A última estrofe retoma o tema brincalhão do vendedor de folheto de feira: promete ensinar o cantinho a “quem quiser ir para lá” [...] porém, só ensino a quem / me comprar um folheto” (E 34).

Diferentes pesquisadores têm apontado valores estéticos e ideológicos do folheto de Manuel Camilo. Em ensaio pioneiro e ainda dos mais fecundos, Ayala (1997, p. 162) afirma:

O poeta, em seus versos, relata toda a fartura existente no país São Saruê, e o leitor pobre nordestino, por sua vez, percorrendo as páginas do folheto, estabelece uma comparação com sua região que, ao contrário da criação literária, se caracteriza pela extrema carência.

A pesquisadora ainda aponta que a construção do folheto “está alicerçada em dois *topoi* tradicionais apresentados por Curtius [...]. De um lado, o *topos* do “mundo às avessas” e de outro, o “lugar ameno” (*locus amoenus*) (p. 164).

4 “COM A CHAVE NO BOLSO”

A *casa da madrinha* é o quarto livro de Lygia Bojunga Nunes. Autora consagrada, Bojunga construiu uma obra que, em nossa literatura infantil, pode ser comparada à de Monteiro Lobato. Destaca-se nela um estilo marcado por uma linguagem inventiva sempre associada a temas sociais que comparecem a partir das situações vivenciadas pelos personagens. Seus primeiros livros centraram-se na construção de personagens infantis vivendo conflitos os mais diversos. O

caráter fabular destaca-se em obras como *Angélica e Os colegas*. A crítica e a historiografia da literatura infantil são unânimes em apontar os valores da produção de Bojunga. Para Zilberman e Lajolo (1984, p. 158): “Mais do que representação de situações sociais tensas, Lygia Bojunga Nunes traz para suas histórias a interiorização das tensões pela personagem infantil, muitas vezes representada por animais”. Para Magalhães (1987, p. 146), em *A casa da madrinha*, a personagem central também se evade da opressiva situação de precariedade econômica em que vivia para buscar um mundo onde pudesse se mover com mais segurança e larguesa”.

O menino Alexandre é o filho mais novo de uma família de cinco irmãos. O pai é alcoólatra e a mãe ganha a vida lavando e passando roupa. Alexandre, em razão da pobreza, para de estudar e vai trabalhar como vendedor de amendoim, arranjador de táxi, vendedor de sorvete na praia. Impulsionado pela precariedade da vida e movido por um sonho alimentado pelas histórias que seu irmão contava à noite, Alexandre põe-se a viajar. Embora tenha momentos mágicos, a viagem de Alexandre é bem diversa da personagem de São Saruê. Primeiro, por se tratar de uma criança que sai à procura de um sonho, mas não tem claro como nem onde vai chegar. Os transportes que o menino utiliza são diversos:

– Bom, eu andei pra burro. Depois peguei carona num caminhão que ia levando uns cavalos pra uma fazenda. Tava lotado. Tive que viajar montado num cavalo preto. Foi legal. Só de noite é que foi ruim: cavalo dorme bem em pé, mas gente dorme mal montado. Depois da fazenda o caminhão voltou e eu tive que andar de novo (NUNES, 1989, p. 89).

Alexandre segue seu percurso com muitas dificuldades: continua andando a pé: “Aí foi ficando tudo ruim. Ninguém me dava mais carona, o tempo mudou, o sol sumiu, fui ficando cansado que já não me aguentava mais em pé” (NUNES, 1989, p. 17). Em meio ao cansaço, Alexandre para para descansar, e, a partir daí, a viagem vai assumir outra dimensão, em que a fantasia vai tomando o lugar – ou alternando – da dura realidade. O encontro com o “nevoeiro”, que parece querer assustar a personagem, vai mudar o rumo dele. É no meio do nevoeiro que ele encontra o Pavão, que se tornará seu companheiro de viagem.

Ao apresentar um *show* com o Pavão, Alexandre conhece Vera, menina sensível, de condição social diferente, que se torna amiga e, de certo modo, protetora da dupla. O desejo de Vera de acolhê-los em casa não se efetivará devido à desconfiança de seus pais. No entanto, consegue que eles se alojem numa casinha afastada da residência da família. Em um dos encontros com Alexandre e o Pavão,

os três empreendem uma fantástica viagem, montados no cavalo Ah... A fantasia vai presidir este episódio, que resultará na chegada à casa da madrinha. Há cenas antológicas, como aquela em que conseguem vencer o medo da escuridão. É pela mágica do desenho que vencem o último obstáculo para chegar à sonhada casa da madrinha:

Quem sabe o giz também riscava a escuridão? Tirou a mão do bolso devagarinho. Tomou coragem e experimentou desenhar na frente dela a roda de um sol. E não é que saiu? Vera ficou tão feliz que berrou:

O escuro é que nem um quadro-negro, Alexandre?

Alexandre foi pra junto dela; pegou o outro pedaço de giz, e foi desenhando também. Uma casa. Uma árvore. Uma onda no mar.

Quanto mais os dois desenhavam, menos iam se importando com o escuro (NUNES, 1989, p. 80).

Na casa da madrinha há uma plenitude de realizações: o Pavão encontra a Gata da Capa, Alexandre, seu irmão. A casa caracteriza-se, como em muitas narrativas de caráter utópico, pelo animismo: o armário fornece comida para quem solicita, a cadeira ajusta-se a quem a utiliza (inclusive ela pode recusar, se não for bem tratada), o Pavão é curado pela Gata – enquanto lá permanece. A narrativa se finda com o retorno ao sítio, no cavalo Ah..., que se vai desfazendo. Vera volta para casa e Alexandre segue viagem com o Pavão. Mas agora ele está com a chave no bolso e proclama: “Agora eu posso viajar toda a vida” (p. 94).

5 ESTABELECENDO DIÁLOGOS

São muitas as possibilidades de abordagem do texto literário na sala de aula lançando mão de uma perspectiva que privilegie o diálogo texto e leitor. Trata-se não apenas de uma questão metodológica, mas, sobretudo, da adoção de um paradigma que tem como eixo a valorização do sujeito leitor, suas experiências, percepções do mundo e das obras, a ampliação de seu horizonte de expectativas. As ações didáticas empreendidas pelo professor, neste paradigma de caráter interacionista, devem sempre ter como base o diálogo entre leitores (o que Colomer (2007) denomina de “leitura compartilhada”), que resulta, quase sempre, no aprender com o outro, mas também em contribuir com ele. Nesse sentido, o papel do professor é basicamente o de mediador de leituras (o que inclui, muitas vezes, conflitos interpretativos), de instigador (aquele que pergunta, questiona, reconduz o leitor ao texto) e também o de aprendiz (o que descobre nuances no texto apontadas pelos leitores jovens).

Nesse paradigma, um procedimento que pode estimular bastante o diálogo e ampliar o horizonte de expectativa dos leitores é a abordagem comparativa. Por natureza, somos seres que comparam. Lançar mão dessa capacidade poderá ser um estímulo à leitura. Segundo Alves (2014, p. 222), essa perspectiva de abordagem favorece “o diálogo entre textos a partir de aspectos formais, temáticos, ideológicos, entre outros”. A concepção de literatura comparada aqui adotada não se apoia mais na ideia de influência exercida por uma obra ou autor, antes, na “atribuição à literatura comparada da possibilidade de mover-se entre várias áreas, apropriar-se de diversos métodos” (CARVALHAL, 2003, p. 15).

Pensar um diálogo entre obras literárias de gênero e origem diversos pode contribuir para a percepção de aspectos diversos e, ao mesmo tempo, de aproximações. No caso das narrativas em discussão, é possível levantar várias questões que instiguem o leitor a adentrar o universo das duas obras. Imaginemos que se inicie pela leitura de *A casa da madrinha*: a primeira sugestão é que o livro possa ser lido na própria sala de aula. A construção da narrativa em episódios favorece um percurso cotidiano de leitura. Uma característica marcante da obra de Bojunga é a predominância do diálogo, que favorece a leitura oral – que pode ser realizada repetidas vezes – e também se abre a encenações pontuais.

Uma questão que pode, já no primeiro episódio, ser levantada é o sentido simbólico que *madrinha* tem na nossa tradição cultural. Recuperar o sentido que *madrinha* tem na tradição religiosa popular poderá ajudar a levantar hipóteses sobre o desejo de Alexandre. Outras questões no decorrer da leitura podem ser levantadas, tais como: o que motiva Alexandre a empreender sua viagem? Qual a condição social dele? Que dificuldade enfrenta no seu percurso? Que sentido simbólico pode ser atribuído ao personagem Pavão? Dentre as várias personagens encontradas na viagem, Vera se destaca no que se refere à atitude solidária e à participação para encontrar a casa da madrinha. Ela, Pavão e Alexandre vivem o momento mágico de entrada na casa. Não esquecer, no percurso de leitura e discussão, que foi o contar histórias, pelo irmão de Alexandre, que criou nele o desejo de conhecer a casa da madrinha.

Após a “leitura compartilhada” do romance, poderia o mediador falar de outras obras que, de algum modo, trazem a ideia de viver/conhecer outros modos de vida em que as condições são diferentes, e, sobretudo, o sonho de uma vida melhor possa se tornar realidade. Aqui, pode-se chamar a atenção para livros que, de algum modo, tematizam viagens, como *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos.

A depender da turma com que se vai trabalhar, sugere-se que, antes de iniciar – ou depois da leitura – o professor situe rapidamente a literatura de cordel: onde ela prosperou, contexto, atualidade. Isso pode ser feito com base no conhecimento que a turma ostentar. Caso o próprio mediador não tenha esse conhecimento, sugere-se a consulta à obra de Lúcio e Pinheiro (2012), voltada para o ensino da literatura de cordel.

Por se tratar de um texto pequeno, *Viagem a São Saruê* também pode ser lido em sala de aula. Se os leitores já tivessem lido outros folhetos ou poemas, propor uma leitura em que cada um leia uma estrofe. Após a leitura, sugerir que releiam estrofes que, de algum modo, tenham chamado sua atenção. Aqui se tem um ponto de partida para iniciar um debate. Caso a discussão não se inicie, algumas perguntas podem ajudar: que comidas se destacam? quais as que conhecem e que não conhecem? que momentos são mais fantasiosos? Como o folheto é de meados do século XX, é bom que o professor, se necessário, forneça informações sobre vestimentas da época, tecidos e outras dificuldades que forem detectadas, como, por exemplo, nomes de plantas, referências à moeda de outro país, etc. Se a leitura do poema tiver ocorrido depois do romance, esperar que façam alguma ponte com a obra de Nunes. Caso não o façam, instigar com perguntas, tipo: há algo em comum entre *A casa da madrinha* e *Viagem a São Saruê*? Por certo vão falar da viagem, da busca de um lugar de felicidade. No entanto, é bom também estimular a observação de diferenças, como, por exemplo, quanto a personagens (criança x adulto), a lugar (casa x cidade) e outras que deverão surgir.

Mais uma vez, a depender da turma com que se está trabalhando, pode-se recorrer a várias atividades. Uma delas poderia ser destacar o episódio em que Alexandre chega à casa da madrinha e pedir que estabeleçam comparações entre o folheto e o livro a partir deste ponto. A ideia de produção escrita de um pequeno texto comparativo pode ser efetivada de diferentes modos ou lançando mão de diferentes gêneros. Por exemplo, uma carta ou um e-mail convidando amigos e familiares para uma viagem de férias ao país São Saruê hoje. Aqui se sugere também o uso da imaginação: como será a viagem? que meio de transporte será usado? Qual o tipo de hospedagem e os valores cobrados (ou não) pelos proprietários? Quais as diversas formas de colaboração/agamento? Como seria nesse novo São Saruê, a produção de energia? E o que ele traz de diverso, de estimulante? E as relações humanas, como se dão? Entre homem e mulher, pais e filhos, parentes, conhecidos, desconhecidos? Outra hipótese é levantar/discutir imagens deste mundo novo, como seria a escola, e aqui voltar ao episódio da Osarta. O que e como se aprende em um novo mo-

delo de escola? Quais os conteúdos que se destacam? Em que lugares/espços eles são apreendidos? Estimular, portanto, o acionamento da fantasia como forma de pensar um mundo novo.

Ao final da vivência com as duas obras, seria interessante trazer poemas e canções que, de algum modo, dialoguem com as narrativas trabalhadas. Algumas possibilidades: o poema “Cidade prevista”, de Carlos Drummond de Andrade, e a “Lenda do céu”, de Mário de Andrade; as canções “Novo tempo”, de Ivan Lins, “Vai passar”, de Chico Buarque de Holanda, e “Aquarela”, de Toquinho. Permanece a ideia da comparação e da possível descoberta, pelo jovem leitor, de que a literatura (e a vida) está sempre aberta a conexões as mais diversas. No âmbito dos folhetos, poder-se-ia sugerir a leitura de **Viagem à santa vontade**, de Maria Godelivie, **Meu sonho**, de Antonio Francisco, e **Viagem à lua**, de Antônio da Mulatinha.

Uma pergunta poderá ser colocada pelo leitor: e em que série se poderá realizar este trabalho? Creio que a partir do 6o ano não há nenhuma contraindicação. No entanto, é o professor que deverá ter a palavra final. A obra de Bojunga Nunes, embora classificada como infantil, tem um extenso alcance reflexivo, lida por adultos, sempre desperta reflexões. O folheto de Manuel Camilo, como normalmente ocorre na literatura popular, não tem um leitor determinado, embora seja mais lido por adultos. Mas há experimentos que revelam uma boa recepção de leitores mais jovens, como o trabalho de Lira (2008).

6 FIM DE VIAGEM

A perspectiva metodológica, pensando na formação de leitores, deveria sempre ter como objetivo favorecer a relação texto *versus* leitores; possibilitar o diálogo entre experiências culturais diversas; contribuir para um conhecimento mais significativo de si e do outro; abrir-se para recriações e encenações; possibilitar o conhecimento de diversos gêneros literários, atentando para o modo como um mesmo tema é tratado por diferentes autores de uma mesma época ou de diferentes.

Optamos por não oferecer uma sequência didática com passos bem determinados, etapas a serem cumpridas, uma vez que acreditamos mais no levantamento de possibilidades que poderão ser ou não discutidas e seguidas do que propriamente num roteiro pronto para ser aplicado. O professor/mediador fica livre para escolher o caminho a ser seguido, podendo inclusive restringir ou ampliar a leitura, mudar a ordem, buscar outros caminhos. Nesse sentido, espera-se do professor/mediador que primeiramente se ponha a ler as narrativas, fazer suas próprias inferências, pensando/repensando modos de favorecer a

leitura no espaço escolar. E se tiver sido tocado pelas narrativas, por certo vai também contaminar os leitores em formação. Mas é importante ter presente que as obras literárias nem sempre tocam os leitores do mesmo modo e com a mesma intensidade. Às vezes, em certos momentos da vida os leitores ficam indiferentes diante de obras de grande valor, e isso pode acontecer com leitores em formação. Ter sempre consciência disso contribui para não idealizar o trabalho de sala de aula e, conseqüentemente, vivenciar a sensação de frustração.

O fim de uma viagem quase sempre convida a outras. Nesse sentido, a literatura estará sempre estimulando novas empreitadas, novos debates, novas descobertas. E a escola deverá cumprir seu papel de contribuir para formar leitores de literatura, que, por certo, farão livremente suas viagens sem mais a necessidade de mediação.

Referências bibliográficas

- ABREU, Marcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1999.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura de cordel na escola: vivência artística ou utilitarismo. In: LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira; ALVES FILHO, Francisco; COSTA, Catarina de Sena Siqueira Mendes da (Org.). **Colóquios linguísticos e literários: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos**. Teresina: EDUFPI, 2011. v. 1, p. 175-192.
- _____. Ensino de literatura: uma proposta comparativa. In: SIBALDO, M. A. (Org.). **O texto literário na educação infantil: teoria e prática**. Recife: Pipa Comunicações, 2014.
- AYALA, Maria Ignez Novaes. Riqueza de pobre. **Revista Literatura e Sociedade**. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, n. 2, p. 161-169, 1997.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- ASSARÉ, Patativa. **Patativa do Assaré: uma voz do Nordeste**. São Paulo: Hedra, 2000.

- BARROS, Leandro Gomes. *Uma viagem ao céu*. Timbaúba: Folheteria Cordel, 2010.
- BATISTA, Otacílio; LINHARES, Francisco (Org.). *Antologia ilustrada dos cantadores*. Fortaleza, 1976.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: história e antologia*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2008 (três volumes).
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira: 1982-1982*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DIEGUES JUNIOR, Manuel. *Ciclos temáticos na literatura de cordel*. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.
- FRANCISCO, Antonio. *Meu sonho*. Mossoró: Cordel, 2013.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. *Cocanha: várias faces de uma utopia*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- HAURÉLIO, Marco (Org.). *Antologia do cordel brasileiro*. São Paulo: Global, 2012.
- KUNZ, Martine. *Cordel: a voz do verso*. Fortaleza: Museu do Ceará, 2001.
- LOPES, Ribamar (Org.). *Literatura de cordel: antologia*. Fortaleza: BNB, 1982.
- LONDRES, Maria José F. *Cordel: do encantamento às histórias de luta*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- LÚCIO, Ana Cristina Marinho; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil brasileira em formação*. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1978.
- MENDES, Etiene; SILVA, Márcia Tavares (Org.). *Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro*. Campina Grande: Bagagem, 2009.
- MOTA, Leonardo. *Violeiros do Norte*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1976.

- MULATINHA, Antônio da. **Uma viagem à lua**. Campina Grande: Folhetaria Estrela do Oriente, s/d.
- NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da madrinha**. 10. ed. São Paulo: Agir, 1989.
- PAQUOT, Thierry. **A utopia**. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Difel, 1999.
- PROENÇA, Manoel Cavalcante (Org.). **Literatura popular em verso: antologia**. São Paulo: Itatiaia; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.
- RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- RESENDE, V. M. **Literatura infantil & juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- RIEDEL, Dirce Côrtes et al. **Literatura Brasileira em Curso**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968.
- ROMERO, Silvio. **Poesia popular do Brasil: 1879-1880**. Rio de Janeiro: Laemert T & C, 1888.
- _____. **História da literatura brasileira**. 7.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio; Brasília: INL/MEC, 1980.
- SANTOS, Manoel Camilo. **Viagem a São Saruê**. Campina Grande: s/d
- SILVA, Minelvino Francisco. **Minelvino Francisco da Silva**. São Paulo: Hedra, 2000.
- SODRÉ, N. W. **História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1964.
- TAVARES, Bráulio. **Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular do Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **Como ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. **A literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

O diário de leitura no ensino fundamental:
considerações iniciais

*The reading journal in middle school:
first remarks*

Raquel Cristina **de Souza e Souza**
Faculdade de Letras da UFRJ

Resumo

Neste artigo, pretendemos apresentar uma breve análise dos resultados obtidos com o uso do diário de leitura (ROUXEL, 2013) em três turmas de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola federal de educação básica. Nosso objetivo era, por um lado, criar oportunidades para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada pela turma e, por outro, obter registros da recepção deles em relação à compreensão e fruição da obra, de modo que pudéssemos ajustar a abordagem do texto em sala de aula às necessidades das crianças, bem como criar estratégias para aumentar a adesão ao texto e à experiência de leitura.

Palavras-chaves: Ensino fundamental. Leitura literária. Diário de leitura.

Abstract

This article aims at presenting a brief analysis of the results obtained from the use of the reading journal (ROUXEL, 2013) in three classes of sixth grade in a federal public Middle School. Our goal was, on the one hand, create opportunities for students to express themselves in a subjective way about the literary reading they were sharing. On the other hand, we intended to regist the reception of students concerning understanding and fruition, so that we could adapt the text approach in the classroom to children's needs. Furthermore, we could also create strategies to facilitate their interest in the text and in the experience of reading.

Keywords: Middle School. Literary reading. Reading journal.

Desde a década de setenta, os estudos literários têm acompanhado o movimento da virada pragmática ocorrido na área da linguagem e passaram a considerar o leitor uma peça-chave na intrincada engrenagem que caracteriza a construção de sentidos de um texto. A escola brasileira, entretanto (e os cursos universitários que formam os professores para a escola brasileira), parece alheia a todo o potencial que a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito, as correntes teóricas mais representativas deste movimento no âmbito literário, têm a oferecer em termos de embasamento para uma abordagem do texto literário que seja mais significativa para o aluno, seja porque valoriza sua contribuição pessoal, deslocando a autoridade do professor sobre os sentidos do texto; seja porque contribui para o avançar das competências leitoras, já que prioriza as pistas formais como guias para a construção do sentidos. Além disso, aposta na ampliação do horizonte de expectativas do leitor como efeito principal da leitura literária, o que equivale a dizer que a literatura teria um papel formador, ou transformador, que não se confunde com o instrucional ou o pedagógico no sentido estrito do termo.

Passados mais de quarenta anos desde a virada pragmática, o lugar de destaque do leitor como coconstrutor do texto continua inabalado do ponto de vista teórico, mas a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito têm passado

por uma revisão crítica em função da percepção de que o leitor de que falam – na verdade, de que fala Iser (1996) – seria eminentemente teórico, ou seja, uma construção discursiva, um ser abstrato, virtual e idealizado.

O leitor implícito iseriano não teria contraparte empírica verificável, como aliás o próprio autor admite. Este leitor teria uma natureza literária, um papel textual, à semelhança do narrador, e não uma existência real, extratextual. Por isso, pesquisadores recentes têm tentado se debruçar sobre o leitor de carne e osso para desafiar a ideia de que o leitor real é resistente a qualquer teorização. No campo da educação literária, esta é uma iniciativa urgente e necessária, dado que nosso grande desafio na formação de leitores, na escola, é o lidar com a heterogeneidade de experiências e expectativas dos jovens alunos.

Por isso, são bem-vindas as recentes contribuições de Vincente Jouve (2002; 2013), Michèlle Petit (2008; 2009; 2013) e Annie Rouxel (2012; 2013) no sentido de valorizar a subjetividade leitora e investigar seu papel na recepção dos textos literários e na construção de um itinerário leitor. Jouve, entre os três, é o que mais dialoga com a teoria iseraiana, por entender que o leitor implícito (o leitor inscrito no texto, resultado de estratégias discursivas) pode nos dar pistas sobre as apropriações singulares que os leitores fazem do que leem e por concordar que os efeitos de sentido estão programados previamente pelo texto.

O leitor implícito é um papel proposto ao leitor real, que pode aceitá-lo ou não. É preciso, pois, perguntar como o leitor reage ao papel que o texto lhe propõe, observando-se, inclusive, a importância de uma subjetividade *accidental*, ou seja, aquela que não encontra respaldo no texto, mas é essencial no estabelecimento da relação afetiva com a leitura. (JOUVE, 2013).

Petit pode parecer um nome deslocado na tríade porque sua área de atuação não corresponde aos estudos literários *stricto sensu*, mas à Antropologia. Entretanto, a autora tem sido cada vez mais acolhida nas Letras, em virtude de sua pesquisa baseada nos testemunhos de leitores (em geral, leitores marginalizados socialmente), que atesta que a leitura, sobretudo a literária, é um fator de elaboração da subjetividade, de construção de uma identidade singular e de abertura para novas sociabilidades e círculos de pertencimento.

Rouxel, por sua vez, é uma estudiosa da leitura literária e tem interface com a educação, o que faz da autora uma referência atual nas investigações sobre o sujeito-leitor. Assim como Petit, Rouxel parte de testemunhos de leitores, o que as aproxima da Estética da Recepção: “A recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão do texto”. (ISER, 1996, p. 7)

O diário de leitura e a autobiografia têm sido, pois, os instrumentos mais frequentes utilizados pelas pesquisadoras como forma de acesso a esse terreno arenoso que é a subjetividade do leitor, a qual, por princípio, temos acesso limitado. Como ressalta Rouxel (2012a, 2012b), tais instrumentos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária, seja por afirmação ou questionamento. Fornecem também meios privilegiados de observação do processamento da leitura, desde a lógica associativa que lhe é própria (tanto em relação às vivências individuais quanto a textos lidos), até a singularização do texto e sua apropriação pessoal, o que nos ajuda a compreender como se determinam os gostos e a identidade de leitor.

Embora Petit trabalhe com contextos extraescolares e Rouxel se atenha a etapas posteriores do ensino (o equivalente ao ensino médio francês, assim como graduandos em Letras), acreditamos que o diário de leitura poderia nos ajudar a conjugar diferentes objetivos didáticos em relação à leitura literária. Assim, partindo dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, bem como das pesquisas recentes sobre o sujeito-leitor, além da nossa experiência prévia com o público jovem em sala de aula, adaptamos o trabalho com o diário, de forma a se adequar à nossa realidade e aos nossos objetivos.

No contexto escolar francês, segundo Rouxel (2012a), faz-se uma distinção entre leitura analítica (de análise e interpretação de texto, objeto de avaliação) e leitura cursiva (pessoal, autônoma e livre de avaliação formal). Esta seria uma resposta institucional à falência (ou insuficiência, no nosso entender) do modelo de leitura analítica, visto como demasiado coercitivo. A leitura cursiva favoreceria outra relação com o texto, por priorizar o sentido a partir do todo (e não a análise das partes) e dar voz à subjetividade do leitor real. Dessa forma, a escrita livre nos diários de leitura foi a maneira encontrada de arejar a prática de leitura literária, na escola, ao favorecer que os jovens estabelecessem uma relação mais pessoal e íntima com a obra lida. A única exigência, portanto, é que o aluno mantenha o diário, mas este não é avaliado formalmente com base no seu conteúdo.

Algumas questões precisam ser levantadas em relação a essas duas práticas. Em primeiro lugar, pode parecer que a leitura analítica seja em si mesma indefensável, inadequada e defasada, quando, na verdade, ela desempenha funções importantes no processo de formação do leitor, especialmente se for uma prática de compartilhamento e de construção coletiva de sentidos, e não uma prática monológica de confirmação de sentidos já homologados. Em segundo lugar, a leitura cursiva não é tão livre e autônoma quanto parece, pois as obras destinadas a essa atividade são prescritas pelo professor (ROUXEL,

2012b). Ainda que a ideia da leitura em espaço privado, em ritmo próprio e sem demanda, sejam válidas e desejáveis, fica evidente que o grau de liberdade do jovem leitor não é tão flexível quanto parece.

No lugar das concepções de leitura analítica e cursiva, temos preferido a diferenciação entre práticas horizontais e verticais de leitura (DÍAZ-PLAJA, 2009), as quais, assim como no contexto francês, entendemos que devam ocorrer de forma paralela na sala de aula, já que apresentam objetivos didáticos diferentes. Se o objetivo é oportunizar ao aluno uma leitura extensiva, ou seja, o contato com a variedade (de títulos, autores, gêneros), além de estimular sua projeção subjetiva, então o ideal é que se promovam atividades de troca de livros e impressões de leitura em que o foco esteja na compreensão global, na expressão pessoal e na liberdade irrestrita de escolha, já que o modo horizontal de leitura é aquele em que os jovens leitores descobrem, sobretudo entre eles, a partir de gostos e interesses comuns. As atividades horizontais são importantes porque sem a vivência da leitura extensiva não é possível ao indivíduo estabelecer padrões e criar referências acerca de gêneros, temas, formas e autores para então comparar e relacionar, confrontar com seu repertório e formar parâmetros de julgamento e de gosto. É esse quadro de referência que vai lhe permitir diferenciar a convenção da inovação no jogo literário. Além disso, é principalmente nas práticas horizontais que se estabelecem as relações afetivas com a leitura.

No caso de o objetivo ser uma leitura intensiva, ou seja, em profundidade, cujo foco esteja no avançar das competências leitoras e na quebra e alargamento de expectativas, o aconselhável é que se opte por atividades verticais, hierarquizadas, que partem do professor e estão vinculadas à instituição escolar. Nesse caso, o foco deixa de ser a variedade e passa a ser a qualidade, o que significa, para os propósitos deste texto, o potencial que o texto tem de mobilizar recursos intelectuais e afetivos para a construção de sentidos. Em outras palavras, a seleção recai sobre textos que propiciem a suspensão de processos automatizados de compreensão do texto, do mundo e de si. É um modo de ler diferente da leitura movida pelo lazer, própria das práticas horizontais, o que não significa que delas o prazer deva estar excluído.

Em geral, esses dois modos de ler são vistos como antagônicos e irreconciliáveis, quando, na verdade, podemos vê-los como complementares. A subjetividade das leituras espontâneas pode ser conciliada com a verticalidade das leituras obrigatórias, assim como a leitura vigilante estimulada na sala de aula pode iluminar as leituras horizontais. Os defensores da ideia de que as leituras indicadas pelo professor (as chamadas leituras “obrigatórias”) são as responsáveis principais pelo fracasso na formação do leitor literário desconsideram não só

os fatores sociais que estão implicados no processo (como a inserção ou não do jovem em práticas de leitura literária fora da escola, em especial na família), como também o fato de que não é bem a “obrigatoriedade” que parece justificar esse fracasso, e sim a ausência de mediação e discussão sobre o texto. Por outro lado, o discurso do prazer irrestrito como meio e fim da leitura literária ignora que esse prazer não tem nada de singular e autônomo: o gosto é uma construção social, atravessada por influências várias, sendo o mercado a mais poderosa delas. Além disso, confunde-se prazer estético com entretenimento: ao contrário do que apregoam as campanhas bem intencionadas destinadas aos jovens, ler pode ser bem doloroso e perturbador, sobretudo quando desloca as expectativas do leitor e o leva a reavaliar seu lugar no mundo.

O diário no sexto ano do ensino fundamental foi proposto, assim, como uma estratégia para a abordagem do texto literário em sala de aula que criasse oportunidades para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada pela turma. Além de, permitir-nos obter registros da recepção dos leitores em relação à compreensão e fruição da obra, de modo que pudéssemos oferecer-lhes andaimes para a construção de sentidos e fruição do texto. Diferentemente da experiência francesa, portanto, o diário foi utilizado para que os alunos registrassem o percurso de leitura da obra indicada para a atividade vertical – ou seja, para a leitura aprofundada de uma única obra por toda a turma: *O chinês americano*, de Gene Luen Yang.

É necessário, pois, justificarmos a escolha dessa obra para o trabalho de leitura coletiva. Em primeiro lugar, o programa da escola previa a história em quadrinhos como conteúdo para o trimestre, por isso consideramos que a leitura de uma *graphic novel* nos ajudaria a integrar os conteúdos de língua e literatura. Além disso, apostamos no gosto dos alunos por quadrinhos, fazendo disso um elemento de aproximação à leitura obrigatória. Em segundo lugar, o tema principal da obra – a discriminação contra o diferente – pareceu-nos relevante em virtude da observação diária de falas e atos discriminatórios (às vezes culminando em *bullying*) entre os alunos. Como o sexto ano é a série inicial de uma nova etapa de ensino, o que, na instituição em questão, significa a mudança de campus e introdução dos alunos a um novo espaço e a uma nova rotina, pareceu-nos importante travar essa discussão logo no início do ano letivo. O fato de o personagem principal ser um menino na mesma faixa etária dos alunos, que muda de escola e enfrenta problemas de adaptação também foi um critério de escolha, pois esperávamos que houvesse identificação com o personagem. Por fim, nada disso seria relevante, se a narrativa não tivesse qualidade estética e propusesse desafios de leitura. O critério principal de eleição da leitura obriga-

tória foi o fato de a obra justificar o investimento de tempo em aula para sua discussão. Indicar leituras que os alunos já consigam ler sozinhos ou as quais já conhecem não nos parece profícuo pedagogicamente. Assim, **O chinês americano** não é um livro fácil para a faixa etária, especialmente por conta da experimentação no nível narrativo (são três histórias aparentemente desconexas que vão se juntando em um todo coerente à medida que o enredo avança) e da ironia (sobretudo no contraste imagem/ texto, que muitas vezes parecem se contradizer). Mas foi justamente a complexidade o fator cabal para sua eleição, pois nossa aposta era que a mediação seria a responsável por um trabalho efetivo de leitura.

Com o diário, nosso objetivo era permitir aos alunos que tornassem consciente o diálogo com o livro durante a leitura, tanto no âmbito do processamento cognitivo quanto no da projeção subjetiva (ações que, afinal, são interdependentes), de modo que as estratégias de leitura, tornadas explícitas, pudessem fazer avançar as competências leitoras e estimular a expressão pessoal. Assim, no lugar do resultado, estaríamos focalizando o processo de leitura e estimulando nos alunos, como ressalta Rouxel (2012b), procedimentos metacognitivos que os conscientizam de seus caminhos interpretativos.

Essa opção se deve ao fato de que, na atividade de leitura horizontal, que previa que os alunos postassem em uma rede social comentários sobre as obras de que mais gostassem e pudessem emprestar aos colegas, observamos que os textos produzidos eram muito curtos e, além de pouco informativos, não apresentavam projeção subjetiva alguma, sequer avaliação crítica. Os alunos apresentaram dificuldade de sair do resumo breve de conteúdo e de se colocarem como sujeitos da escrita. No máximo, ficavam no “gostei”/ “é legal e divertido”. O contágio que esperávamos que acontecesse entre os alunos não foi adiante, porque nem eles mesmos se interessavam pelos textos dos colegas. A estratégia do diário, portanto, foi pensada também para que a ciranda de livros desempenhasse e as conversas espontâneas sobre os livros pudessem acontecer de forma mais significativa.

Em virtude das dificuldades de expressão escrita demonstradas pelos alunos, optamos por um diário de leitura previamente estruturado¹. Isso também difere das experiências relatadas por Rouxel (2013), cujos leitores alvos da pesquisa eram mais velhos e possuíam níveis de escolarização mais altos, o que possibilitava o investimento na escrita livre. Assim, orientamo-nos por Anne Vibert (2014) e recorreremos ao diário de leitura acompanhado de instruções, para orientar o leitor no registro de sua recepção do texto. Esses registros se tornaram uma preparação para a leitura verticalizada e compartilhada em sala, permitindo não apenas um envolvimento dos alunos na leitura, mas também

¹ As instruções do diário pode ser conferido nos anexos.

um trabalho de articulação entre expectativa e quebra de expectativa; aproximação afetiva e distanciamento crítico.

Assim, os alunos foram instruídos a preencher o diário aos poucos, de acordo com seu ritmo de leitura, em casa. Apenas a primeira etapa foi feita em sala, para que pudessem entender o funcionamento do diário. Este foi dividido em três grandes etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura consistiu no levantamento de expectativas quanto ao tema, ao gênero e ao efeito pretendido pela obra a partir da observação dos paratextos. O processamento textual no leitor proficiente, como aponta Iser (1996), envolve o constante levantamento e checagem de hipóteses. Este é o momento principal de mobilização para adentrar o texto, quando o conhecimento de mundo e textual é ativado, hipóteses e objetivos de leitura são traçados e a curiosidade dos alunos é atizada.

Na leitura, há a constante checagem e reformulação de hipóteses de leitura e é o momento de observar os índices de intencionalidade marcados na superfície do texto, a relação forma/ conteúdo e os efeitos de sentidos produzidos pelas escolhas formais.

A pós-leitura é o momento privilegiado de verificação para a compreensão avaliação global do texto, para o estabelecimento de relações com outros textos e com o contexto.

Em todo este percurso, porém, foi estimulada a associação do que se lê com as memórias e afetos do leitor, além da expressão das dificuldades de leitura. As anotações dos alunos serviam de guia para a discussão em sala, quando, então, em grande grupo, as dúvidas eram sanadas, e as impressões e opiniões compartilhadas. Era neste momento também que destacávamos passagens e recursos que julgávamos importantes para a compreensão e fruição da obra. Após o compartilhamento, os alunos voltavam ao diário e registravam se haviam mudado de opinião sobre algo, se os colegas haviam mencionado algo sobre o qual eles não tinham pensado sozinhos, se suas dúvidas foram sanadas, se alguma ainda permanecia. Ou seja: a etapa da leitura propriamente dita era sempre dividida entre o momento anterior à leitura compartilhada e o momento posterior à discussão. Isso porque, em primeiro lugar, concordamos com Teresa Colomer (2007) que a partilha intelectual e afetiva que acontece nestes momentos de interação serve de andaime para a construção de sentidos, incentiva o prazer de ler e de discutir sobre as leituras e cria um círculo de referências comuns entre os interlocutores:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para cons-

truir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Em segundo lugar, porque entendemos que para fins de educação literária, a perspectiva teórica da Estética da Recepção tem muito a nos oferecer pela concepção do que seja a experiência estética, que pressupõe a transformação do leitor:

A interação [entre autor, texto e leitor] fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto. O fracasso aí significa o preenchimento do vazio exclusivamente com as próprias projeções. Como, entretanto, o vazio mobiliza representações projetivas, a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante a mudança do leitor. Assim o texto constantemente provoca uma multiplicidade de representações do leitor, através da qual a assimetria começa a dar lugar ao campo comum de uma situação. Mas a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor. O aumento da dificuldade significa que as representações do leitor devem ser abandonadas. Nesta correção, que o texto impõe, da representação mobilizada, forma-se o horizonte de referência da situação. Esta ganha contornos que permitem ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte. (ISER, 1996, v. 2, p. 103-104)

2 Corrigimos a ortografia e a acentuação dos trechos dos alunos para facilitar a leitura, mas não alteramos a pontuação, a concordância e a coesão originais para não correremos o risco de deturpar a originalidade dos comentários.

Portanto, o diário estimulava o jogo entre a expectativa e a quebra de expectativa, entre o que se sabia sozinho e o que se aprendeu na coletividade, pois, assim, não só os diferentes modos de ler estariam sendo explicitados, como também os jovens leitores poderiam monitorar o próprio processo de leitura. Seria estimulada, nos alunos, dessa forma, “uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atu[asse] sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 84)

A seguir, sistematizamos nossas principais observações acerca da recepção que os alunos fizeram da leitura obrigatória, obtida pelos registros no diário de leitura.

1 EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE, REAÇÃO EMOTIVA E IDENTIFICAÇÃO

Eu parei para ser empático e percebi que no capítulo III a ação de Chin-Kee ao fazer aquelas brincadeiras de mau gosto foi horrível. (J.P. – leitor)²

Se compararmos os textos dos alunos no diário, que contava com perguntas norteadoras, com os textos que os mesmos alunos produziram livremente, a diferença em relação à expressão de sentimentos, reações e opiniões é muito significativa. No diário, é muito mais frequente a projeção subjetiva, o que podemos explicar pela própria natureza no gênero, mais intimista, em contraste com a rede social, que pressupõe a divulgação das impressões de leitura. Além disso, a imaturidade ou a falta de prática com a escrita subjetiva dificultou que, sem orientação, os alunos conseguissem se expressar sobre as leituras autônomas. Os exemplos a seguir ilustram esse processo de singularização da leitura. Os alunos expressam suas reações emotivas e, na maioria dos casos, foram os episódios de discriminação que mais os mobilizaram afetivamente:

O livro é muito interessante e provocou várias emoções em mim, eu fiquei com pena do menino, porque ele além de todas as frustrações de ser americano e se parecer chinês ele é excluído e sofre bullying por causa da sua nacionalidade, eu também achei a história do rei macaco e a de Chin-Kee engraçadas. (M. – leitora)

Fiquei triste, porque na escola, Jim Wang sofre bullying, só porque é “diferente” de todos (alunos americanos). (Ma. – leitora)

Não gostei quando o guarda da festa dos deuses não deixou o rei dos macacos entrar só porque ele não tinha sapatos, isso e discriminação mesmo que seja no gibi. (A.L. – leitora)

Uma outra parte desse capítulo que me emocionou bastante foi quando Jim discrimina o novo colega estrangeiro do mesmo modo como fizeram com ele. (S. – leitora)

Teve uma frase no livro que eu não achei legal e não concordo, no 2º capítulo tem um quadrinho que a professora nova do menino Jim discrimina ele e isso é muito errado! (M. – leitora)

O capítulo 8 foi muito bom. Mexeu muito com as minhas emoções. O início foi engraçado com a parte do encontro do sabão. No meio

do capítulo eu senti raiva daquele loiro, e no final começou a ficar confuso com o beijo e com a revelação de que o Jim é o Danny, que lembrou do transformer. (I. – leitor)

Há uma parte muito emocionante na história, quando macaco consegue sair da pedra e tira seus sapatos para continuar sua jornada, pois realmente aceita quem ele é. (M.L.A. – leitora.)

É triste que o Rei Macaco negue tanto quem ele é. Se ele é um macaco e não é aceito por isso, ele não deve mudar a si mesmo mostrar que ele pode e DEVE ser aceito do jeito que é pelos outros. (M.L.R. – leitora)

Há muitas partes engraçadas no livro, mas a maior parte é dramática porque mostra o interior das pessoas, timidez, humilhação e o medo de que a gente é. (S. – leitora)

Eu achei um absurdo o fato da professora de Jim Wang ser preconceituosa com ele e com Wei-Chen também. O que eu quero dizer com preconceituosa é que ela o julgou pela sua aparência. Fiquei com muita raiva. (C. – leitora)

No capítulo 4, eu fiquei com raiva quando eles novamente zombaram do rei macaco. No capítulo 5, eu achei legal o fato da menina gostar do Jim, do jeito que ele é e sem preconceito. No capítulo 6 o que novamente me chamou atenção foi mais uma das atitudes inconvenientes e sem graças de Chin-Kee. (M.C. – leitora.)

Antes mesmo do compartilhamento com a turma, o elemento que, sem sombra de dúvida, mais gerou reações emotivas nos leitores foi Chin-Kee, o personagem citado acima, que, na narrativa, incorpora todas as características negativas do estereótipo do chinês. Sua função na narrativa é irônica, mas só percebemos isso aos poucos. É muito interessante observar como suas atitudes sexistas geraram grande incômodo em alunos e alunas, a ponto de ser um personagem mais comentado do que o próprio protagonista, que imaginávamos que seria o grande responsável pela identificação dos alunos com a obra. Ao contrário, foi a desidentificação (para nossa grata surpresa) que gerou maior adesão ao texto:

Não gostei nem um pouco dele, nem de seu jeito de falar, de agir, de nada. (P. – leitora)

Não concordo com as atitudes de Chin-Kee porque é um jeito medíocre. (G.M. – leitor)

Acho que Chin-Kee deveria respeitar mais a amiga de Danny porque às vezes ele pode estar levando na brincadeira e ela não, e ela pode levar como um desrespeito, um assédio. (L. – leitora)

Não gostei doo Chin-Kee ser um macaco porque pra mim, Chin-Kee não era muito importante no livro, ele era machista, ninguém gostava dele. (E. – leitor)

Há algo que quero mudar na história. Chin-Kee respeitar a Amélia porque nenhuma menina ia gostar daquele desrespeito. (I. – leitora)

Algo que me chamou atenção que não gostei que o Chin-Kee tem que fazer xixi na coca dos outros. (R. – leitor)

Teve uma cena que não gostei. Pois Chin-Kee ficou falando que a menina que o Danny gosta, tem seios generosos. (Ma. – leitora)

Tem um chinês horrível, idiota, orgulhoso, egoísta, maldoso, é como se eles estivessem chamando aquele chinês, como se o chinês fosse igual a todos os outros. Desprezível. Fiquei com raiva e triste. (La. – leitora)

Desde o começo, achei as histórias de Chin-Kee as mais chatas e menos interessantes. (Em. – leitora)

O Chin-Kee é muito abusado quando está perto de uma menina bonita, eu não gostei dele por ser tão abusado. (D. – leitor)

Não consegui me identificar com Chin-Kee porque ele é muito porco, abusado, lerdo e chamativo eu não consigo ser assim, desse jeito! (R. – leitor)

Não me identifico com nada no livro. Não sou impulsiva como o rei

Macaco, trouxa como o Jim e muito menos saio falando besteiras como Chin-Kee. (...) Como já falei, eu gostaria de registrar negativamente o desrespeito de Chin- Kee! Chamou minha atenção de modo totalmente negativo! (...) Não tenho muitas expectativas para os próximos capítulos, mas certamente espero mais respeito com as garotas! (M. L. R. – leitora)

Mas a história de Jim, o chinesinho que é discriminado, quando muda de escola, permitiu que alguns alunos vissem nele um espelho das próprias vivências e os estimulasse a narrá-las. Vale a pena destacar que o primeiro relato é de uma aluna muito participativa e responsável, de quem nunca esperaríamos tal experiência. O segundo, por sua vez, é de uma aluna de comportamento oposto: silenciosa e pouco interessada em sala; arredia quando é interpelada diretamente. Nos dois casos, o diário também permite-nos olhar de forma diferenciada para os alunos e buscar alternativas de aproximação e de acolhimento:

Algumas partes fizeram eu me lembrar de umas coisas que já aconteceram na minha vida, no meu colégio passado, eu sofri, no começo do ano de 2011, eu sofri bullying, por ser alta e ter uma voz grossa, me chamavam de nomes desagradáveis e acharam que eu era lésbica, então eu resolvi mudar, não minha voz, mas sim o jeito que arrumava o cabelo, a calça jeans que usava e o tênis, mas não foi só isso, eu era muito exemplar, fazia tudo certinho e os professores gostavam de mim (...), então eu comecei a falar palavras feias e parei de me dedicar aos estudos. (...) Foi só quando fui prejudicada nas notas e meus professores conversaram comigo, que eu percebi que não adiantaria nada. (La. – leitora)

Tem algumas partes que lembro algumas coisas da minha vida, a história do macaco eu já meio que passei por isso eu nos primeiros anos na escola não falava nada tinha medo de falar com alguém e ganhar um fora, também quando falava alguma coisa os garotos de zoavam. (L. – leitora)

Esses exemplos mostram que, ainda que a identificação possa se dar da maneira mais óbvia, por espelhamento e por busca de similaridades, sobretudo psicológicas, não necessariamente ela corresponde a um padrão idealizado de comportamento. Ao contrário, ela é o fundamento mesmo da experiência estética: “um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da

reconquista de uma posição de sujeito”. (PETIT, 2013, p. 43-44). No segundo caso, a aproximação com o personagem evoca, nas leitoras, uma experiência que as confronta consigo mesmas; no primeiro caso, o distanciamento convoca o leitor a olhar criticamente também o mundo ao seu redor. Em ambos, o incômodo – e não o conforto – opera como fator de adesão ao texto.

2 COMPREENSÃO LEITORA E FRUIÇÃO

Gostei muito dos capítulos 4,5 e 6, agora que você vai conseguir entender o livro, agora que você vai começar a gostar de ler o livro. (K. – leitora)

Quando um aluno diz que não gostou do livro que o professor indicou, podemos apostar que o motivo está no fato de, tendo sido largado à própria sorte, ele não conseguir construir sentido para o que estava lendo. Isso pode ocorrer por diversas razões, que tornam o processamento da leitura tão idiossincrático, como a falta de conhecimento de mundo, linguístico ou textual necessários. Acreditando, pois, que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição, pedimos aos alunos que, durante a leitura, anotassem as dúvidas e procurassem estratégias para saná-las antes do compartilhamento, o que seria uma forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. A maior parte das dúvidas está relacionada à estrutura da narrativa, como previmos. O que mais nos chamou atenção nos seus registros foi, em primeiro lugar, o espaço encontrado para que eles próprios fizessem perguntas, e não só a professora. Assim, as dúvidas que eles não conseguiram resolver sozinhos eram levadas para a turma, de forma que a discussão partiu de suas perguntas:

Gostei da criatividade da história, mas eu só queria saber: como alguém muda de rosto daquele modo? (E. – leitor)

Quando eu li um parte do livro reparei que os pais de Jim Wang não aparece, portanto tento esclarecer essa dúvida. (R. – leitor)

Teve uma parte que eu achei confusa, pois como o macaco conseguiu diminuir sem seus poderes? (L. – leitora)

Eu não entendi uma coisa, por que o monge pediu para o macaco tirar os sapatos? (G. – leitora)

Achei esse capítulo confuso Por que o Jim beijou a Suzy (namorada do seu melhor amigo)? E também, por que Jim Wang virou Danny?(Ma. – leitora)

Na minha opinião os 2 últimos capítulos foram muito confusos, mas eu pude perceber que a história do Jim é o Danny no passado e ele é o Jim atualmente. (M. C.– leitora)

O livro também é confuso pois quando está falando de uma coisa, já começa a falar de outra coisa totalmente diferente. Não sou capaz de resumir cada capítulo. (E. – leitora)

Acho que o escritor devia transformar a história em uma sequência de capítulos de forma mais adequada. (B. – leitor)

A ideia de que a compreensão está estritamente ligada à fruição aparece nos exemplos abaixo:

Achei o primeiro capítulo muito sem coerência e um pouco chato, pois uma hora está falando sobre um macaco que é um governante e depois muda de assunto. (T. – leitora)

Depois que eu debati com meus colegas percebi que o livro ficou mais interessante porque entendi coisas que eu li e para mim não havia sentido na história. (M.F. – leitora)

O desejo de compreender, de atribuir sentido ao que parece vago e impreciso, também pode gerar prazer:

Não sei o porquê dessas cores, mas tenho uma intuição: O amarelo para dizer que será um livro “leve”. Quero muito terminar de ler, porque gostei da capa e do livro, então estou interessado em terminar o livro. (B. – leitor)

Essa confusão que acaba me deixando confusa mas também com uma certa vontade de ler melhor o texto e conseguir interligar as diversas histórias (R. –leitora)

Abaixo, alguns alunos explicitam as estratégias que empregaram para superar as dificuldades:

Senti algumas dificuldades durante a leitura, dúvida no vocabulário. Achei algumas palavras difíceis de ler. Mas eu já resolvi a minha dificuldade. Já esclareci com uma colega. (L. – leitora)

Eu não sabia o que era o verbo “afluir”, mas olhe no dicionário e já fiquei sabendo o que era. (Ed. – leitor)

Tive dúvidas de vocabulário e pesquisei na internet. Palavra: MENTECAPTO. Significado: Que ou quem é destituído de inteligência, de bom senso, tolo, idiota. (M. E. – leitora)

Não entendi muito bem muito bem a frase “é muito fácil se tornar aquilo que se quer ser desde que você esteja disposto a abrir mão de sua alma”, porém, acredito que, com o decorrer do livro, será explicada. (V. – leitor)

Estou louca para chegar ao final porque as histórias se juntam e eu vou entender melhor a história. (M. F. – leitora)

Apenas gostaria de acrescentar o que eu relatei, na etapa 1, sobre o livro parecer divertido, isso se deve à cores da capa do livro, por exemplo, amarelo vibrante, que é uma cor alegre. Porém, há algo mais relevante no livro que contraria essa suposição: expressão do menino na capa. Ele está triste, cabisbaixo. A conclusão é que o melhor a fazer é ler e conferir qual será o andamento, em relação à alegria ou tristeza do livro. (Ca.– leitora)

A principal estratégia, entretanto, aquela que Jouve (2002) aponta como a mais adequada para a leitura do texto literário, é a releitura. Segundo o autor, certos efeitos de sentido só são perceptíveis, se já se sabe o que vai acontecer. A formação do leitor literário se dá a partir de um processo de construção de competências que acontece, principalmente, por meio da releitura:

Se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma “superfície”, mas também um “volume” do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. Daí a pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários só falta um passo (...).

Desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária. (JOUVE, 2002, p. 29-30 – aspas no original)

Assim, quanto mais interpretações forem geradas a cada nova leitura, mais estará confirmada a complexidade dos níveis de construção do sentido. Os alunos, sem serem instruídos quanto a isso, mas instigados pelo texto, perceberam que esta era a estratégia mais eficaz, assim como a leitura vigilante, ou seja, menos automatizada e atenta aos índices formais:

Depois de discutir em sala de aula com meus colegas, com a professora e novamente reli o livro e percebi que as histórias serem diferentes, mas tratam do mesmo assunto, ser diferente. (A.C. – leitora)

Esclareci minha dúvida, e eu nem tinha pensado que Jim se transformou no Danny, eu li essa parte três vezes e só na terceira entendi que ele já estava cansado de ser Jim e pede aquela senhora do trabalho da mãe dele. (G.A. – leitor)

Agora que eu já li e conversei com meus colegas sobre o livro, resolvi tentar lê-lo novamente de uma maneira diferente, até porque a leitura do livro é muito rápida e divertida além de ser bem prazerosa e de gerar muita curiosidade e não ser uma leitura difícil (nem fácil). (M. – leitora)

Achei o livro confuso porque, primeiramente que para saber do que se trata o livro você tem que ler todos os capítulos para entender o que se passa. (E. – leitora)

Minha opinião sobre os capítulos 4,5 e 6 não mudou muito porque eu os li duas vezes, então já havia prestado atenção em quase tudo. (I. – leitor)

Quando li os três capítulos achei a história nada a ver e sem graça, mas aí eu falei com meu pai e ele me explicou melhor e me mandou ler o livro de novo, depois eu achei tão divertido que não consegui parar de ler. (M. F. – leitora)

Quando não entendo alguma coisa paro e leio quantas vezes forem preciso. No final fiquei surpreso por não ter adivinhado o fim com a quantidade de pistas que estavam espalhadas ao longo do livro. (F. – leitor)

3 COMPARTILHAMENTO E MEDIAÇÃO

Bom não sei se citei isso neste diário de leitura, mas não sou o tipo de pessoa que muda de opinião muito fácil. Agora, reformulo o que eu (não) disse: sou o tipo de pessoa que muda de opinião apenas se o outro argumento fizer sentido. (M. L. R. – leitora)

A leitura compartilhada em sala, organizada com base nas anotações dos alunos, comprovou-se ser a forma mais eficaz não só de favorecer o desenvolvimento de competências de leitura – por meio do estímulo ao automonitoramento, do compartilhamento explícito de diferentes modos de ler e da busca coletiva por comprovações, no texto, para as hipóteses interpretativas levantadas –, como também de estimular o prazer pela busca de sentidos, pela criação de referências comuns e pela troca de impressões. Os exemplos a seguir ilustram o reconhecimento disso por parte dos alunos;

Sinceramente, acho que a teoria de que Jim beijou Suzy apenas por se identificar com sua situação faz sentido. (M.L.R. – leitora)

No 2º capítulo teve uma frase que eu acho muito bonita e curiosa que eu quero registrar: “é muito fácil se tornar aquilo que se quer ser... desde que você esteja disposto a abrir mão da sua alma.” Essa frase me deixou muito intrigada e eu quero discutir com os meus colegas o que eles acharam do significado dela. (M. – leitora)

A turma 601 elogiou muito o livro só me deu mais vontade de ler. (K. – leitor)

Nas últimas páginas do capítulo 8, eu não entendi lendo sozinha, acho que quando formos discutir em aula vou entender. (M.E. – leitora)

Por causa daquela discussão sobre o capítulo 3 que houve em sala, pude analisar melhor o capítulo 6. (F. – leitor)

No capítulo 5 reparamos uma ironia. (M. L. A. – leitora)

Quando eu discuti com a turma no capítulo 9 (...), eu nunca pensei que o rei macaco visitava ele só para terminar a missão que seu filho não fez eu só pensei nisso depois que eu conversei com a turma. (R. – leitor)

Após o compartilhamento das ideias com a minha turma eu percebi uma coisa muito legal que não havia percebido antes, a ligação que as histórias dos capítulos tem umas com as outras, é incrível, é muito legal e eu não sei porque eu não havia notado antes, objetos, acontecimentos... Várias coisas ligam uma história na outra de maneira muito interessante, eu estou impressionada com o que descobri sobre o livro neste debate. (M. – leitora)

Depois da minha conversa com a turma, esclareci uma dúvida. Agora sei por que o monge pediu para o macaco tirar os sapatos. Porque o animal já tinha aceitado que era um macaco, então, não precisava usar sapatos. (Ma. – leitora)

Após o compartilhamento com a minha turma vi coisas que não havia percebido, como eu não tinha notado que as histórias do macaco e do chinês se parecem uma com a outra. Também não havia percebido que o Jim Wang sofria bullying pela própria professora no primeiro dia de aula. (K. – leitora)

Minhas impressões mudaram um pouco porque alguns amigos falaram sobre a capa, que o menino está dividido nela pois está confuso e eu concordo um pouco. (I. – leitor)

Eu não tinha percebido alguns acontecimentos do livro, como o fato da professora discriminar e destratar Jim na frente dos outros colegas. Também não tinha reparado que assim que Jim começa a se interessar por Wei-Chen, eles falam em mandarim entre si. (M.L.A. – leitora)

Minhas impressões mudaram, parece que a história não vai ser feliz como aparentava ser antes. (La. – leitora)

Após eu conversar com a turma esclareci muitas mas muitas coisa

mesmo eu descobri que as duas histórias tem muito em comum os dois sofrem preconceito o chinês porque é asiático e o ouro porque é um macaco já esclareci muitas dúvidas, muitas mesmo espero que esclareça mais um pouco. (Ka. – leitor)

Quando a professora apresenta o menino para a turma, eu pensava que ela estava ajudando ele e na verdade ela também estava tendo preconceito com ele e com lugar de onde ele veio. (Ra. – leitor)

Aconteceram muitas coisas no livro que eu não entendi e fiquei confusa, porém nas conversas sobre o livro compartilhamos nossas observações e assim, conseguimos a cada aula compreender mais esse irônico livro.

OBS. O livro mostra a ironia como uma forma de defesa para Jim.)
(M.C. – leitora)

Além das questões de compreensão do enredo propriamente, alguns alunos explicitaram mudanças de opinião quanto ao conteúdo temático, revisando seus pontos de vista:

Quando li a história de Chin-Kee no terceiro capítulo, achei as coisas que ele fazia bem engraçadas Mas depois de discutirmos sobre esse asiático na sala de aula com a professora, a professora mostrou que na verdade Chin-Kee é um estereótipo chinês que representa o pior dos chineses de acordo com o pensamento da sociedade. Chin-Kee também faz coisas que, aparentemente são engraçadas, mas no fundo são muito erradas. (F. – leitor)

Minha impressão mudou, pois antes achava que esse capítulo era engraçado por causa dos golpes do macaco, e agora acho ele triste. Porque o segurança não deixou o macaco entrar em uma festa, só porque era um macaco. (Ma. – leitora)

Eu mudei de opinião sobre o que o macaco fez era muito engraçado [bater nos convidados da festa para a qual não fora convidado], mas depois eu pensei melhor e achei que ele deveria ter ido embora. (B. – leitor)

Algumas dessas observações, como o registro da ironia, têm a ver com a interferência da professora durante a leitura compartilhada, apontando aquilo que

considerava relevante na superfície textual, mas que não havia sido observado pelos alunos. Alguns explicitam a importância desta mediação para a compreensão e para a fruição da obra:

Meu ponto de vista mudou um pouco após compartilhar minhas observações com meus colegas. Na verdade, quem ajudou meu ponto de vista mudar foi a professora mesmo. A professora ajudou a ler nas entrelinhas, como no segundo capítulo. Deu pra perceber que professora do Jim quis dizer que apenas os americanos são civilizados e superiores. (M.L.R. – leitora)

Eu amei ler essa maravilhosa história, mas não poderia refletir se não fosse com a ajuda da minha querida professora. (D. – leitor)

Fiquei sem palavras quando a professora falou sobre “amarrar os pés”. (C. – leitora)

4 LEITURA VIGILANTE

Minha leitura foi prazerosa, porque o livro tem muito mistério, o que me deixou ansioso. (J.P. – leitor)

Um aspecto que nos chamou muita atenção foi a alusão que vários alunos fizeram aos “mistérios” do livro, o que é algo curioso, se levarmos em conta que a obra não é uma narrativa de mistério ou suspense. O que os leitores chamam de “mistérios”, na verdade, são as pistas textuais que devem ser seguidas na busca de coerência durante a leitura, algo estimulado pela professora durante a discussão do livro. Os alunos, então, identificaram a atividade coletiva de construção de sentidos como um jogo, uma brincadeira de “caça ao tesouro”, que os mobilizou de forma significativa e os fez avaliar positivamente a complexidade do texto. A gratificação final é, justamente, à chegada a uma conclusão satisfatória para os vazios espalhados pelo texto:

Percebi também que há no livro muitas coisas a serem desvendadas. Descobri muitas coisas, percebi ironias, resolvi mistérios e notei coisas muito divertidas. (J.P. – leitor)

Achei o livro muito bom, tem várias ironias, dicas antes do último capítulo sobre o último capítulo, melhor livro que já li! (E. – leitor)

Gostei, pois ele a cada capítulo dava muitas ironias, surpresas e

pistas que nos possibilitaram entender mais a história. (...) Avalio essa história, como nota 10. Achei muito rápida e legal. Às vezes um pouco difícil, pois na maioria das vezes, havia um duplo sentido. (Li. – leitora)

Eu mudei de opinião porque eu achei que o livro era igual a qualquer um livro, mas não é na minha nova opinião o livro é muito bom e é um que a pessoa fica ansiosa pra ler porque se você repensar bem nele ele é cheio de mistérios e o leitor tem que ler e entender para desmascarar esses mistérios. (Fa. – leitor)

Eu achei a leitura MUITO rápida e interessante, pois há muitas observações para fazer. Temos que prestar atenção em cada detalhe. (C. – leitora)

Acho que nesse capítulo faremos descobertas inéditas. (M.L.A. – leitora)

Tudo foi esclarecido e agora entendi os símbolos, como o sapato e a mudança de forma do macaco. Adorei refletir sobre as coisas do livro, teve muitas coisas que eu não tinha entendendo e agora entendo. (B. – leitor)

No capítulo 9 tudo começou a fazer sentido, e eu não quis falar para não dar spoiler a quem não acabou o livro, essa é uma das coisas que eu detestaria dar spoiler, então só falarei que o último capítulo é magnífico, espetacular e espero que leiam com seus próprios olhos, o autor teve uma criatividade sem limites na hora de fazer o final. (R. – leitora)

5 EXPECTATIVA E QUEBRA DE EXPECTATIVA

Não tô com nenhuma vontade de ler esse livro, porque acho que vai ser chato demais.

Depois de trocar as opiniões do livro com minha turma mudei de opinião sobre o livro. Agora quero muito começar a ler! (K. – leitora)

O exemplo a seguir é o que melhor confirma nossa hipótese de que a leitura compartilhada é o meio produtivo para a formação do leitor, tanto no que tange à compreensão leitora quanto ao estabelecimento de relação afetiva com a leitura:

Lendo os capítulos 7, 8 e 9 eu fiquei bem decepcionada com a história, eu só percebi a ligação entre os capítulos 8 e 9, ainda falando destes 2 capítulos, eu não entendi a ideia de que o Jim vira o Danny e o Danny vira o Jim, eu achei isso muito estranho e mesmo depois de refletir sobre a leitura não encontrei respostas para as minhas dúvidas sobre esta estranha e em minha opinião absurda transformação, o que mais me deixou chateada foi que a professora falou que o final era super legal, mas eu não tive essa impressão do final do livro, na verdade eu esperava um final melhor, a história do rei macaco teve um final que não me deixou satisfeita tal como o final da história do Jim/ Danny e do Danny/ Jim, que, em minha opinião, não foi legal. Eu estou basicamente decepcionada e com muitas dúvidas, o livro estava super legal e de repente uma coisa estranha assim acontece, eu já tinha ouvido as minhas amigas falarem que o final era estranho e “sem pé nem cabeça”, só que eu não esperava algo assim... Estou super ansiosa para a aula em que nós vamos discutir este capítulo porque eu estou infeliz, e sem entender nada!

Após a discussão em sala sobre etapa 5 dos capítulos 7, 8 e 9 eu entendi o fim do livro, foi uma discussão muito esclarecedora! Agora não estou mais decepcionada com este final e muito menos infeliz, estou impressionada! Descobri que os capítulos estão, na verdade, fora e ordem, são três histórias entrelaçadas que na verdade são praticamente continuações umas das outras, o livro não está escrito em ordem cronológica! Agora sim a história fez todo o sentido, os contos acontecerem em ordem cronológica, o do macaco (inteiro) depois o do Jim e depois o do Chin-Kee (que se completam). O livro é, realmente, muito inteligente. (M. – leitora).

O compartilhamento também é o principal responsável pela experiência estética buscada pelo trabalho com a leitura literária em sala de aula, qual seja: a quebra do horizonte de expectativas dos leitores e a consequente revisão de seus modos de ler e de pensar, como este exemplo ilustra:

Lendo os três primeiros capítulos do livro, pude perceber várias diferenças entre esse livro e os outros livros que já li em minha vida, entre elas a que achei mais intrigante foi quanto aos capítulos do livro, eles não são numerados e muito menos tem nome, o livro é muito interessante e provocou várias emoções em mim, eu fiquei

com pena do menino, porque ele além de todas as frustrações de ser americano e se parecer chinês ele é excluído e sofre bullying por causa da sua nacionalidade. (M. – leitora)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaríamos de registrar algumas observações gerais sobre esta primeira experiência. A adesão ao diário de leitura não foi integral. Alguns alunos começaram o diário na sala, junto com a turma, mas não levaram a cabo a tarefa. Todos os que não o fizeram invariavelmente não apresentam hábitos consolidados de leitura ou apresentam dificuldades de compreensão leitora. Outros, na mesma situação, realizaram a tarefa, mas tiveram muita dificuldade em desenvolver suas reflexões por escrito, embora, em alguns casos, o fizessem oralmente. Outros, ainda, apesar das dificuldades, esforçaram-se bastante em seguir as instruções. Também chamou atenção o fato de que, entre os itens que eles poderiam escolher para registrar suas impressões de leitura, a opção mais frequente foi a de resumo de conteúdo, independentemente de serem leitores frequentes ou não. Entretanto, os alunos com mais dificuldades eram os que mais recorreriam a essa opção. Houve dois casos em que o diário era exclusivamente de paráfrase da narrativa. Para esses alunos, em fase diferenciada de letramento, as instruções para a escrita roteirizada não foram suficientes. Além disso, o fato de a maioria dos alunos ter optado pelo resumo de conteúdo talvez revele uma relação com o texto literário previamente consolidada: ler ficção é apreender o enredo. Sabemos que é isso também, mas não só. Por isso, talvez, a recorrência de registros tão entusiásticos sobre o compartilhamento: possivelmente por ser uma experiência nova de leitura.

O fato de a adesão dos alunos com mais dificuldade não ter sido integral ou menos efetiva, comparativamente, no sentido da expressão subjetiva, só nos mostra o quanto o diário e seu compartilhamento são importantes justamente para eles, que precisam mais ainda do que os outros tomar consciência do processo de leitura e apropriar-se dele. Dois simples registros desse grupo de alunos nos atestam isso:

A minha surpresa no final foi que eu consegui entender tudo. (E. – leitora)

Essa é a primeira vez que eu leio um livro para valer. (Ka. – leitor)

O caminho é lento, demanda persistência e planejamento, mas gera resultados que, embora em longo prazo, são aqueles que fazem valer a pena todo o trabalho.

ANEXO DIÁRIO DE LEITURA DE O CHINÊS AMERICANO (GENE LUEN YANG)

Enquanto nós lemos um texto, ainda que não percebamos, conversamos com ele internamente: levantamos hipóteses, confirmamos ou negamos hipóteses, formulamos dúvidas e questões, associamos o que estamos lendo com a nossa vida ou com outros textos. Também reagimos à leitura com nossos pensamentos e sentimentos: concordamos, discordamos, sentimos pena, tristeza, empolgação, curiosidade, frustração, enfim.

Quanto mais clareza nós tivermos dessa conversa interior que realizamos durante a leitura, mais tiraremos proveito dela. Por isso o diário é importante: para registrarmos essa conversa e aprendermos com ela.

Pré-leitura: Etapa I

Antes de começar a ler o livro, pense nas questões abaixo e registre suas impressões no seu diário. Não se esqueça de sinalizar no seu texto de que etapa se trata. Você não precisa seguir a ordem das questões, nem responder a todas. Isso não é um questionário: é um guia para ajudá-lo a pensar sobre o livro.

1. Observe a capa, as ilustrações, as orelhas, a quarta capa. Manuseie o livro. Sobre o que você acha que ele vai tratar?
2. O que você acha das cores, do formato, do tamanho?
3. Você sente vontade de ler ou não? Por quê?
4. A partir desse contato inicial, você se lembra de algum outro livro, história ou fato real?

Etapa II

1. Depois de compartilhar suas observações com a turma, suas impressões mudaram ou não? Por quê?

Leitura: Etapa III

Leia os três primeiros capítulos do livro. Pense nas questões abaixo e registre suas impressões no seu diário. Não se esqueça de sinalizar no seu texto de que etapa se trata. Você não precisa seguir a ordem das questões, nem responder a todas.

1. Isso não é um questionário: é um guia para te ajudar a pensar sobre o livro.
2. Você é capaz de resumir com suas palavras cada capítulo?
3. Registre sua reação emotiva: você achou o que leu engraçado, triste, chato, interessante, curioso (empregue a sensação que quiser)? Por quê?
4. As partes que você leu fizeram você se lembrar de algo da sua vida? De sua família, de seus amigos? De outros livros? De outros personagens? De outras

- histórias? De algum filme, música, gibi etc? Onde está a semelhança?
5. Houve alguma dificuldade durante a leitura? Dúvida de vocabulário, trechos confusos, informação faltando ou qualquer outra coisa? Você fez algo para sanar sua dúvida? Resolveu a dificuldade ou não? Há alguma coisa que queira esclarecer com um colega ou com o professor?
 6. Há algo no livro (as atitudes de um personagem, um acontecimento, uma imagem, uma fala do narrador) com a qual não concorde? Por quê?
 7. Há algum personagem/ acontecimento/ imagem/ fala com o qual se identifica ou com o qual você não se identifica em nada? Por quê?
 8. Há algo que queira mudar na história?
- Há alguma passagem que queira registrar por ser bonita/ interessante/ curiosa/ estranha/ incômoda/ triste/ emocionante?
9. Há algo que tenha chamado muito a sua atenção, positiva ou negativamente?
 10. Ao final do capítulo, levante hipóteses sobre o capítulo seguinte: o que acha que vai acontecer? Como a história vai continuar?

Etapa IV

Sempre comece um novo texto no seu diário com as seguintes reflexões: após o compartilhamento de suas impressões com a turma, você mudou de opinião sobre algo? Pensou em algo que não havia pensado antes? Esclareceu alguma dúvida?

Etapa V

Continue registrando suas impressões de leitura em seu diário ao fim de cada capítulo ou conjunto de capítulos. Não deixe de esclarecer no início do seu texto a que capítulo ou capítulos seu texto se refere. Use as perguntas acima como guia.

Etapa VI

Como você avalia a sua leitura? Demorada, rápida, prazerosa, chata? Fácil ou difícil? Por quê? Ela fez você repensar ou reavaliar algo? Houve alguma surpresa boa ou ruim ao final da leitura? Você recomendaria o livro para alguém? Por quê?

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- DÍAZ-PLAJA, A. Entre libros: la construcción de um itinerário lector próprio em la adolescência. In: COLOMER, Teresa (Org.). **Lecturas adolescentes**. Barcelona: GRAÓ, 2009.
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, 2v.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- _____. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- PETIT, Michèle. **PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- _____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed.34, 2009.
- _____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina

Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, Jan-abr. 2012a.

_____. Mudanças epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor.

_____. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 13-14, Nov. 2012b.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

VIBERT, Anne. Explicar um texto literário: o que a pesquisa em didática da literatura pode fazer para a renovação e a diversificação das práticas. Tradução de Helaine Giraldeli Balla. **Revista Letras Raras**, v.4, n. 1, Campina Grande, 2014, p. 214-215.

YANG, Gene Luen. **O chinês americano**, de Gene Luen Yang. São Paulo; Companhia das Letras, 2009.

Literatura e educação literária:
quando a literatura faz sentido(s)

*Literature and literary education:
when literature makes sense*

Ana Crelia **Dias**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

As condições de acesso à leitura literária não são muito favoráveis no contexto brasileiro. Promovendo acesso esporádico ao texto, muitas vezes a escolarização prende-se mais à tarefa de ensinar sobre a literatura do que promover o encontro do leitor com o texto. Este artigo traz algumas reflexões acerca do ensino de literatura na escola, das dicotomias que pautam esse processo, e defende a leitura em voz alta como eficiente estratégia para promover a experiência estética em sala de aula e o compartilhamento das possibilidades de leitura do texto.

Palavras-chaves: Literatura e educação literária. Formação do leitor literário. Leitura em voz alta. Leitura compartilhada.

Abstract

The conditions of access to literary reading are not very favorable in the Brazilian context. Promoting sporadic access to the text, often the school has to do much more in the task of teaching about literature than to promote the reader's encounter with the text. This article brings some reflections on the teaching of literature in school, the dichotomies that guide this process and supports the reading aloud as effective strategy to promote the aesthetic experience in the classroom and sharing of text reading possibilities.

Keywords: Literature and literary education. Formation of the literary reader. Reading aloud. Shared reading.

1 INTRODUÇÃO: ENTRE FORMAÇÃO E FORMAÇÕES

Defendida por educadores como necessária à formação humana, a literatura encontra impasses até entre seus defensores. Seu lugar está sempre associado ao de outra área: a pedagogia, os conhecimentos linguísticos, a historiografia literária, o encaminhamento crítico-teórico. A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura. Ou seja, comum currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como lista de conteúdos, as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precizará defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leiturados leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio; dos olhos da crítica e da teoria como únicos modos de interpretação da obra na graduação; situação que não parece ser muito distinta da realidade francesa analisada por Todorov em *A literatura em perigo*:

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 (“nessa semana estudaremos 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, 2010, p. 33).

Nesse sentido, a formação parece oferecer apenas acesso condicional à literatura, com a finalidade ainda de estudar algo com base no universo do texto: é um movimento muito mais para fora do que para dentro dele. Um processo de formação é, antes de tudo, um processo. E pensar em formar um leitor com aparições utilitárias do texto, em condições esporádicas que não favorecem a imersão nele nem reconhecem a necessidade de compartilhamento coletivo é tratar a leitura literária apenas como prescritiva para um indivíduo social que necessita estabelecer pertencimento em relação a um acervo de cultura ou para um cidadão crítico que precisa de comunicação eficiente e, portanto, carece de domínio das formas comunicativas escritas e orais.

Mas este texto não se encaminha para condenar escola básica e reservar a ela um lugar de falência, muito conclamado ultimamente por especialistas em educação que só frequentaram a escola quando foram alunos dela. Esta reflexão direciona-se ao entendimento desse quadro e das necessárias discussões que não se pautam em culpabilização, mas em construção coletiva de um projeto de formação de leitor, em um contexto em que ninguém está pronto: todos precisam empreender a mesma aventura, alguns com menor, outros com maior grau de experiência. Retomando Candido (2002), em “Discurso de paraninfo”, a maior função do professor é “lançar-se à aventura do conhecimento *junto* com seus alunos” (2002, p. 311). Então esse processo de formação pode acolher o professor, muitas vezes desamparado de vivência literária em seu percurso como leitor, afinal o docente que forma alunos hoje foi ator do mesmo cenário em que seus alunos estão, isto é, também não participou da imersão no texto, salvo em condições sociais mais favoráveis. Corroborando Todorov (2010), vale lembrar que esses professores que estão no centro da educação literária foram até pouco tempo alunos na universidade.

O que poderíamos pensar com base nessas reflexões? Até aqui nada foi apresentado para além de uma necessária contextualização do lugar do discurso. Os estudos sobre ensino de literatura parecem apontar principalmente para dois caminhos: de um lado estão os que defendem a preservação intacta do

texto; de outro, os que clamam pela autonomia do leitor e exigem para este lugar central na relação de leitura. Estamos, professores e alunos, ainda perdidos entre discursos polarizados que nos colocam sempre em posições em que se sobrelevam mais as relações de poder do que trocas. Não conseguimos ainda resolver questões que nos colocam de frente para tensões transformadas em dicotomias: a heterogeneidade do público ingressante nas instituições de ensino e suas lacunas de formação escolar parecem gritar à excelência acadêmica, tão conclamada pela universidade, que não se compreende como partícipe num processo de aprendizagem que deveria prever as demandas de seu público; vivíamos antes a supremacia do texto, e agora assistimos à ascensão do leitor, como se um e outro não compusessem diálogo possível; o ensino de literatura não reconhecia o estudante na construção dos sentidos do texto, pois pautava-se nas falas autorizadas da teoria e da crítica, adaptadas inclusive ao material didático, situação que parece também sofrer um pouco com a estratégia da polarização do discurso, em que se pese a indicação de que teoria e crítica hoje estariam obsoletas; acolher as leituras subjetivas dos estudantes fez-se extremamente necessário, mas, numa lógica polarizada, parece romper com a prática de planejamento e leitura do professor, como também com a legitimidade de sua voz na construção de sentidos.

Diante desses conflitos, estabelecer fronteiras que assumam lugares nos polos da discussão não parece contribuir para a construção dialética do conhecimento e do processo formativo do leitor literário. Por que lemos literatura, como e para que lemos, o que estamos lendo devem ser perguntas constantes, mas não constitutivas de guetos em que a exclusão de elementos fundamentais se fará premente. Construir um percurso diversificado que prime pela busca de identidade e ao mesmo tempo de convivência com a diferença parece ser o maior desafio de nosso tempo, e a literatura não passa impune por essa empreitada.

Tentemos então um pequeno percurso: refletir sobre o que lemos no processo de formação de leitor e de que modo podemos promover esse encontro com a leitura literária de forma mais orgânica, levando em conta o texto, o leitor e a experiência estética de que estes podem tornar-se partícipes.

2 CANÔNICO OU NÃO CANÔNICO?

Um grande impasse sobre o que se deve ou não ler na formação literária se instala de pronto quando dicotomizamos a relação entre o texto canônico e o não canônico. Antes do fenômeno das séries comerciais, os estudos acadêmicos estavam mais confortáveis nessa relação, porque o argumento de que o leitor não gostava de ler e, por isso, não lia as leituras recomendadas, ou não estava

preparado para elas, parecia fundamentar-se como rocha impenetrável e, por conseguinte, desencorajava muitas ações do professor em relação a seu público. A “febre” das publicações para jovens, quase sempre chegadas até nós por meio de traduções, veio questionar muito do que se pensava em relação ao potencial de concentração dos leitores dessa faixa de idade. Veio também colocar à mostra uma lacuna da universidade que parece ter hoje repercussões mais graves no processo de educação literária, uma vez que, não voltada à formação dos professores para a escola básica, a instituição abre mão também da aproximação de parcela da produção literária, esta destinada ao público escolar.

Com a expansão da produção destinada aos jovens e o crescimento do público leitor, a ausência de pesquisas da academia tem trazido algumas dificuldades ao processo de formação. A ausência de voz crítica que trate dessas obras é antiga, referendada na premissa – antes mesmo da leitura – de que não se trata de literatura. Outras questões, decorrentes também desse antigo impasse, parecem tornar mais grave a relação entre o público de leitores e os textos indicados pela universidade. Dentre estas últimas está o fato de, empenhando-se em fortalecer o cânone em seu lugar de literatura de prestígio, a crítica acaba por afastar mais ainda o leitor dele, uma vez que, não reconhecendo a experiência dos estudantes, com toda a gama de livros os mais variados que estão lendo, deixa de beneficiar-se da competência leitora que esse tipo de texto promove. Além disso, o que é mais grave, parece favorecer certa tese de que ler o cânone não é mais necessário, ou ainda, que só encontre eco entre leitores mais favorecidos socialmente.

Portanto, a grande polêmica que se estabeleceu sobre essa tensão canônico x não canônico parece ter favorecido a ideia de que o cânone é herança para quem tem “linhagem” com ele. Essa discriminação de público chegou a levar o Ministério da Cultura a fomentar um projeto de “tradução” de algumas obras de Machado de Assis para alunos de escolas públicas brasileiras. O grande argumento que motiva tanto a defesa da empreitada quanto sua condenação está em parte no discurso acadêmico sobre a complexidade de ler Machado. Estreitado ou rarefeito na escola e tornado esfinge na universidade, Machado de Assis não é lido entre os estudantes (nem os universitários, que passam direto à leitura da fortuna crítica) e, conseqüentemente, não há apropriação dessa obra entre os leitores contemporâneos.

O entendimento do acesso à literatura como um direito, tal qual o defende Candido em “O direito à literatura”, parece também embasar críticos e afeitos ao projeto de tradução, uma vez que esse é o motivador da autora proponente, que entende como inviável para o jovem expropriado, com defasagens

na escolarização, ler o autor na íntegra. Os críticos acadêmicos fazem, por sua vez, a defesa desse direito, colocando o foco no texto e na perda de sua integridade literária, o que faria com que o leitor não estivesse lendo Machado, e sim um outro texto. Entretanto, a universidade não se debruça sobre a formação do professor de literatura para a escola básica e realimenta assim o fosso entre os escritos machadianos e seus prováveis leitores.

O reconhecimento da importância do cânone parece estar no discurso de ambos os polos, como podemos notar. O problema está no lugar em que cada um situa o texto canônico. Dentre as inúmeras concepções de clássico elencadas por Calvino (2007), duas parecem falar diretamente aqui: a de que um clássico é um texto de conhecimento geral, independentemente de ter havido acesso direto (leitura) a ele, a de que é um texto sobre o qual tratam vozes autorizadas da crítica, que constantemente podem ser contraditas por ele mesmo. Muito embora insistam em se confrontar, esses dois polos aproximam-se ainda em outro fator: defendendo ou condenando o texto canônico, ambos sustentam suas práticas muito mais fora do texto – adaptações, outros textos, fortuna crítica – do que na imersão no objeto em si.

O leitor, nessa relação, aparece ora defendido por argumentos que o querem feliz e satisfeito com a leitura que deve fazer, ora como um depósito sempre em débito com a carga intelectual que deveria apresentar para dar conta de um repertório elencado *a priori*. É interessante que num processo de educação literária sejam investidos esforços a fim de que o leitor se sinta atraído pelo objeto, isto é, que entre eles exista algum tipo de identidade. O problema instaura-se quando se deseja do texto – e defende-se isso para o leitor – uma identificação imediata, espelhada, como se para existir necessitasse reproduzir fielmente realidade, costumes e problemas típicos de seu destinatário. Não é dessa identificação necessariamente que o leitor mais precisa: na verdade, nem na fase inicial de acesso à leitura literária a criança demanda esse espelhamento óbvio. Quantas são as narrativas de aproximação alegórica, protagonizadas por animais e seres fantásticos, integrantes da infância leitora? Essa falsa propaganda da premissa de identificação entendida como espelhamento óbvio vem também da relação do mercado editorial com certa cultura de necessidade de ensinamento aos mais jovens sobre as questões da vida, estratégia que remonta à origem dos textos infantis e juvenis e sua relação com a escola e a demanda pedagógica.

Assim, se não é honesto prometer esse paraíso ao leitor, porque ler pressupõe também experiências complexas e muitas vezes fora da zona de conforto, tampouco é produtivo rotulá-lo como indivíduo em débito, uma vez que em nada acrescenta para garantir melhor acesso à literatura. Além disso, a forma-

ção, como o próprio conceito nos faz pensar, estabelece compromisso direto com o engajamento também do professor na tarefa de fazer leitor e texto dialogarem. Isto é, não é só o leitor que precisa encaminhar-se em direção ao texto – há de serem investidos esforços para que esse diálogo se estabeleça, e na realidade educacional isso é tarefa primordialmente do professor e da instituição em que ele trabalha.

Assim caminhando, não pretendemos reconhecer apenas o texto canônico como leitura a que o jovem leitor deve ter acesso. Ao entender que a necessidade de ficção e simbolização também pode ser forma de lazer, percebemos que nem sempre o leitor encontrará na literatura canônica o frescor da diversão. Entretanto, não podemos pensar que as experiências são contraditórias, reservando à elite o espaço da leitura canônica e ao leitor expropriado, ou oriundo de certas especificidades socioculturais, a literatura comercial ou a específica de determinada realidade ou cultura.

O constrangimento de pertencer a um país tão desigual não pode tornar o acesso ao cânone literário um tabu, atacado por quem defende o multiculturalismo e as questões sociais, e defendido como aura inacessível pela elite acadêmica. O *ethos* da literatura de Machado de Assis ou Guimarães Rosa compreende muito do povo. É evidente que pensar em domínio de complexidade literária, quando muitos dos leitores sequer conquistaram com propriedade a alfabetização, pode parecer um paradoxo. Entretanto, esse real não nos pode colocar em situação de litígio tal que o leitor fique sempre desabonado. Partir de um universo em que se preveja a leitura próxima do destinatário do processo não pode significar render-se apenas a ela, nem abrir mão de uma experiência estética em que o cânone literário é forte representante.

Assim, aproximar o leitor dessa experiência tem de ser uma atitude de convicção em uma necessidade de alargamento de horizontes de sentidos, não de arrogância de concessão de espaço em um universo que é para poucos. O mergulho na interpretação aprofundada é tarefa e desejo dos especialistas. Para o leitor comum, advoga-se o espaço da aproximação para a experimentação da obra a fim de que a experiência com a arte potencialize sua pulsão criativa, tão relegada a segundo plano em um processo de educação financeira. Pseudocontradições, nesse sentido, devem ser pensadas como diversidade de experiências que não devem ser excludentes. Se tornadas contraditórias, talvez encaminhe-mos nossa percepção de arte para um estreito pragmático a serviço apenas de ideias culturais específicas ou ideologias de uma época. A literatura pode trazer tudo isso para o universo da representação simbólica, só não pode ter a obrigação de fazê-lo.

Enfim, a polarização do discurso sobre o que se ler na escola, alocando o canônico e o não canônico em lugares diferentes, quase sempre marcados por prescrições de cunho social, parece não favorecer o processo árduo que é formar o leitor literário na realidade brasileira. Entender a experiência do estudante como parte legítima e muito importante não pode significar uma concessão da escola, afinal nem mesmo o professor, leitor a princípio mais versado, pode se considerar impermeável ao conhecimento do novo, uma vez que a gama de produção literária já publicada, somada à constante publicação dos nossos dias, põe o mais experiente dos leitores em defasagem. Reconhecer-se também em processo é, na atitude da docência, a melhor das decisões para empreender a aventura do conhecimento encorajada por Candido.

3 LITERATURA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

As práticas bem-sucedidas de leitura literária ainda são casos de exceção nas instituições brasileiras, da escola básica aos cursos de graduação em Letras. Ainda é complicado tornar legível a necessidade da literatura, e sua defesa parece fomentar uma ideia de formação associada a prestígio social e ao cânone especialmente. Numa sociedade em que conceitos de cidadão e consumidor se confundem, a arte – e o texto literário não é exceção – aparece como artigo de luxo.

A função estética da literatura não é acessória, e a escola – além dos cursos de Letras, em nível mais aprofundado – é a principal porta de entrada do leitor nesse universo. As instituições educacionais estão hoje muito próximas da lógica do mercado e, nesse sentido, a educação parece tornar supérflua a presença do texto literário como objeto artístico e como conteúdo de ensino. Dialogar com seu tempo não pode significar tornar-se cúmplice da relação com as demandas mercadológicas. A superprodução de livros, encomendados pelas editoras para atender às demandas do multiculturalismo, presente como tema e forma, a falta de críticos sobre essa produção e ainda a presença de resenhas superficiais que fazem acordo com o mercado editorial são variáveis extremamente complexas no processo de formação do leitor.

Saindo desse painel no plano macro e aproximando o olhar para o plano micro, o da presença do texto literário na sala de aula, ousamos dizer que práticas bem-sucedidas de trabalho com a literatura na escola não podem desconsiderar o texto e o mergulho nele. Parece óbvia essa afirmação, mas não é: aulas de literatura têm sido sobre ela ou baseadas nela. E há mais uma obviedade no discurso, embora não na prática: não pode haver aula de literatura sem leitura do texto literário. Num contexto em que toda produção escolar está associada a uma avaliação quase sempre quantitativa, as estratégias para trabalhar a lite-

ratura afunilaram-se no caminho de como mensurar se o aluno leu. Quando este é um dos únicos motivadores para aproximar o leitor do objeto, com a nota a atravessar o processo de investigação que deveria ser empreendido no encontro com o texto, os esforços têm seu trajeto alterado e passam da leitura para a capacidade de provar a competência leitora. Nessa relação de poder, professores e estudantes confrontam suas capacidades de fazer seus desejos valerem.

Voltando à premissa de que para haver aula de literatura é preciso ter leitura do texto, argumentamos que o estudante, junto com o professor, precisa viver a experiência estética de apropriação da literatura. A maior dificuldade em apresentar ao jovem o que não lhe é contemporâneo está na concepção de dificuldade em relação aos textos de maior complexidade. Entretanto, se o texto mais complexo não chega ao leitor, não podemos dizer que este não o satisfaz: muitas vezes confunde-se gosto e prazer estético numa interpretação pouco ambiciosa da estratégia de iniciar o processo pelo texto eleito pelo estudante. O reconhecimento de uma criação estética primorosa nem sempre está associado às preferências de um leitor, seja ele especializado ou não. A dessacralização da literatura na investida dessa diferença pode atenuar a dificuldade dos estudantes no incômodo com o texto literário: este nem sempre é confortável, uma vez que a tessitura complexa ultrapassa os limites da mera reprodução e aloca o objeto em território polifônico, trabalhado por meio da multisignificância do signo, elevado à potência poética. O espaço literário é para o autor espaço de criação, para o leitor é um exercício por espelho da criatividade, pois ele tem diante de si um real transfigurado e expandido que dialoga com sua subjetividade, a qual experimenta possibilidades de alteridades.

Pensar que esse exercício será simples para um jovem que não tem experiência leitora é negligenciar não só as dificuldades da formação em nossas instituições como também a própria potência do texto. Para tentar estabelecer uma real aproximação do estudante com a literatura, faz-se necessário conceber aulas em que o encontro com o texto seja o centro da atividade, numa atitude que busca promover a experiência estética. Nenhuma aula cujo objeto é artístico pode prescindir da experimentação dele: um professor de música precisa promover audições; o de artes visuais, leitura de imagens e objetos; o de literatura, a leitura do texto. Michèle Petit, em *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), aponta, a partir das conversas com mediadores de leitura de diversos países, a importância do ato de mediação: afirma ser a literatura “uma arte que se transmite mais do que se ensina” (p. 22). A arte literária nasceu e se propagou por meio da oralidade e parece reclamar sempre essa manifestação pública. A composição polifônica requer habilidade leitora, porém é mais fa-

cilmente compreendida se materializada pela voz em uma boa leitura. Em aula aberta na UniRio, a filha de Guimarães Rosa revelou a recomendação do pai: “Eu perguntava por que os livros dele eram difíceis de ler. Ele dizia: ‘Porque você não lê em voz alta.’ Tinha que pegar a entonação certa para ler”.²

Durante muito tempo, a leitura em voz alta confundiu-se com a arte da declamação, que exigia dos leitores entonações projetadas, tornadas há muito obsoletas e de certa forma artificiais na relação do leitor com o texto. As pesquisas linguísticas da área da cognição vieram mostrar que para haver compreensão leitora não se faz necessário ler em voz alta. Certamente alguém que lê silenciosamente um texto conseguirá, a princípio, se não tem problemas de decodificação linguística, apreender o que está lendo. Entretanto, o fato de não ser imprescindível ler em voz alta um texto não poderia significar que é uma prática desaconselhável. A artificialidade de que se revestiram as aulas de leitura oral é prescindível. Os manuais do início do século XX, como a conferência *A leitura oral*, de O. de Souza Reis, que reivindicavam a arte de declamar como característica do bom leitor e da perfeita leitura, chamada pelo autor de “leitura artística” (1921, p. 47), podem ser questionados quanto a certa padronização e exigência da interpretação como força enunciativa na leitura:

Quereis, porém, dar a ler versos? A dificuldade reside na escolha. Em cada pequeno poema descobrirei grandes e numerosas maravilhas a avivar, a realçar, pela leitura expressiva. Aqui, será o andamento, ali as pausas, o ritmo, as inflexões, e tudo isso encontrareis às vezes em um só verso (1921, p. 44).

2 Aula aberta sobre Guimarães Rosa, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), dia 03/12/2015.

Iluminando a potência expressiva do texto literário, esses manuais reivindicavam tom ritualístico e prescreviam áurea em torno do objeto, alocando-o em esfera distanciada e até de certo modo inalcançável a uma parte dos estudantes. Entretanto, esse ritual, com toda exigência até elitizante, não só promovia o ato da leitura do texto literário em sala de aula como o fazia no entendimento de que essa prática era conteúdo a ser administrado pelo professor. A compreensão de que a leitura silenciosa daria conta da competência leitora, a partir de fins do século XX, é avanço inegável quando questiona a necessidade dessa leitura oral interpretada, mas acaba por encaminhar procedimento contrário à medida que, invalidando a prática em vigor, termina por condenar a leitura oral, dicotomizando as duas práticas, como se a convivência delas fosse contraditória.

Paul Zumthor (2014), analisando a potência do texto nas práticas da *performance* no contexto teatral, traz algumas observações muito interessantes para serem pensadas no contexto da sala de aula de literatura. Mesmo que guardadas

as devidas diferenças das dinâmicas, há um ponto muito coerente: a leitura do texto em voz alta, coletivamente, convoca o corpo para essa experiência. Há uma energia coletiva alimentada quando a voz é emanada pelo corpo (2014, p. 62). O autor acentua a importância do ritual da leitura coletiva, principalmente num contexto em que a civilização tecnológica aproxima os corpos de modo menos real e mais virtual:

A civilização dita tecnológica ou pós-industrial está em vias [...] de sufocar em todo o mundo o que subsiste das outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo. Mas, na própria medida dessa expansão e diante da ameaça que ela traz, o que cada vez mais resiste no mundo de hoje? Resistem, sem intenção necessariamente de contestação ou de recusa, nos media, nas artes, na poesia, nas próprias formas da vida social (a publicidade, a política...), as formas de expressão corporal mediadas pela voz. Nesse sentido, não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanação do corpo, é um motor essencial de energia coletiva (2014, p. 62).

Associando a ideia da prática da leitura à presença do corpo, o autor defende a ideia de que há diferença entre a leitura do texto sem oralização e a execução em voz alta, acentuando o caráter dialógico do encontro entre o texto e a voz: “A leitura é diálogo. A ‘compreensão’ que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua” (ZUMTHOR, 2014, p. 63). A competência leitora, num ato silencioso de leitura, não dará conta dessa experiência, que transcende a “ordem informativa do discurso” (2014, p. 63) por meio desse encontro potente entre a palavra polifônica da literatura e a voz.

A transmissão por meio da voz é, portanto, uma das formas mais potentes de promover uma situação em que a recepção seja simultaneamente convocada. Atenta não somente por meio da visão (leitura da palavra escrita), a recepção se dá em um modelo mais complexo, convocado também pela audição, ativando com mais potência emoções e funções intelectuais, uma vez que consegue driblar a ausência de concentração (muito comum entre os mais jovens, acostumados a informações instantâneas), pois constitui um jogo, “de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e existencial único” (ZUMTHOR, 2014, p. 66).

Assim, não parece incoerente pensar que ler sozinho, apesar de perfeitamente possível para leitores experientes, é tarefa mais complexa, exige esforço maior para que seja restabelecido o encontro polifônico proposto pelo texto literário.

Esse encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que ao mesmo tempo lê e ouve a experiência mais concreta do fenômeno estético. Uma das grandes perdas das aulas *sobre* a literatura é a subtração dessa experiência. A concretização do fenômeno estético por meio desse encontro com a recepção, levada à potência de construção coletiva dos sentidos do texto, aproxima o leitor comum do desejo de vivenciar a experiência. A leitura solitária – necessária à formação do leitor – beneficia-se em muito dessa prática, na medida em que esta aproxima o leitor do objeto. Na medida em que o texto é materializado pela voz, a escuta aciona a atenção e a concentração, tão caras quanto raras entre os leitores mais jovens.

Jorge Larrosa Bondía, em um texto intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, propõe pensar a educação tomando por base o binômio experiência/sentido. A grande dificuldade das práticas educativas hoje parece residir na dificuldade de construir saberes que façam sentido aos olhos dos mais jovens, muito assediados por todo tipo de informação. O autor evoca Benjamin para tratar do processo raro que é promover a experiência: “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (2002, p. 22). Aponta assim quatro razões para o fato de esta ser rara: excesso de informação e de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Faz, por meio dessas reflexões, duras críticas ao sistema escolar e à dimensão do tempo e concepção de educação a que este se rendeu, incorporando demandas de mercado, admitindo currículos cada vez mais extensos e proporcionalmente mais superficiais. Passa-se hoje muito mais tempo na escola, mas pouco se experimenta lá. Dialoga claramente com a ideia benjaminiana, que referencia: “Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda uma humanidade” (BENJAMIM, 1994, p. 115).

O sujeito é, segundo Larossa, o sujeito da experiência, pois se esta é o que nos acontece, nos afeta e nos move, o sujeito é o local de expansão desses acontecimentos. Parece dialogar com a percepção de Zumthor sobre a necessária convocação do corpo para viver uma experiência, especialmente a estética, a qual promove deslocamentos e desencontros com as demandas da existência: “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (BONDÍA,

2002, p. 26). Nesse sentido, promover a experiência estética, utilizando-se de estratégias como a leitura oral, parece abrir caminhos a um encontro entre o leitor e o texto literário, num sentido em que se aproximam sujeito e objeto de criação artística: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Michèle Petit, em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, faz aprofundado estudo sobre a importância do mediador de leitura e dedica parte de seu texto à especificidade da voz como mediadora. Acentua o caráter de proximidade da relação de ler para alguém e os efeitos que podem ser gerados nesse fenômeno, dentre eles o desejo de o ouvinte empreender a aventura, quando não tornada obrigatória e decodificadora apenas. A leitura em voz alta, promovida como um jogo entre as vozes no texto literário, pode encorajar o leitor a ler. Ler com uso da voz deve ser entendido muito mais como um direito do que como um dever, como relembra a autora francesa. Nesse tipo de participação, o ouvinte encoraja-se a dizer, a se perceber como sujeito no grupo: “Nos lugares onde apenas alguns detinham a palavra, as leituras orais darão também a ideia de que cada um pode ter a sua própria voz” (PETIT, 2009, p. 104).

A experiência da leitura, especialmente de literatura, pode promover a mobilidade de um sujeito do estado reificado, para surpreendê-lo com a capacidade de simbolização e potência criativa, porque devolve ao sujeito, emparedado muitas vezes no princípio da realidade, a sensação de experimentar de novo o princípio do prazer. A recepção de um texto pela voz, especialmente aos não familiarizados com o discurso literário, promove abertura a uma experiência que será única para cada um, independentemente do número de ouvintes. A leitura em voz alta põe em atividade, assim, a capacidade de narrar e de ouvir, aprofundando a participação subjetiva:

Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas. O que é dividido com o autor, com aquele ou aquela que lhes empresta a voz, com os que participam desses espaços de leitura, abre um espaço íntimo, subjetivo (PETIT, 2009, p. 108).

O prazer de ler para o outro tem se mostrado muito frutífero em situações diversas desde tempos remotos. Com a expansão da escrita, as práticas de leitura em voz alta em grupos de pessoas eram atividades de socialização muito comuns, como podemos entrever nos relatos de Georges Jean sobre a França no século XVII:

Nos salões da época preciosa em França, no início do século XVII, a leitura em voz alta de poemas, epigramas, madrigais, sonetos, romances com episódios intermináveis, era uma das principais atividades destas reuniões de espíritos eruditos. [...] era, juntamente com a conversação, a principal atividade destas reuniões de homens das letras e de filósofos (JEAN, 1999, p. 65).

Tal cenário também se reproduziu no Brasil, pois, no século XIX, no período do Romantismo, que coincidiu com a expansão da imprensa no Brasil, a literatura beneficiou-se do poder de divulgação dos periódicos e das leituras em voz alta dos romances, realizadas onde havia alguém de posse desses periódicos:

Um marco nesse sentido foi o sucesso de *O guarani*, quando publicado em folhetim no *Diário do Rio de Janeiro*, em 1857. Foi como o desencadear de uma força natural. [...] A febre não se restringiu à Corte. O interesse apaixonado pela obra de Alencar espalhou-se por todas as localidades aonde chegava o *Diário*. Taunay narra que, em São Paulo, quando o correio trazia os números do jornal publicados há alguns dias, os estudantes se reuniam nas praças públicas onde houvesse assinante do *Diário* para ouvirem “absortos e sacudidos, de vez em quando, por elétrico frêmito, a leitura feita em voz alta por alguns deles, que tivessem órgão mais forte [...] Pelas ruas, ao redor dos lampiões fumegantes da iluminação pública, viam-se ouvintes ávidos cercarem qualquer improvisado leitor” (MACHADO, 2010, p. 59).

Portanto, historicamente a leitura oral tem sido uma prática atraente para promover o encontro do leitor com o texto e seu aprendizado, como um jogo e também como exercício de um direito e de um lugar como sujeito, pode expandir a experiência para além dos muros escolares. Alguns relatos de Petit e de um grupo de leitores de histórias para crianças em hospitais³ demonstram que em situações adversas o ritual de ler para alguém pode ser uma forma de oferecer a escuta do texto literário e sua potência de promover a simbolização. Episódios trazidos por Petit e pelo grupo fazem-nos pensar que, embora seja muito questionável a função terapêutica que alguns estudos atribuem à literatura, é inquestionável sua investida na criatividade e inteligível a acolhida da leitura literária pelas pessoas nesses contextos complexos: “Trata-se, segundo ela [Leslie Kaplan], ‘não de uma evasão do mundo, mas de inventar um ponto de apoio para lidar com o mundo aqui e agora’, de ‘introduzir um canto na realidade’ [...]” (PETIT, 2009, p. 79).

3 O grupo chama-se Alunos Contadores de Histórias e atua no Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira. Apesar de se denominar Alunos Contadores de Histórias, trata-se de um grupo de leitores de livros infantis que realiza leitura em voz alta para crianças internas ou em situação de consulta médica.

Ler em voz alta um texto literário implica conhecê-lo e fazer escolhas em relação a certas nuances que encaminharão a interpretação. É possível fazer uma leitura interpretada, de caráter mais teatral, mas não é essa a forma imprescindível. Necessário, ao planejar a leitura oral, é pensar o contexto em que ela será realizada, afinal o público a que se destina, o objetivo da realização e os espaços em que se dará são variáveis a serem levadas em conta. O conceito de leitura modelar das aulas de oratória não é pertinente, uma vez que a leitura do texto literário em voz alta não tem validade no princípio da repetição mecânica, afinal é um processo de apropriação de nuances, ritmo, sentidos e constituição sintática que, reconhecidos os princípios constitutivos do literário, oferecerá aos leitores diferentes formas de realização.

O desenvolvimento da escuta de textos literários, quando da realização de competentes leituras orais, é um importante passo para a apreensão da estrutura mais profunda do texto: o leitor acostuma-se a buscar nas lacunas as respostas e faz suas inferências já nesse duplo movimento, que é acompanhar o texto escrito por meio da visão e ouvi-lo, em leitura oral, realizando uma atividade intelectual que contribuirá em muito para sua autonomia quando da realização da leitura silenciosa:

Porque a minha principal hipótese, e sem dúvida muito banal, é que a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis (JEAN, 1999, p. 21).

O poder da voz na transmissão é um poder de mediação e pode potencializar a capacidade de dialogar com o texto. O efeito da socialização da leitura oral dos textos literários pode ser observado no encaminhamento das ideias sobre o texto: o encorajamento do dizer no momento da leitura estende-se ao dizer sobre os textos, favorecendo o debate no compartilhamento das ideias e na experiência de apropriar-se da literatura, tarefa que deveria constituir o objetivo maior das aulas.

O compartilhamento da leitura oral abre assim espaço para a socialização das ideias experimentadas por cada um. Esse jogo de falar sobre o que leu e escutar outras falas expande o universo de sentidos da obra, desde que seja prática pautada nas possibilidades oferecidas por ela. Quando o professor antecipa as leituras de um texto, afunila esse processo em um universo fechado, enraizando o fenômeno estético literário em uma atitude cientificista, uma vez que pode inibir o processo construído dialeticamente a partir da leitura de diferentes leitores, especialistas ou não, afinal as leituras subjetivas, se coeren-

temente acolhidas e acolhedoras da obra, colaboram para a reconstrução das questões implicadas naquele universo. Cecília Bajour atribui grande importância à escuta de textos literários no encaminhamento da formação do leitor:

Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual.

Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo. [...] Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas (BAJOUR, 2012, p. 25).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler em voz alta traz grandes benefícios para o leitor de literatura e deve ser uma prática construída coletivamente, ao largo de atitudes punitivas, como o foram as aulas de leitura no início do século XX. Aproximando leitor e texto, a prática de leitura de literatura poderá tomar o centro das aulas e tornar a experiência estética uma realidade no processo de educação literária.

Se, como afirma Zumthor, “leitura é um aprendizado”, porque é uma prática que exige esforço, constância, concentração, afinal a “leitura literária não cessa de trapacear a leitura”, faz-se muito necessário restabelecer as práticas de leitura oral nas aulas de literatura. Não no modelo da declamação, mas na busca coletiva e individual de caminhos da interpretação por meio do confronto entre as diversas recepções. As diferentes leituras em voz alta, realizadas reiteradamente e com a devida preparação, em caráter de exercício e jogo, propiciam melhor apropriação do texto literário.

Não há receitas ou procedimentos específicos que deem conta de um processo que será único para cada professor e cada grupo com o qual trabalha. Numa perspectiva freiriana, a educação começa onde está o estudante. A imersão no texto pressupõe leitura, o que parece redundância. Pressupõe o compartilhamento para não só acolhida dos sentidos atribuídos ao texto, como reconhecimento dos erros de leitura, além da identificação riquíssima do processo que leva o leitor a esse erro. O compartilhamento constrói pontes, inaugura comunidades de leitores e leva à construção de um tempo necessário para que a literatura ocupe o lugar central das aulas e dos debates dedicados a ela.

Referências bibliográficas

- AULA ABERTA SOBRE GUIMARÃES ROSA. Disponível em: <<http://www.unirio.br/news/201cquando-escrevia-ele-mergulhava-na-propria-obrazoid-diz-filha-de-joao-guimaraes-rosa-em-aula-aberta-sobre-o-escritor>>. Capturado em 16 de maio de 2016.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Capturado em 20/10/2015.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. Discurso de paraninfo. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- _____. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- JEAN, Georges. **A leitura em voz alta**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- MACHADO, Ubiratan. **A vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

- PETTIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- REIS, O. de Souza. *A leitura oral*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1921.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Ler e escrever literatura também é
aula de língua portuguesa

*Read and write literature is also
portuguese class*

Daniela Maria **Segabinazi**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Raquel **Sousa da Silva**

Resumo

Neste artigo, discorremos e analisamos os resultados da pesquisa sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. As questões que norteiam a investigação compreendem situar o papel da literatura na formação de leitores e nas práticas de letramento literário na escola e, particularmente, como são concebidas e desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa. Nesse sentido, procuramos mostrar e desvelar as fragilidades e a resistência do ensino de literatura ao apresentar-se de modo secundário no discurso do professor, quando este é chamado a dizer de suas concepções e metodologias utilizadas em aulas em que a obra literária é o objeto de ensino.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental. Literatura. Língua Portuguesa. Professor. Leitura.

Abstract

This article discusses and analyzes the research's results on the teaching of literature in the final years of elementary school. The questions that guide this research include situate the role of literature in the formation of readers; in literary literacy practices at school and, particularly, how they are designed and developed in Portuguese classes. In this sense, we try to show and reveal the weaknesses, and the distance of literature teaching, presented secondarily on the teacher's speech, when they are asked to say their concepts and methodologies used in classes, in which the literary work is the teaching object.

Keywords: Elementary School. Literature. Portuguese Language. Teacher. Reading.

A disposição da literatura no ensino fundamental, especialmente nos anos finais, tal qual temos observado foi uma das inquietações que nos despertaram a conhecer e entender mais claramente o andamento da literatura escolar, vislumbrando uma educação literária satisfatória. Com uma postura que vai de encontro ao que se tem percebido em muitas ações pedagógicas que fogem à nossa expectativa de formar leitores por meio do texto literário, discutiremos essencialmente a invisibilidade da literatura nos anos finais do ensino fundamental. Afirmamos isso pelo fato desse apagamento, total ou parcial, ser constantemente relatado em diagnósticos nos relatórios de estágio supervisionado do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Desse modo, propomos um trabalho para investigar até que ponto a literatura se faz presente no ambiente escolar, bem como sua expressiva importância na formação de leitores, a partir do projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado **A constituição e significação do ensino de literatura no ensino fundamental das escolas públicas de João Pessoa/PB (2015-2016)**. Com o intuito de explorar e saber mais sobre os espaços do texto literário nos anos finais do ensino fundamental da educação básica, tal projeto destinou-se a investigar as atribuições e as atividades didático/pedagógicas dos profissionais

de Letras/Português, responsáveis por desenvolver uma educação literária para os alunos em processo de letramento literário, além de compreender os motivos que, por ventura, também levam à não realização de leituras de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa.

Sob essa perspectiva, buscamos conhecer diretamente dos professores de Língua Portuguesa como eles concebem a literatura no atual contexto escolar e como realizam um trabalho que vise a efetivação de uma educação literária de jovens em formação. Para isso, uma coleta de dados por meio de questionários foi realizada com cinco professores da rede pública, com questionamentos acerca de suas concepções e práticas literárias para os anos finais do ensino fundamental.

Acreditamos ser necessário o contato direto com as esferas que compõem o espaço escolar, para que possamos dimensionar de modo mais próximo do real a análise sobre a qual está disposta a literatura aos alunos do ensino básico; além disso, porque queremos evidenciar que ler e escrever textos literários com base na natureza artística e estética também fazem parte da aula de Língua Portuguesa. E, portanto, não se nega ou se esconde dentro do discurso de leitura e de produção de gêneros textuais.

E, de maneira mais específica, a pertinência em fazer uma investigação no espaço escolar foi fundamental para conhecermos em que se amparam os docentes para guiar as aulas de Língua Portuguesa ministradas nos anos finais do ensino fundamental. Ressaltamos que sabermos quais são as ações pedagógicas selecionadas por eles para realizarem suas práticas docentes e como se deu a formação inicial e continuada desses profissionais, é essencial quando nos propomos a elucidar a constituição e a significação que a literatura tem ocupado em tais aulas. Inclusive, para entender como a leitura e a escrita literária subsistem nas aulas de gramática e estudo das estruturas dos gêneros.

Para tanto, é importante reforçarmos que os aspectos teóricos e didático-metodológicos estudados ao longo da pesquisa fazem-se necessários para que possamos analisar os dados coletados em seu percurso, pois são eles que ancoram nossas ponderações acerca das questões desenvolvidas. Selecionamos como centralizadoras de nossas defesas as discussões de Jauss (1979); Zilberman (1989); Cosson (2014) e Bordini e Aguiar (1993). Tais fundamentações estão essencialmente pautadas na busca em formar leitores literários competentes a partir da mediação de profissionais que também se façam competentes nesse processo. É por isso que procuramos nos deter aos profissionais da docência para podermos fazer nossas considerações acerca do que, perigosamente, está cercado a literatura: ou seja, seu apagamento no espaço escolar.

1 CAMINHOS DA PESQUISA E ALGUMAS INTENÇÕES

A essência da pesquisa foi investigar o processo de constituição e significação do ensino literário para a prática da leitura, no ensino fundamental. Fizemos tal escolha por tanto nos inquietarmos com a fragilidade pela qual se encontra a literatura, desde muitos anos, no espaço escolar, principalmente quando sua (não) efetivação é conduzida pelas aulas de Língua Portuguesa que negam o espaço para a leitura e a escrita do texto literário.

Propomo-nos a conhecer mais detidamente os documentos que tratam do ensino de literatura, leitura e letramento literário e os referenciais bibliográficos que discutem aspectos teóricos e didático-metodológicos do ensino de literatura para o ensino fundamental. São eles quem amparam nossas concepções acerca do processo de letramento por meio do texto literário em sua completude para que a literatura não seja subvertida ou esvaeça da escola do século XXI.

Para tanto, buscamos coletar, descrever e analisar as práticas educativas de leitura literária que são realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e, com isso, nosso intento foi reconhecer as competências, as habilidades e os conhecimentos que os professores adquiriram na formação inicial e continuada ou, também, por meio de saberes experienciais do seu ofício, para trabalhar com textos literários no ensino fundamental. A importância disso se fundamenta na defesa de não podermos esperar e exigir tanto de um profissional perspectivas de ensino que não tiveram contato ou aprofundamento, mesmo que entendamos a necessidade de uma constante atualização de quem está envolvido com a educação, que, inegavelmente, está condicionada às transformações no tempo.

Por isso, elucidar o lugar que a literatura tem ocupado no ensino fundamental, ao lado do ensino de Língua Portuguesa, e não subsidiária desta, é a desembocadura de nossa pesquisa. Afinal, é nosso interesse realçar o indispensável papel que ela (a literatura) deve ter no processo de formação leitores nas práticas de letramento literário na escola e para além dela.

2 EM PROL DA RESISTÊNCIA LITERÁRIA

Em consonância com o que propomos discutir neste trabalho, vamos ao encontro das principais discussões que versam sobre o ensino de literatura. Seguimos a perspectiva que protagoniza o leitor como constituidor de significação daquilo que lê em seu processo de formação literária. Valemo-nos de teorias que aprofundam e validam o processo de letramento literário a partir da obra literária em sua integralidade e levamos em consideração os apontamentos que discorrem

sobre o risco de desaparecimento que a literatura tem sofrido no ambiente escolar, visto que é um dos agravantes da crise de leitura há muito constatada no contexto brasileiro.

Para isso, fez-se necessário que as considerações de Hans R. Jauss (1979) sobre a Estética da Recepção estejam presentes neste trabalho, assim como as contribuições que Regina Zilberman (1989), para nos auxiliar no trabalho de consulta bibliográfica acerca do assunto. Assim sendo, a colocação de Zilberman (1989) se faz pertinente para, antecipadamente, ajudar-nos a compreender uma das perspectivas teóricas adotadas neste trabalho, a Estética da Recepção, a qual acreditamos estar coerente com o que o público precisa e que a escola atual poderia adotar em detrimento de práticas que ainda visam o texto literário a partir de práticas tão somente estruturais, por exemplo. A autora afirma que a Estética da Recepção:

[...] foi responsável por uma conquista básica: a noção de que os sistemas não explicam tudo, portanto, de que o novo pode emergir de lugares inesperados, exigindo que se esteja não só atento para a novidade, mas que se mantenham os sentidos em forma para perceber, compreender e interpretar da melhor maneira possível sua ocorrência. Talvez o mérito principal da estética da recepção resida em que traz embutida essa concepção, procurando extrair dela uma metodologia para conhecer a literatura. Nessa medida, parece ter muito para ensinar ao leitor, encarado como principal elo do processo literário. (ZILBERMAN, 1989, p. 12)

E, ao refletirmos sobre a metodologia para aproximação com a literatura, como a autora explicita, recorreremos a mais uma fundamentação que nos permite entender e conceber mais claramente a Estética da Recepção em termos de ensino literário. Fazemos referência, portanto, ao método didático-metodológico que propõem Bordini e Aguiar (1993), visando uma forma clara e eficaz para que a experiência literária seja proporcionada ao aluno. As autoras elaboraram uma estratégia para trabalhar o texto literário em sala de aula chamada de *método recepcional*, o qual estabelece etapas que visem um receptor participativo e constituidor de sentidos do texto literário. Concordando com tal método, estamos em acordo e reforçamos o que dizem suas fundadoras: “[...] discute-se o próprio conceito de literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo, [...] anexando-lhe a dimensão da sua leitura como parte inerente de tal sistema, o que resulta na abertura desse para relações com o mundo histórico extratexto” (BORDINI e AGUIAR 1993, p. 81).

As perspectivas acima elencadas, infelizmente, ainda, estão distante do que detectamos como propostas para ensino de literatura na escola atual. Sabendo que as aulas de Língua Portuguesa estão pautadas essencialmente pela transposição do que há no modelo tradicional e tecnicista da maioria dos livros didáticos, o mesmo, infelizmente, acontece com as propostas metodológicas que fundamentam a maioria das aulas que envolvem literatura. Desse modo, torna-se cada vez mais distante a inserção de materiais que viabilizem para os alunos uma formação com base em obras literárias, isso sem mencionar, ainda, os métodos aos quais tal modelo de ensino tradicional têm recorrido, fazendo uso apenas da normatividade gramatical, do historicismo literário, de dados biográficos do autor, de características estruturais do texto, etc.

Foi percebendo esse contexto, principalmente registrado nos relatórios de estágio supervisionado do curso de Letras Português, da UFPB, que propomos um questionário para professores de algumas escolas da rede pública, a fim de realçar algumas realidades que precisam ser repensadas. O que diz Todorov (2009) à guisa da análise literária que, desde muito e que ainda perdura na atual escola brasileira, é um claro exemplo que urge essa ruptura com o modelo tradicional e retrógrado ao qual o ensino de literatura vem sido submetido:

A análise das obras feita na escola não deveria ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou por aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados com uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89)

Relacionando a proposta que o autor explora ao que concebemos para um ensino de literatura coerente com o que a escola do século XXI dispõe, percebemos que não adianta muito a insistência de um sistema que corrobore com o afastamento do leitor em detrimento da sua conquista pela fruição da leitura. Defendemos tal posicionamento por acreditarmos que o poder que emana da literatura requer sua leitura, sua discussão e sua perpetuação por meio de ações que se apropriem dela como instrumento de crescimento humano através da exploração dos sentidos que a obra literária por si incita. Aliás, na discussão feita sobre a pedagogização da novela, Jorge Larrosa ressalta exatamente esse efeito de resistência que a literatura é capaz de ofertar ao leitor, ao dizer que:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo

e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar (...) as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (2003, p. 126).

Tudo isso ainda se opõe a atitudes e ações que a escola tem insistido muito, as quais mecanizam a leitura, afastam o receptor das possibilidades de interpretação que o texto literário oferece. Tais ações também desestabilizam o propósito de formar leitores críticos, pois, para isso, eles necessitam refletir sobre o que lhe apresentam, e não somente exercitar práticas de identificação de elementos que não dizem respeito à significação do texto em seu contexto de produção e de escrita.

Além disso, é preciso estar claro que ao leitor em formação cabe proporcionar o legado de ter a experiência individual e única de leitura, proporcionando o contato direto com o texto literário. Essa ideia está relacionada com o que Jauss (1979, p. 78) expressa ao afirmar que “[...] o expectador deixa de se perturbar quando consegue gozar reflexivamente apenas a função de suas próprias faculdades afetadas”, ou seja, quando consegue sentir por conta própria – e não alguém lhe contando – as sensações que um texto literário é capaz de exprimir. Em outras palavras, a experiência leitora tem de surgir a partir da possibilidade que o indivíduo tem direito a sentir como própria, como particular, como subjetiva que integra a coletividade, e não o contrário.

Refletindo sobre essas questões, não poderíamos deixar de explorar a ocorrência de certo apagamento da literatura nas aulas de língua portuguesa, e, isso porque tem muito a ver com a prática docente que se restringe limitar-se ao uso de manuais de ensino, os quais reduzem as aulas de literatura ao que está disposto no livro didático e as estigmatizam, possivelmente, como única porta de entrada para o texto literário no ensino fundamental. Tal fato é problemático quando pensamos que questões de natureza literária podem, e devem, ser levantadas a partir de instrumentos outros que não o manual didático, afinal, contrariamente do que se observa nesses manuais como propostas didáticas,

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para

suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir [...]. (COLOMER, 2007, p. 70)

Reside, portanto, uma problemática no momento em que o livro didático constitui-se como condutor de técnicas que ao invés de visarem a reflexão, estão mais preocupadas com a capacidade de identificação de elementos que não respondem muito sobre os sentidos do texto. Pois, como diz Cosson (2014, p. 30): “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”, e, para que esse processo seja de qualidade, é indispensável que leituras de obras literárias estejam à frente desse processo e a leitura não se restrinja apenas, como já dito, ao tão deficiente e carente livro didático.

3 SISTEMATIZANDO A INVESTIGAÇÃO E REVELANDO OS DADOS

Para galgar os passos de nossa investigação, recorreremos à exploração em campo para a coleta de dados que amparem nossas análises e, com base na percepção da conduta e no registro de concepções teórico-metodológicas dos professores de Língua Portuguesa, pudemos fazer algumas ponderações. A formalização dessas concepções foi feita com base na resposta a um questionário proposto aos profissionais da área, envolvidos com o ensino básico, em algumas escolas da rede pública de João Pessoa/PB.

O questionário constitui-se de perguntas que abrangem questões de natureza exploratória no campo da atuação profissional do professor de Língua Portuguesa. Foram enfocadas temáticas que objetivaram saber qual é a finalidade de se trabalhar literatura em sala de aula; se o texto literário estava presente nas aulas de Língua Portuguesa ou quais eram os outros instrumentos que o docente fazia uso. Também objetivando saber de onde advêm as concepções sobre ensino de literatura dos sujeitos questionados, propomos que eles dissessem se suas formações iniciais forneceram subsídios suficientes para lecionarem literatura no ensino fundamental.

Além do mais, procuramos conhecer se os profissionais em Letras fizeram ou fazem formação continuada para amparar seus métodos e seus conhecimentos acerca dos saberes literários e, se não, quais as razões disso e se acreditam necessário fazê-la. Por fim, os questionamos acerca do que eles acham que falta, tanto na universidade quanto na escola, para que o ensino de literatura seja ofertado de maneira mais qualificada, a fim de que o aluno em formação tenha um desenvolvimento competente em seu processo de letramento literário.

Então, tomando como base as respostas de cinco professores de Língua Portuguesa da rede pública de João Pessoa/PB, percebemos que não há um

consenso em suas disposições para o ensino de literatura. Da mesma forma, não há crenças que confirmem unanimidade a respeito de concepções sobre a natureza do literário no atual contexto escolar. Para verificarmos isso, é importante que especifiquemos cada uma das cinco questões propostas e analisemos individualmente todas as respostas. Denominaremos os professores de P1 (Professor 1) a P5 (Professor 5), resguardando suas identidades.

Inicialmente perguntamos quais os objetivos ao trabalharem literatura nas aulas de Língua Portuguesa. O P1 diz que tem por finalidade abordar conteúdos gramaticais por meio de textos literários, assim como ampliar o universo da leitura dos alunos; o P2 afirma que pretende formar leitores críticos; o P3 diz que seu objetivo é trabalhar com compreensão, interpretação e produção textual, com a ressalva de fazer isso somente nas poucas vezes em que o texto literário é explanado em sala de aula. Para o P4 há os objetivos de motivar os alunos a lerem, de incentivar a leitura literária e de promover a escrita de textos variados a partir das leituras que os alunos fizeram; e, para o P5 a finalidade é promover uma visão crítica de mundo e permitir ao aluno ter uma experiência significativa por meio do texto literário.

Com base nas respostas do primeiro questionamento, podemos observar que ainda está presente a tradição em formar leitores a partir da normatividade gramatical. Entretanto, é inegável que perspectivas mais atuais e condizentes com o público que se tem na escola contemporânea se revelam nos objetivos dos professores, pelo menos em tese, como o que está disposto na resposta do P4. Percebemos que a maioria dos professores se preocupa mais em dispor ao aluno o texto literário para seu crescimento como constituidor de sentidos daquilo que lhe é disposto, e não somente um identificador de elementos gramaticais. Fatos esses são essenciais, quando se considera a urgência de um ensino literário que se desintegre da tradição normativa e pouco atrativa para formar um leitor de literatura competente.

A questão dois abordou como ocorre o trabalho com o texto literário em sala de aula e quais instrumentos os professores recorrem para realizá-lo. O P1 afirma que realiza um trabalho de forma dinâmica e coletiva, fazendo uso do livro didático, da biblioteca e da sala de vídeo; enquanto que o P2 tem como ação docente a prática do ensino de literatura a partir da abordagem sobre o autor do texto, sobre o historicismo literário, alegando trabalhar características implícitas e explícitas do texto, bem como os elementos constituintes dos gêneros textuais. O P3 alega que são raras as vezes em que o texto literário é trabalhado em sala de aula e que o pouco que dela ainda resiste está pautado no programa didático anual da escola. A resposta do P4 foi direcionada ao fato

de que a literatura é inserida como complemento a partir do que está no livro didático, como alguns contos; além disso, relata que leva livros literários para ler com os alunos e desenvolve projetos de leitura. Por fim, o P5 afirma que usa muito a estratégia de explorar o contexto para explicar o texto literário e fazer leitura coletiva com os alunos, utilizando a biblioteca, vídeos, músicas e muitos outros materiais que possam auxiliar na interpretação textual.

Desse modo, fica evidente a persistência de um ensino literário de cunho biográfico, historicista e redutor dos sentidos do texto, como podemos observar nos dados fornecidos pelo P2; ou até mesmo da própria literatura, de acordo com a resposta do P3. É por isso que destacamos a perpetuação de uma problemática ao longo do trabalho com o texto literário na escola, pois inegavelmente percebemos a subversão de um trabalho que vise a formação de um leitor literário sob as perspectivas do Letramento Literário que tanto se tem discutido na contemporaneidade. Tudo isso em detrimento de objetivos outros que não muito acrescentam na formação de um leitor capaz de lidar com as mais diversas formas que a literatura é capaz de se mostrar, em seus mais diversos contextos. Outra questão inquietante é a falta de especificidades de como os docentes concebem e realizam o trabalho didático-metodológico com o texto literário. Isso pelo fato de o P4 alegar que trabalha com projetos de leitura, mas não dizer como o faz, bem como de P5 ter afirmado explorar o contexto, mas não explicitar como realiza tal exploração, deixando a desejar os objetivos aos quais propõe seu discurso ao longo da descrição do trabalho com o texto literário. Assim, entendemos que para eles falta determinada clareza da finalidade em se trabalhar literatura em sala de aula.

Ao seguir com a coleta de dados, propomos uma terceira questão, com vista a saber se a formação inicial forneceu subsídios suficientes para que o profissional efetive na sala de aula do ensino básico a proposta do letramento literário, assim como solicitamos que nos explanassem quais foram essas contribuições e como fazem uso delas. A resposta do P1 pautou-se no dizer que sua formação inicial foi importante para a renovação das aulas. O P2 também não explorou muito o assunto, afirmou apenas que na época de sua formação, década de 1980, tudo era muito diferente e não se tinha o olhar que hoje se tem para as “coisas”; enquanto que o P3 se deteve em dizer que sua formação inicial foi capaz de lhe fornecer um amplo conhecimento sobre o assunto, mas deixou a desejar no que diz respeito à prática docente e, para que isso seja sanado, é necessário um estudo mais aprofundado a respeito do tema. O P4 disse que, ao sair da universidade no final da década de 1990, sua formação não lhe ofertou muitos meios sobre a prática de ensinar e que a escola é que se constitui como

sua maior universidade; em contrapartida, o P5 disse que a universidade lhe ofertou meios para a prática docente, ressaltando que mesmo havendo um idealismo entre o que se encontra na realidade e o que se estuda em âmbito teórico, os professores sempre focam na perspectiva de ver o texto literário como protagonista nas aulas de literatura e não como figurante de uma gramática normativa; acrescenta, ainda, que foi na universidade que teve subsídio para trabalhar a leitura de um texto literário sob diferentes níveis, bem como fazer uso de uma gramática textual nesse processo.

Damos ênfase à fala do professor que diz ser a escola sua maior universidade, pois claramente há um equívoco de compreensão e associação de saberes daquilo que nela se aprende e do que precisa ser transposto em sala de aula do ensino básico. Afinal, se assim não o fosse, teorias e discussões não seriam necessárias para serem chamadas de formação - aquilo que prepara um professor. Cabe também destacarmos que é preciso um constante renovar-se profissional, pois no momento em que o professor compreende, acertadamente, que as coisas mudaram da década de 1980 para os atuais dias, não se pode esperar que ele mesmo fique estagnado no tempo, pois habilidades e competências por si sós não respondem às necessidades que os alunos têm como aprendizes. Assim, o “renovar-se” contribui tanto para o professor quanto para o aluno. Mais uma vez, observamos caminhos muito diferentes na trajetória desses professores, pois em todas as questões as repostas são bastante diversificadas, mostrando rumos e tomadas de posições diversas que se refletem certamente na atuação docente, especialmente, na sala de aula.

A quarta questão teve como finalidade saber se o professor de Português fez ou não formação continuada, em que ela tem contribuído na prática do ensino de literatura em sala de aula, o que poderia ser melhorado e, se o profissional da área não a fez, dizer qual o motivo. Do P1 obtivemos o resultado de que fez muitas formações continuadas e que isso contribui para que os alunos se sintam motivados durante as aulas; o P2 respondeu que está fazendo e que tem colaborado no sentido de proporcionar aos alunos espaços para que expressem suas opiniões durante as aulas; enquanto que o P3 disse que não fez nenhuma formação continuada, alegando que falta de oportunidade e de tempo. A resposta do P4 foi de que fez duas especializações, em língua e em literatura, e um curso de contação de histórias e participou de algumas palestras; diz que isso tem ajudado muito e que é bastante válido na formação de professores - profissionais da área; e o P5 informou que não fez formação continuada por falta de tempo, mas fez mestrado em Ciência da Didática; diz que a crítica ao cânone literário e a busca por representação de grupos minoritários são os

norteadores de sua prática docente; afirma também que poderia melhorar no que diz respeito ao conhecimento da literatura paraibana contemporânea.

O fato de dois dos professores alegarem não fazer formação continuada por falta de tempo revela que suas prioridades em relação ao que se entende por ensino não esteja condizente com o que se espera da maioria. Afinal, se outra razão não há para não fazerem-na, podemos entender que para eles somente a formação inicial e/ou mestrado seja suficiente para atuar no ensino básico. Vale também destacar que quando há o apontamento de que a formação continuada auxilia no processo de atrair os alunos às aulas, é importante não esquecer que cabe também não considerá-la como único subsídio para isso, afinal, é de muito mais que se constitui uma prática docente, como materiais, didática adequada, saberes que nem sempre estão claramente dispostos em livros etc.

Por fim, elaboramos uma quinta questão, a qual pretendeu conhecer o que os professores acreditam faltar, tanto na escola quanto na universidade, para que o ensino de literatura e o processo de letramento literário dos alunos se constituam de maneira eficiente e qualificada. A resposta do P1 apenas pontuou que a educação no estado deve avançar muito para que as aulas se tornem mais atrativas; já o P2 disse que na universidade não falta quase nada, já que há sempre uma renovação, em contrapartida, na escola faltam professores que deem ênfase ao texto literário e fomentem o gosto dos alunos pela leitura, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O resultado do P3 para essa questão foi o posicionamento de que é preciso um horário específico para as aulas de literatura, bem como a inserção de conteúdos literários no material didático. O P4 respondeu que na universidade é preciso mais aulas que visem a prática do professor no ensino básico, alegando que cinco, dez aulas não são suficientes; quanto à escola, há a alegação de que falta tudo – biblioteca, livros, recursos para oficinas –, mas que cabe ao professor proporcionar aos alunos a leitura de textos literários, seja nos textos do livro didático ou na troca de livros literários entre os alunos, por meio de filmes, contação de histórias etc. Por fim, o P5 afirmou que universidade e escola precisam dar valor às suas bibliotecas, fazendo uso dos materiais literários que elas dispõem, pois, segundo ele, a literatura tem sofrido um desaparecimento em sala de aula, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

É perceptível nessa última questão a falta de compreensão do próprio professor quando afirma que é preciso inserir conteúdo literário no material didático, como se ali já não houvesse; ou, então, que é preciso o “estado avançar” ou “universidade e escola dar valor” como se os professores não integrassem esses quadros, tão distantes do discurso do professor, ou seja, parece que a

práxis da leitura literária (reconhecida na primeira pergunta) não é parte da atividade docente, mas responsabilidade de entidades que o professor parece não fazer parte.

Também é importante destacar a consideração que o professor faz em relação à universidade proporcionar um maior espaço para a prática docente na formação inicial, já que inegavelmente os momentos de discussões teóricas são bem maiores; não que um seja mais ou menos importante que o outro, evidentemente, mas que é necessário para o futuro profissional maior aplicabilidade real da ação docente, visto que esta se configurará em sua(s) carreira(s) a partir de sua(s) formação(ões).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao detectar algumas problemáticas que cercam o ensino de literatura e o colocam em risco, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, realizamos esta investigação e propomos responder algumas questões ao longo do projeto em que nossa discussão está vinculada. Confirmamos as constatações percebidas nos diagnósticos e nos projetos de estágio supervisionado, como a supressão da literatura no ambiente escolar, conforme os dados coletados revelaram, bem como determinados equívocos ao se trabalhar com o texto literário na formação de leitores.

Muitas das razões que ancoram o ensino tal qual como se porta na escola atual podem ser respondidas quando analisamos mais detidamente de onde vêm os profissionais que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa, como se deram suas formações, por exemplo. Seria incoerente atrelar tudo o que acontece em uma sala de aula tão somente com a figura do professor, sabendo que são as mais diversas, divergentes e descontextualizadas, até certo ponto, as formações profissionais que eles inegavelmente têm. Por isso que nossas inquietações buscaram conhecê-los mais detidamente, sendo, entretanto, importante ressaltar que todas as suas ações pedagógicas não são as mais adequadas ao alunado do século XXI nem inadequadas, porém, dignas de revisão em alguns aspectos.

É preciso deixar claro que nossa pesquisa vislumbrou não uma espécie de denúncia dos comportamentos dos professores em sala de aula, e sim um conhecimento de suas práticas para chegarmos a um entendimento mais aprofundado de como e por que a literatura (não) se encontra tal qual nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, repor a questão significa reavivar o (re)conhecimento de que o ensino de literatura (ler e escrever) é parte do ensino de língua portuguesa, principalmente, quando os professores reconhecem que devem formar leitores literários, mas não sabem muito bem como isso acontece na escola.

Sabemos que muito ainda precisa ser esclarecido e proposto nesse campo de pesquisa, por isso a continuidade de investigações nessa área deve ser cada vez mais centro de questionamentos, afinal, a formação literária de jovens diz respeito diretamente à formação humana de qualquer indivíduo; logo, é essencial buscar respostas às preocupações e às discussões sobre o assunto.

Referências bibliográficas

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de (orgs.). **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 81.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, p. 70.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 30.
- JAUSS, Hans R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 78.
- LARROSA, Jorge. **A novela pedagógica e a pedagogização da novela** In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 126.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 89.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989, p. 12.

Leitura, ensino de literatura e **A rainha**
dos cárceres da Grécia, de Osman Lins:
pensando alguns termos para o debate

Reading, teaching of literature and The queen
of the prisons of Greece, *by Osman Lins:*
thinking some terms for debate

Adriana de Fátima **Barbosa Araújo**
Universidade de Brasília (UnB)

Resumo

O propósito deste ensaio é discutir elementos relacionados com a leitura, a formação de leitores e o ensino de literatura no contexto atual de discussão da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, propomos também uma reflexão sobre o enfraquecimento da categoria da historicidade no mundo contemporâneo – a questão do pós-modernismo – e os efeitos disso para os complexos dinâmicos de problemas que aparecem hoje no campo dos estudos literários e da formação de leitores. Finalmente, buscamos entender como no romance de Osman Lins, *A rainha dos cárceres da Grécia*, aparece configurada a questão da leitura e sua relação com a escritura e a crítica literária.

Palavras-chaves: Leitura. Ensino de literatura. Escritura. *A rainha dos cárceres da Grécia*. Osman Lins.

Abstract

*The purpose of this essay is to discuss elements related to reading, readers education and teaching of literature facing the contemporary context of discussion about the Common National Curricular Basis (da Base Nacional Comum Curricular). Therefore, we propose also a reflection about the fading out of the category of historicity in the contemporary world – the question of posmodernism – and its effects towards the dynamic and complex problems that now exist in the field of literary studies and readers education. Finally, we focus on the question of how the act of reading is configured in the novel by Osman Lins, *The queen of the jails of Greece (A rainha dos cárceres da Grécia)* and what is its relation to the literary criticism and to literaray writing.*

Keywords: Reading. Teaching of literature. Writing. *The queen of the prisons of Greece. Osman Lins.*

Inicialmente, devemos lembrar que, enquanto colônia portuguesa, o território brasileiro foi ocupado por interesses comerciais. Não havia um projeto de construção de uma comunidade, mas de exploração comercial de um território. O projeto educacional que existiu durante nosso passado colonial esteve unicamente nas mãos dos jesuítas em sua missão catequética. Para que os filhos dos colonos não passassem por analfabetos, eles atendiam ao programa educativo dos jesuítas – “escola de ler, escrever e algarismo, uma classe de latim e lição de casos de consciência” (apud LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, 18). E mesmo esses eleitos deveriam completar seus estudos em Portugal.

Após a expulsão dos jesuítas, a educação da leitura e da escrita encontra um vácuo e configura uma situação de penúria cultural frente à inexistência de um programa regular de formação na infância. Ao contrário do que acontecia na Europa em que a expansão de um sistema escolar se processava numa dinâmica de fortalecimento do que era concebido como fundamental para um Estado que se imagina moderno, necessário para formação de quadros e de mão-de-obra; no Brasil a situação é de histórico abandono e improvisado. Alvarenga Peixoto e Bárbara Heliadora, no século XVIII, publicam textos em que chamam a atenção para a necessidade de os pais investirem na educação dos filhos. Essa não era uma ideia corrente.

Para além dessa preocupação, no nível da família, nos poemas dos árcades mineiros há a valorização da leitura, lembro o verso de Basílio da Gama “Serás lido Uruguai” em que podemos acompanhar como o processo de formação da escola burguesa na Europa vai encontrar repercussões nos poetas luso-brasileiros. Mas será apenas em pleno século XIX, no contexto do Brasil Império, que se engendram as condições para a formação ainda inconsistente e rala do hábito da leitura e da escrita. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman, a fundação desse processo se deu com a Imprensa, mas a situação é de precariedade, continuam faltando escolas, bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, jornais, editoras. Será muito lento o processo que dota o país de uma rede escolar eficiente que porte as condições para a formação mais regular do hábito de leitura e escrita. No limite, ainda vivemos esse drama.

As condições um pouco mais favoráveis para a circulação do livro no Brasil surgem apenas na segunda metade do século XIX. Mas podemos afirmar que esse processo de modernização foi sempre inconcluso. Nesse sentido, estamos constantemente às voltas com o reconhecimento trágico de que o público leitor é uma minoria, os 30% de que fala Machado de Assis em sua crônica “O analfabetismo”, publicada em 15 de agosto de 1876. Devemos levar em consideração que embora o analfabetismo tenha diminuído – temos como parâmetro o número do Relatório Educação para todos no Brasil de 2000 a 2015, em que o número de analfabetos entre os maiores de 15 é de 14,7% (BRASIL, MEC, 2014, p. 9), o analfabetismo funcional continua da ordem dos 18,3% (BRASIL, MEC, 2014, p. 14). O que enseja o pensamento de que ainda há grandes massas fora da vida literária e da cultura letrada e a passagem para o mundo da TV e da espaçonave entre as décadas de 1950 e 1960 levaram toda essa gente diretamente para o campo da cultura massificada especialmente da TV e ainda hoje impondo-lhe, como afirma Antonio Candido, no texto “Literatura e desenvolvimento”, de *A educação pela noite e outros ensaios*:

valores duvidosos e bem diferentes do que o homem busca na arte e na literatura. Aliás, este problema é um dos mais graves nos países subdesenvolvidos, pela interferência maciça do que se poderia chamar o know-how cultural e dos próprios materiais já elaborados de cultura massificada, provenientes dos países desenvolvidos. Por este meio, tais países podem não apenas difundir normalmente os seus valores, mas atuar anormalmente através deles para orientar a opinião e a sensibilidade das populações subentendidas no sentido dos seus interesses políticos. (CANDIDO, 2000, p. 145)

Vivenciamos uma vez mais os efeitos dramáticos desse processo nesse momento atual de golpe parlamentar. A participação que a TV tem na formação de opiniões e gostos estéticos se torna um fator muito relevante para todas as esferas da participação social, inclusive, como vimos, na tomada de decisões políticas. O irônico desse golpe de 2016 é que menos de uma semana depois de confirmado o afastamento definitivo da presidenta do cargo no Senado Federal, o mesmo congresso aprova lei em que “as pedaladas fiscais” não configuram mais crime de responsabilidade. É muito complicado.

E nesse mundo do espetáculo, a novidade da cultura da internet e do mundo pós-moderno é a recolocação da escrita e da leitura no centro da vida contemporânea. A qualidade dessa leitura/escrita deve ser tratada a partir de uma variável grande de vieses, mas é inquestionável o lugar central que a leitura e a escrita desempenham nesse mundo pós-moderno da tela de vidro. Como tudo, não disponível para todos e todas, mas que definitivamente atua de modo mais geral na sociedade. O elemento que surge do efeito que a simultaneidade extrema, fragmentação e remontagem de todas as referências num arco que facilmente reúne passagens de referências remotas e contemporâneas numa situação de presente infinito é o trágico enfraquecimento da categoria da historicidade.

A perda das referências na história e a dinamização e dominação quase que total pelo campo da cultura de massas faz com que nós tenhamos hoje já uma vida literária em que o que separa o mundo erudito da cultura de massas é cada vez mais visto como algo muito antigo e elitista, algo associado a setores conservadores incapazes de enxergar as novas formas de arte e a nova literatura. Essa radicalização provocada pela superficialidade do mundo pós-moderno traz consequências as mais óbvias para o campo da crítica literária que cada vez mais descarta a história dos gêneros literários e a história dos conceitos e categorias artísticas e estéticas em prol da navegação livre de referência em referência a partir de um conceito de aproximação de ideias de modo algo livre e descolado de quaisquer elementos históricos.

Por mais variada que seja a penetração do pós-moderno nas diferentes realidades brasileiras, aquilo que Frederic Jameson configurou como pós-moderno tem validade renovada não apenas no campo da crítica literária, mas em toda a vida social. Não como algo puramente ideológico ou fantasioso, mas como algo genuinamente histórico e sócio-econômico, portanto. Nesse sentido, a nova falta de profundidade, uma das características desse momento é colocada nos seguintes termos:

....a nova falta de profundidade, que se vê prolongada tanto na “teoria” contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e

do simulacro; um conseqüente enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a história pública quanto em nossas novas formas de temporalidade privada, cuja estrutura “esquizofrênica” (seguindo Lacan) vai determinar novos tipos de sintaxe e de relação sintagmática nas formas mais temporais de arte; um novo tipo de matiz emocional básico – a que denominarei de “intensidades” –, que pode ser mais bem entendido se nos voltarmos para as teorias mais antigas do sublime; a profunda relação constituída de tudo isso com a nova tecnologia, que uma das figuras de um novo sistema econômico mundial; e, após um breve relato das mutações pós-modernas na experiência vivenciada nos espaços das construções, algumas reflexões sobre a missão da arte política no novo e desconcertante espaço mundial do capitalismo tardio ou multinacional. (JAMESON, 1996, p. 32)

Faz parte dessa equação o reconhecimento de que a literatura sempre evolui, os novos processos de configuração de prosa e poesia que atualizam o tempo presente na arte literária sempre vem. Esse processo existe e não pode ser negado. Ele é legítimo. Há toda uma vida literária nova que circula na internet – que é divulgada pelas redes sociais e que não necessariamente partilha desse aspecto da falta de profundidade. Há um processo muito forte de produção que nunca para. Naturalmente, penso, que ela se dará em todos os níveis de qualidade, a depender dos critérios para o refletir sobre o efeito artístico e estético das obras. Também realizadas, sob certos aspectos, a partir das referências da cultura de massas, caracterizar essas novas formas da vida literária e reconhecer sua validade está sendo um desafio para os cursos de letras e uma questão colocada para as bases curriculares do ensino infantil, fundamental e médio.

Passo agora a fazer um breve relato sobre como está a literatura na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a referência para o ensino de literatura no Ensino Básico. A literatura pertence ao item língua portuguesa e que está dentro da área de linguagens. Importante dizer que a BNCC está ligada a uma Política Curricular Nacional como algo derivado da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que estava prevista na Constituição Federal. Nesse sentido é parte importante na construção de um Sistema Nacional de Educação. A BNCC está sofrendo reveses dentro da atual disputa política de modelos e projetos de educação para o país. Não será sem luta, entretanto, que veremos desmoronar muitos avanços que já constam na BNCC, conforme espero demonstrar a seguir.

A partir do Conselho Nacional de Educação temos parecer que afirma a Educação como direito humano rumo a habilitar as pessoas para o exercício de direitos e capacitá-las para a participação na vida social. A premissa é que todos e todas tenham acesso ao conhecimento – inclusive a partir de uma perspectiva de inclusão social com a incorporação de grupos históricos historicamente excluídos. Chamo a atenção para o fechamento de algumas secretarias que tratavam exatamente dessa inclusão como algumas das primeiras atitudes do governo Temer ainda em seu período de interinidade. A educação está colocada na BNCC como base da construção de uma sociedade mais justa na qual os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento se afirmem em relação a princípios éticos de respeito à diversidade humana.

Está colocada na BNCC ainda uma perspectiva que visa resistir ao mundo do consumo e contra a homogeneização que conduz à indiferença em relação aos problemas e questões derivados da extrema desigualdade social. Movida por esses princípios maiores a BNCC divide a área das Linguagens em três instâncias: Arte, Língua Portuguesa e Educação Física. A partir do 6º. Ano do Ensino Fundamental também entra Língua Estrangeira Moderna. Dentro das práticas de linguagem em Língua Portuguesa, encontramos a leitura, a escrita e a oralidade colocadas em todos os campos e situações da vida social: a vida cotidiana, o literário, o político-cidadão, investigativo.

A literatura aparece infelizmente apenas no eixo Leitura. Fico me perguntando por que não aparece nos outros eixos da escrita, aqui perdemos a noção de que objetos literários estão sendo produzidos a todo momento, não das formas consagradas, mas da forma que os/as autores/as concebem a arte literária hoje. E também no eixo da oralidade, temos a literatura oral, suas fontes populares de canção, rap, cordel que também estão cada vez mais presentes e as quais devemos incluir na produção artístico-literária.

A literatura como componente de Língua Portuguesa está colocada no plano de todos os níveis da Educação Básica com a direção de ser valorizada a formação literária a partir das seguintes ações. Desenvolver as habilidades de leitura, escrita e oralidade, desenvolver conhecimentos sobre os gêneros literários e suas determinações sociais e domínio do sistema linguístico. Está previsto para os anos iniciais do Ensino Fundamental a garantia de acesso aos repertórios da cultura literária escrita. Para os anos finais esse processo deve ser aprofundado até chegar no Ensino Médio em que serão tratados de modo mais específico.

Nesse momento do texto passo a refletir sobre a configuração artístico-literária que Osman Lins deu à questão da leitura e da crítica literária no romance *A rainha dos cárceres da Grécia* publicado em 1976. É como leitor e crítico

despretensioso que o narrador de *A rainha dos cárceres da Grécia* se identifica na narrativa. O relato complica sua existência linha após linha na medida em que vamos desvendando ser este personagem um professor de biologia, amante e profundo conhecedor da cultura letrada, que se confessa “privado, apesar da atração que sobre mim exerce o novelesco, da habilidade e da energia indispensáveis à arte de narrar” (Lins, 1976, p. 2).

Por causa dessa sua inabilidade confessa, decide-se então por tomar notas nesse seu diário, o leitor atento observará ter este diário sido iniciado *in media res*, para a composição de um futuro ensaio sobre o romance inédito também intitulado *A rainha dos cárceres da Grécia* de sua saudosa companheira, Júlia. Temos que não deixar escapar da nossa mente que tanto esse futuro ensaio quanto o romance manuscrito de Júlia são elementos ficcionais dentro da narrativa. Ou seja: o único *A rainha dos cárceres da Grécia* é este livro que tocamos, cujo gênero “romance” é constitutivo de sua identidade. Portanto romance não diário não ensaio.

Essa estrutura narrativa não é fácil de compreender à primeira vista uma vez que ela se faz a partir de muitas mediações no discurso explícito de seu narrador. O romance que lemos, cujo título é *A rainha dos cárceres da Grécia* também é o romance que o narrador lê. Por meio de uma astúcia da estrutura narrativa, vemos que a autoria e o conteúdo de ambos são bem diferentes. O real em nossa mão é de autoria de Osman Lins, o que o personagem lê é de autoria de Júlia Marquezin Enone. Desse modo, por um efeito estético da estrutura narrativa, nos vemos envolvidos numa teia como leitores de um livro cuja história é de um leitor de livro com título igual, cuja autora é uma personagem já morta apenas conhecida por nós a partir das lembranças que o narrador leitor tem dela. Lembranças de altíssimo teor afetivo, uma vez que o narrador leitor escritor do diário na forma de ensaio que lemos era seu amante apaixonado.

José Paulo Paes, um dos críticos mais lúcidos da obra de Osman Lins, escreve no texto *O mundo sem aspas* sobre essas duplicações especulares e de como elas, em refinadíssimos jogos discursivos, constroem um louvor à arte do romance. Pois, ainda segundo Paes, é o livro “não um ensaio que conta o romance mas um romance que se conta a si próprio sob a forma do ensaio” (PAES, 2004, p. 297). Esses jogos todos ativam no leitor uma dinâmica construtiva e participativa, uma vez que faz parte do próprio processo de entendimento da história que está sendo contada a busca por todos esses elementos que fazem mediações e conexões entre o ato da nossa leitura e daquela empreendida pelo personagem. Esse pensar e refletir sobre a leitura só pode ser feito pelo leitor, ao ser trazido para dentro do campo de elaboração ficcional a partir da leitura

realizada pelo narrador. É um processo de *mise-em-abyme*, de encaixe, como nas bonequinhas russas em que uma está colocada dentro da outra.

Esse processo ativa um pensar sobre a leitura e seu poder. Se nos fiarmos no que diz o leitor apenas estaremos confusos. O leitor é convocado a agir por si mesmo, em seu próprio socorro, na busca pela compreensão do que se passa na narrativa. Ao contrário do que acontece geralmente – o narrador não sabe mais que o leitor. Nesse caso, o narrador se engana e o faz a partir de sutis diferenças entre o que realiza como escritor de seu diário e o que diz estar realizando como reflexão sobre sua própria atividade. Nos deparamos com a forma de um diário, mas o narrador diz que escreve notas para um ensaio e por aí seguem as suas artimanhas que são motivadas pelo amor que ele sente pela autora do que lê e pelo modo com que recebe e avalia o conteúdo do que lê. Processo esse que deve despertar no leitor empírico uma abertura para que ele possa também refletir sobre o que ele lê – e esse processo talvez seja desencadeado pelo pensar sobre o título, de autorias e registros diferentes – um está no mundo real e o outro no mundo ficcional.

Um tom de ironia em relação aos discursos acadêmicos, como também se vê no romance, ronda todo o texto, na descrição do passo a passo da elaboração da leitura crítica e criativa do personagem que recusa a crosta fossilizada dos chavões acadêmicos, como já se observa naquela primeira citação em que o narrador se diz incapaz para a escrita literária. Nosso, por assim dizer, antinarrador, modesto professor de biologia do que seria hoje o ensino fundamental, revela desejar escrever “sem plano”, como a dizer que relata o processo de sua leitura à medida que ela vai se concretizando, ali no passo mesmo em que a acompanhamos cronologicamente pela marcação dos dias no diário. E diz mais, admite escrever a crítica sobre o romance de Júlia para lembrar a obra daquela que amou e ainda ama, “há de transparecer em certas páginas – talvez mesmo em todas –, o meu amor” (LINS, 1976, p. 7). Tudo se complica quando todas as personagens tanto de um livro quanto do outro, vão se aproximando a ponto de todos se tornarem um só – o espantalho. Daí a despreensão bradada, mas desconfirmada no plano da narrativa que é construída efetivamente.

A rigor, só há um personagem, o narrador, exatamente aquele que se constrói como nem uma coisa nem outra, ou seja, nem narrador porque recusa a forma romanesca, nem personagem, porque escreve sobre Júlia e seu romance. Somos magistralmente enganados pelo que ele diz – um discurso que nega em sua forma o que está dito em seu conteúdo. Assim como o professor, narrador que finge não estar apto para narrar, também sua personagem Júlia, a escritora não está disposta a render-se aos falsos brilhantes do mundo literário, não quer

se tornar a imagem que tem dos escritores e do mundo literário. Num dos papéis de seu arquivo, o narrador lê uma espécie de prece a Lima Barreto:

Santo Afonso Henriques! Fazei de mim uma escritora. Mas só isto. Nada de festivais, de júris em concursos (de beleza ou literários), de cargos em repartições chamadas culturais, capelas, de frases de espírito. Livrai-me do fascínio que tantos dos nossos autores, hoje, têm pelo convívio com os ricos, pela adoção obrigatória de livros seus na área estudantil, pelas viagens com passagens e hotel pagos. Fazei-me orgulhosa da minha condição de pária e severa no meu obscuro trabalho de escrever. (Dos papéis de J.M.E) (LINS, 1976, p. 46)

Portanto temos *grosso modo*: a relação entre um narrador que se diz leitor e uma personagem que é identificada como a escritora. Maravilhoso jogo de espelhos entre o que conta e o que lê. Construído mesmo por verdades que escondem fundos falsos, o romance estabelece uma relação narrador – personagem que pensa a distância narrador intelectual – personagem povo em níveis insuspeitos. Essa questão tão central e fundante da literatura brasileira é redimensionada por Osman Lins de modo magistral. E não apenas no livro descrito no livro, mas no livro que efetivamente lemos há um gesto que devemos considerar à vista da nossa história da nossa prosa de ficção e das respostas dadas à essa questão recorrente da história da literatura brasileira: narrador culto/personagem iletrada.

O refinamento dessa construção atinge o ápice quando todos os tradicionais problemas relacionados ao tema intelectual – povo estudados a partir de escritores como Graciliano Ramos e Guimarães Rosa (autores de grandes obras problematizadoras até o limite formal possível da relação narrador culto/personagem iletrado) – problema que reaparece no caso Júlia/Maria de França (pobre retirante nordestina personagem de Júlia). Essa reflexão sobre representação literária – a questão do fosso entre quem pode representar e o representado – lembro de *A hora da estrela*, mas também *Vidas secas* e *Grande sertão*: veredas, para ficar apenas nesses três exemplos, esses dois últimos inclusive matéria de reflexão do narrador para pensar a escolha da temática de Júlia – o triste caminho de exclusão que Maria de França percorre nos corredores do INPS, nas margens da cidade. Não apenas o tema, mas também seu tratamento acadêmico se configura grande problema para a crítica, estão figurados em *A rainha dos cárceres da Grécia* como matéria de ficção, matéria de elaboração romanesca.

A verdade acadêmica, por assim dizer, contida nas opiniões críticas deste protagonista de Osman Lins merece um estudo mais aprofundado, claro está serem matéria de um romance, mas resta a dúvida serão ficção? Logo respondo:

claro! Mas a relação dessa ficção com nossa vida acadêmica é por outro lado (talvez o mesmo) absurdamente real, na ficção as conexões são pensadas objetivamente e o plano ficcional nos permite uma liberdade maior de reflexão sobre o plano do real dos problemas e limites da crítica literária. Nesse sentido, o romance nos desvela conexões do mundo objetivo que para nós, observadores da imediatividade da vida cotidiana, mesmo a acadêmica, não estão disponíveis. Abaixo transcrevo uma passagem da análise sobre a questão da mediação em que podemos perceber a verdade a que me refiro:

Aparece no livro de Julia M. Enone o sistema previdenciário, quando os jornais estão cheios de cartas e mesmo reportagens apontando os erros desse órgão. Compõe Graciliano Ramos um romance sobre os flagelados das secas. Por quê? O assunto é tão antigo e divulgado! O modo como se escreveu, a construção artística, eis a razão de sua obra literária e a sua identidade. Isso é tudo? Não creio. Quando o narrador, no variado mundo, elege seus temas define uma atitude e não só em relação à vida: também diante da literatura. Diz, com a sua opção, até que ponto, comprometido *com a nomeação das coisas*, é também comprometido *com as coisas nomeadas* e qual o gênero deste compromisso. Os que fogem da seca (o artista não abrange todas as significações do que cria), são, à revelia dele, o homem evitando o inferno ou o destino, lutando por compreender, tudo isso – e muito mais – são os que fogem da seca e disto não podem fugir. Assim, por mais que o tema de um livro e os conceitos que abrigue constituam o lado vil da literatura, tão incômodo, estarei, se os ignoro, estarei abrigando-me numa atitude evasiva. (...) **A rainha dos cárceres da Grécia**, visto de um modo transcendental, evoca as buscas do homem – a da salvação?, a do destino?, a da compreensão? – ou todas. Guardemo-nos, porém, amigos, da transcendência e das suas seduções. Ela pode embotar a acuidade ao circunstancial e há diferenças entre a peregrinação de Enéias (ou a do baleeiro Ahab) e a de Maria de França. Não podemos esquecer as limitações do seu desejo – raso, tacanho – e a natureza das forças que a ele se opõem. (LINS, 1976, p, 57-8)

Entre os muitos comentários que poderíamos fazer, fico aqui com apenas um: a transcendência embota a acuidade ao circunstancial e a circunstância a que o narrador se refere é a diferença entre a personagem da personagem, Maria de França e Enéias ou Ahab, personagens da *Ilíada* e de *Mobi-dick*! A circunstân-

cia aqui é falsa, mas quem poderá dizer o mesmo do julgamento crítico que este personagem faz de *Vidas secas*? Não podemos esquecer os desejos do personagem e a que se opõem. Não estarei errada em dizer que aí está uma poética que vai ao âmago de nossos mais terríveis e cruentos embates acadêmicos: a própria questão da representação e da relação entre arte e vida, arte e história, arte e sociedade e suas consequências éticas e políticas.

Este nível do texto que realiza leituras críticas da literatura é o complicador de tudo. O modesto professor, não acadêmico, não titulado, não requisitado, não atuante, não admirado, não imitado, não premiado lança mão de um vasto e arejado conhecimento literário. Opina, de modo original e seguro, sobre obras primas da literatura brasileira e mundial, assim como discorre sobre temas tradicionais e contemporâneos da teoria da literatura citando desembaraçadamente autores e teorias tanto próximas quanto remotas. A bagaceira que este repertório usado como matéria ficcional cria causa tanta confusão a ponto de grande parte das leituras críticas do romance ficarem presas da discussão desse conhecimento tão sensível para nós, pessoas da área de Letras, que o risco sempre muito próximo de repetir o texto alcança níveis surpreendentes em muitos estudos sérios e legítimos.

No livro que temos em mãos, o verdadeiro (singular ironia) **A rainha dos cárceres da Grécia** a relação narrador-personagem se desloca para uma entre narrador identificado como leitor e uma personagem identificada como escritora, então que gesto será esse? Encaminho outra pergunta e uma citação do livro que guarda ainda mais outra. O transporte da questão para o terreno da relação narrador crítico - personagem escritora, relação essa de amor e que também reverbera a relação com o outro de classe, afinal o professor e Julia não vinham do mesmo lugar social (Júlia vai morar com ele, por uma quase absoluta indigência), enfim essa transferência do personagem para o escritor e do escritor para o personagem traz que informação para o debate elite – povo na nossa literatura? Salvar-se pela escrita, mas não só a si, também o outro mais fraco, pobre, já morto e inédito?

1º. de fevereiro

Todas as manhãs, no seu quintal, hoje, integrado no terreno sobre o qual se ergue, inacabada, a estrutura de um alto edifício, o velho alimentava seus pássaros, regava as flores, desaparecia entre as árvores, reaparecia. Não é raro levantar-me desta mesa e contemplar fixamente o ponto de onde ele foi varrido. Volto a sentar-me com uma vaga impressão de ameaça e vejo as páginas manuscritas de Julia como se elas me salvassem. Mas de quê? (LINS, 1976, p. 99)

Essas perguntas derivam da leitura e são temas da leitura que o narrador-leitor trabalha em sua escrita. Nesse sentido o leitor do verdadeiro **A rainha dos cárceres da Grécia** nunca poderá sair dessa leitura sem refletir sobre o próprio ato da leitura. Terá vivido uma intensa experiência de conscientização do poder transformador da leitura, a matéria narrada é exatamente o efeito que a leitura do romance de Júlia provoca em nosso narrador, e talvez poderá se questionar sobre sua própria leitura, sobre as transformações sofridas e sentidas em si-mesmo assim como as sofre o personagem do livro no caminho que faz de personagem leitor a escritor.

Nesse ponto desse texto, busco relacionar o capítulo sobre “O escritor e o leitor” do livro que Osman Lins intitulou **Guerra sem testemunhas** e que é todo dedicado à reflexão sobre a escrita e o escritor com as questões colocadas acima. Nesse sentido, justaponho os elementos sobre leitura e escrita trazidos por Osman Lins, tanto no nível de sua criação romanesca quanto no nível de sua produção de crítica. Mas veremos que curiosamente nessas duas obras, **A rainha dos cárceres da Grécia** e **Guerra sem testemunhas**, os limites entre ficção e realidade são problematizados e transformados na própria matéria de escrita.

Guerra sem testemunhas (1969) é um livro primoroso. Busca compreender o ato de escrever em sua totalidade, tomando todas as variáveis digamos internas (referentes ao escritor e ao ato de escrever) e externas (a obra, o editor, a crítica, o teatro, a sociedade). Assim é que seu plano se desenrola por meio de um lento construir dessa temática que será a um só tempo tratada de maneira dialética, de modo subjetivo e objetivo. O escritor narra seu processo mesmo de escrita ao passo que trata os temas a que se propõe. A objetividade que a natureza da obra requer é desestabilizada pelo narrador que evidencia seu trabalho de composição, de materialização da obra projetada. Confessa já logo em primeiro lugar como superou o não-fazer: “o que era obstáculo transforma-se em pretexto para agir; converte-se em literatura o que me impedia de escrever” (p. 11).

Reverendo os títulos das 10 partes da obra, às quais vou me referir ou como parte ou como capítulo, lemos: I – O ato de escrever; II – O escritor; III – O escritor e a vocação; IV – O escritor e a obra; V – O escritor e a máquina editorial; VI – O escritor e o teatro; VII – O escritor e o livro; VIII – O escritor e o leitor; IX – O escritor e as várias formas de crítica, X – O escritor e a sociedade. Então é livro de criação e de crítica sobre literatura. Existe, no estudo que Osman Lins faz, uma dimensão crítica, mas também artística. Veremos que, em **Guerra sem testemunhas**, o narrador inventa um parceiro, um personagem, para o ajudar na escrita, Willy Mompou, às vezes indicado apenas pelas iniciais

ou por dois triângulos em posição inversa, que, segundo ele, tem a “função de tornar menos árido o escrito, tanto para o leitor assim para o autor, que, afeito a exercícios da imaginação e aqui sofrendo a ascendência das ideias, quer, com o artifício, amenizar sua tarefa” (LINS, 1969, p. 25).

Willy é inclusive uma referência literária vinda da poesia do também pernambucano Deolindo Tavares em seus poemas do ciclo de Willy Mompou que por sua vez são releituras de poemas em prosa de Rimbaud, mas que na obra de Osman Lins aparece ora como escritor que dá palestras, entrevistas, ora só as iniciais, parceiro, ora só o símbolo, o outro, o duplo do próprio autor (p.185), e por um jogo de triângulos ora com as pontas alternadas, ora cheios, ora vazios, em duplos de duplos, reconstituindo a noção de *mise-en-abyme* constitutiva também de **A rainha...** Lento descobrir de mediações, não apenas configurando discurso agudo do caminhar de ideias que se aproximam vindas de lugares distantes, há também um chão, a agudeza não é formalismo vazio, pelo contrário é um lento aproximar-se da realidade.

É um descortinamento das conexões entre as pessoas, entre as ideias que antes não eram visíveis. Esse princípio de composição não se perde no recurso apenas formal, mas antes apresenta melhor a representação da realidade. Trata-se de realismo, pois, não de exibicionismo de malabarismos estéticos em si, como ao final veremos. Por outro lado, a matéria (aludida no subtítulo: o escritor, sua condição e a realidade social e reafirmada pelos títulos dos capítulos) é não literária, mas literária é a relação do escritor com a matéria, tanto na forma que toma seu livro sobre o escritor como na sua própria condição de escritor que escreve sobre o ato de escrever.

É bonito de ver as mediações entre o ato de escrever, a obra e a sociedade que o autor encontrou para realizar seu conteúdo. Nada é mecânico, tudo é subjetivo. Nada é imediato, tudo é estabelecido por meio das muitas conexões de pensamento e planejamento, de elaboração e ação. Nada surge de modo causal embora tudo siga um rigoroso plano de construção (p.55, 61), revelado nos detalhes apenas no início do último capítulo. Essa a fonte inesgotável de riqueza dessa obra que ao apontar para o compromisso que o escritor tem com seu mundo fictício e ficcional – lembrar que o ano é de 1969 – também aponta para a relevância do mundo fictício e sua relação com o mundo objetivo. De novo reencontramos aí relação arte e vida em que a reconfiguração literária da vida não elimina a vida. E sobre o projeto do livro, copio o longo trecho abaixo e para a leitura dele peço atenção:

Abordarei, nas páginas restantes, obedecendo ao plano global da obra, concebida em círculos concêntricos e cada vez mais amplos

(a partir deste núcleo íntimo, silente, confidencial, as relações do escritor com a folha em branco e sua interminável luta com as palavras), o tema de onde nasce o livro e que, conquanto decifrado e havendo regido, nem sempre claramente os capítulos anteriores – em muitos dos quais me socorreu o parceiro, a certa altura inventado e de quem ora me despeço, para encerrar sem sua ajuda o trabalho comum -, exige ordenação e desenvolvimento: a condição do escritor no mundo contemporâneo. (LINS, 1969, p. 243)

Refletindo agora sobre o que aparecem em **Guerra sem testemunhas** sobre o leitor, encontramos no capítulo VIII sobre “O escritor e o leitor”, WM, as iniciais do personagem criado pelo escritor para ser seu duplo, discorrendo sobre o lugar do leitor na construção da obra literária, ele diz, “Esse leitor (não simples reflexo ou desdobramento do escritor), fruto da inteligência, da sensibilidade, do caráter, da concepção, que tem o escritor do ofício e do mundo, é contemporâneo da gestação da obra; não nomeado, nela está presente, participa de sua natureza” (LINS, 1969, p. 187). Um pouco antes no capítulo, que aparece como um diálogo entre os duplos, os personagens criados, há uma explicação sobre a total falácia do escritor que escreve para si, como numa ilha deserta. Essa linha de argumentação é concluída com a afirmação categórica de que “O escritor é impensável fora do contexto social” (Op. Cit. p. 186).

Outro elemento importante que o autor trata é da precariedade e imperfeição da leitura, o autor não considera a leitura de especialistas a mais importante, apenas ela se coloca num nível aprofundado que o do leitor que lê a obra apenas uma vez. Essa leitura e a leitura crítica não devem ser comparadas e o escritor afirma que a leitura imperfeita como, no limite, são todas, também é importante. Para Lins, a leitura de qualquer obra não se restringe à leitura de um leitor, nem mesmo do crítico. É tarefa do coletivo de leitores para talvez todo o sempre, realizar a leitura de uma obra.

Resta uma vez ressaltadas algumas das referências de Osman Lins ao ato da leitura parear algumas impressões sobre a escrita afim de fechar aqui nessa argumentação – uma relação entre a leitura e a escrita, no caso a escrita literária. Passo a recolher, portanto, do longo do texto, algumas das mediações que me chamaram a atenção – espero chegar também como o autor a reconstruir partes do percurso que o levou às suas reflexões finais sobre as relações escritor – sociedade. Mas antes duas observações. A primeira versa sobre a questão do gênero. O homem escritor. Do meu ponto de vista hoje, faz sentido pensar a pessoa e não o homem então é assim que traduzo mentalmente

tudo quanto vem escrito como o escritor ou o homem. Pensar a pessoa e incluir assim toda a diversidade das pessoas que produzem e lêem. A segunda chama atenção para o grande número de autores marxistas citados ao longo do texto de Osman Lins, como por exemplo Trotski, Lukács, Lefbvre, Goldman, Erich Fromm. Espero ao final tentar relacionar essa base referencial não apenas como ideias entre ideias, mas como uma tomada de posição de Osman sobre o lugar do escritor e da literatura na sociedade.

Por seu modo algo barroco de imaginar conexões entre matérias distantes – de caminhar da palavra à ideia, da ideia à metáfora, da metáfora à outra metáfora e a outra e de volta à palavra, e à vida, recolho um fragmento da reflexão do capítulo II sobre o escritor no seu trabalho diário – a obra nasce da vida cotidiana, mas não sofre dela interferência direta, no trecho, lemos:

O livro, conquanto não alheio à realidade circundante, que de algum modo o exigiu em sua origem, constitui um ato singular na rotina diária do escritor, subterrâneo curso atravessando nascimentos, mortes, dívidas, desastres, mudanças políticas, triunfos, crises morais, desemprego, doenças, cataclismos. Tudo isto, por certo, atingirá o autor, inoculando-se na obra: nada, ..., virá desviar ou perturbar sua concepção. Naquele núcleo, a criação prossegue, atravessando os dias claros e sombrios, do mesmo modo concentrado e tenso com que uma ave de rapina vara claridade e sombra rumo à presa. (LINS, 1969, p. 28, 29)

Daqui chamo atenção para a natureza da relação arte e vida. Nada remete ao fato de o escritor copiar a vida ou mesmo escrever sobre o que acontece em sua vida pessoal a partir do que poderíamos caracterizar como um profundo subjetivismo. Não ao contrário, a obra deve ter e seguir um plano de construção inabalável pela vida cotidiana do escritor. Essa relação não está nesse nível.

No início da parte IV, e regido pela mescla de iniciais e símbolos gráficos, $w \blacktriangle \blacktriangledown M$, com a diferença de que o triângulo é apenas delineado e não cheio, como consegui reproduzir aqui. E aqui recolho três trechos em que o autor reconhece no primeiro trecho, a obra de arte literária significativa e a relação do autor com a obra, nas seguintes:

Sendo a expressão mais íntima de um determinado indivíduo e a testificação de seu esforço no sentido de trazer à luz uma realidade que para ele próprio foi sempre misteriosa, ou pelo menos escura e fugidia, tem a obra o papel de clarificadora de mistérios. Ao mesmo tempo, vem a converter-se também ela, se elevada a um

nível realmente significativo, em núcleo de problemas: internamente, como objeto de investigação, de estudo; externamente, como móvel de fenômenos estéticos e sociais. (LINS, 1969, p. 55)

Nesse sentido, é que para melhor captar a realidade é que precisam ser interpostas as conexões, as mediações subjetivas de tomada de consciência de si, do outro, dos mistérios da matéria a ser narrada, do realizar de um plano para narrá-la, de organizar o caos de sensações e sentidos provocados pelo viver da vida. Por isso, na obra literária a dialética objetividade, subjetividade está sempre colocada, aqui neste escrito bem como em outros de Osman Lins, essa dialética é também ela matéria de composição literária. Temos a objetividade porque vemos recriado o mundo – personagens concretos vivem situações concretas, mas tudo isso não vai sem um pôr teleológico, ou seja, sem que haja uma finalidade construída por uma instância subjetiva – um narrador e antes dele o autor.

Autor que não vive a palavra pela palavra, antes “o mundo pesa, mas pesa também o país em que nascemos, onde vivemos – sendo loucura pretender levitar” – este o segundo trecho recolhido. O autor que pretende levitar sobre o mundo nas asas do que chama de obra, no máximo, se ilude. Ele chama isso de rádio-amadorismo das letras. Muitíssimo curiosa essa expressão – indica pessoas, personalidades ligadas à distância com pessoas estranhas à nossa verdadeira aventura. Osman Lins deriva de tal atitude os exotismos, o indianismo, a poesia pastoral, musicais como a ópera oitocentista, ou assuntos mitológicos nas artes plásticas. Essas duas atitudes ensejariam duas formas de viver o mundo: servir ou enfrentar o universo. Aqui o terceiro:

Pode o ficcionista servir ou enfrentar o universo. Servi-lo implica em estudo e análise, mas repudia a imersão no âmago das coisas, apenas rondando sua intimidade e passivamente registrando a ordem que as rege; enfrentá-lo, ao contrário, se não desdenha análise e estudo, compreende uma insurreição contra o mundo e o esforço agressivo de submetê-lo a uma ordem que estabelecemos. Na violência ao real, no conflito com o real é que o revelamos. (LINS, 1969, p. 73)

E, do diálogo entre Escritor (WM) e Censor, vamos aprendendo a longa história da censura em todas as suas formas, desse diálogo retiro um lance:

O Censor. - Não acha que o trabalho do escritor, sendo solitário e original, deve ser preterido em benefício de interesses coletivos, numericamente mais ponderáveis?

O Escritor. - Essa é apenas uma incompreensão a mais, se um livro,

na grande maioria das vezes, é algo pessoal, assinado por um homem, se representa uma conquista do indivíduo, é ao mesmo tempo um fato que interessa a muitos, para não dizer que em tese interessa a todos, pois nasce de todos – da língua comum, dos interesses comuns, da alma comum, da história comum, de tudo que existe em torno do escritor. (LINS, 1969, p.234,235)

Isso apenas para sublinhar a importância do ato de escrever e do escritor para uma comunidade. E assim chegamos a última parte em que a questão mesma da relevância da literatura no mundo contemporâneo que ele caracteriza àquela época dominado pela TV – pela indústria cultural – pela arte de massa. Tudo isso permanece, mas os tentáculos da dominação das nossas vidas, do nosso tempo e o controle exercido pelas cobranças de felicidade constante inclusive no mundo virtual são arrasadoras de toda forma de expressão autêntica. Há uma homogeneização e cristalização de valores alarmante: ascensão de fundamentalismos políticos (há fortalecimento de grupos fascistas e ultra conservadores em todos os lugares) e religiosos (como vemos agora nos debates nas ruas à propósito da crise política e econômica). Podemos dizer que os avanços das tecnologias não melhoraram a condição descrita por Osman Lins em 1969, podemos afirmar com toda certeza que as coisas pioraram bastante.

Nesses marcos é que recoloco a questão para nós – qual a relevância da literatura hoje em nosso mundo? No nosso mundo contemporâneo? Qual a importância que é dada às políticas de formação do professor e da leitura? A partir da visão crítica e artística de Osman Lins, que defendeu a literatura em sua época, mais uma vez recolho de seus escritos a defesa que faz do papel do escritor/leitor:

adversos à reflexão, com sua audiência maleável, contrastando com a penetração lenta e difícil de obras literárias onde o mundo é contemplado com pureza e audácia, predispõe muitos intelectuais a esta enfermidade altamente danosa, que tende a paralisar o escritor, ou a minar as forças que o sustentam e o fazem consagrar-se ao seu trabalho: a desconfiança ante a linguagem. Não se disse – e percebe-se – que este livro mesmo foi empreendido, em parte, sob tal influxo? ... Cabe ao escritor, recusando por todos os meios o monólogo, sustentar com a máxima energia o diálogo com o mundo e com os seus semelhantes. Desgasta-se a linguagem pelo uso capcioso? Tem o escritor que protegê-la contra a erosão, restaurando a sua integridade e reconstituindo-lhe a eficácia. (LINS, 1969, p. 254, 255)

Em sua caracterização do mundo contemporâneo, relembro o ano de 1969, vejo uma aproximação muito grande com a explicação do materialismo histórico, senão vejamos. Osman percebe que um elemento central do mundo contemporâneo é a desvinculação homem – mundo, que faz desaparecer o humano em favor de um sujeito, no limite anônimo o que o leva a concluir que o romance intimista e a dissolução da personagem é um correlato desse fenômeno. Mas que a grande obra significativa caminha no sentido de apreensão, não do fragmentado, mas da totalidade – totalidade no conceito que lhe deu Marx – no sentido de que as relações de produção em qualquer sociedade formam um todo”, mas a visão desse todo está interceptada pela naturalização da ordem do mundo em que uns são os que possuem e outros são os que trabalham. Perdemos a noção da contradição dos interesses entre as classes e tomamos como natural o que é exploração e opressão. O escritor afirma:

Não é mais possível, em nossa época, a um homem de instrução mediana, ignorar o conflito básico com que nos defrontamos, a insurreição dos ofendidos contra os ofensores. Estes últimos detêm os privilégios e as regras invisíveis do mundo: nunca se viu a polícia nas ruas, de metralhadora em punho, a fim de impedir um congresso de banqueiros. Assim, não apenas o escritor, mas qualquer homem que, tendo consciência desses problemas, ou dos problemas com que estes se relacionam, age como se os desconhecesse, é um traidor do seu semelhante quando não de si mesmo. (LINS, 1969, p. 272, 273)

Por outro lado, o escritor é totalmente adverso à ideia de que a par de sua tarefa literária o escritor tenha que ter uma ação política. Isto nos marcos de opção pela guerrilha como forma de luta contra a ditadura. Acontece que, para ele, a ação do escritor é a realização de seu livro. E por aí vai terminando o que ele diz que também foi esse livro – espécie de um exame de consciência e de um interrogatório (p. 275). Ação concreta no mundo concreto. É urgente e necessária no nosso mundo atual a consciência da necessidade sempre presente de formação do professor e do leitor como uma forma de resistência ao mundo do banal consumismo e da melancolia imediata. Um mundo em que a ideia de sociedade de consume e do espetáculo nos deixa pensar consume para quem, espetáculo para quem? Se hoje vivemos a repressão ao consume necessário e vivemos amortecidos pelos grandes ícones da mídia e da formação de opinião com as pautas com que nos pautam cotidianamente. Um mundo em que nossas crianças assim como os adultos estão vivendo sob constantes dores individuais e solitárias, um mundo de zumbis medicados e controlados para não sentirem, para não reagirem,

para trabalhar e se divertir de modo ordeiro e pacífico, como verdadeiros “cidadãos de bem”.

A desvalorização do trabalho do professor pelas constantes perdas salariais e de direitos revelam o descaso dos governos em níveis federal, estadual e municipal com políticas de formação do professor, de valorização do seu trabalho e da sua carreira. Pelo contrário, o que vimos assistindo são movimentos de resistência de professores e estudantes reprimidos com violência policial, ignorados pela mídia, anulados e desprezados pelos governos. Mas o povo marcha na rua porque ainda tem consciência do direito à educação pública de qualidade e socialmente referenciada. As suas demandas são capturadas pelas direções as mais traidoras e espúrias de toda política, inclusive sindical, extremamente deteriorada por esquemas de negócios e poder os mais escusos possíveis. A educação, assim como a saúde, tem sido constantemente atacadas em seu caráter público e cada vez mais se tornam mercadoria entre mercadorias.

Nesse sentido saudamos o número temático a que esse periódico se propôs e nós, do Grupo Literatura, Estética e Revolução (LER), do POSLIT, da Universidade de Brasília, apresentamos essa contribuição para as discussões presentes nesse número. Buscando dar maior visibilidade à questão, gritamos a urgência com que a pauta da formação de professores e da leitura deva ser de novo trazida para o centro dos debates que incluem a luta por mais verbas públicas para as instituições públicas, a luta por 10 % do PIB para a educação pública, contra o desvio de dinheiro público para o setor privado por meio de programas que supostamente agem em favor da democratização da educação, contra a mercantilização da educação. É preciso saber que valorizar a formação do professor e o professor também em termos da defesa de melhorias salariais, de uma carreira valorizada, garantindo sua progressão funcional ligada à autonomia e à unidade do tripé ensino-pesquisa-extensão em todos os níveis de educação é parte da luta pela educação pública de qualidade e que essa luta é essencial para a formação humana da sociedade no sentido da libertação das opressões e desigualdades sociais, ou seja, no sentido da construção de uma sociedade mais justa e humana.

Referências bibliográficas

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação para todos no Brasil de 2000 a 2015**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192> Acesso em 31 de agosto de 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em 31 de agosto de 2016.
- BASTOS, Hermenegildo J. **Formação e Representação**. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3851/1/ARTIGO_FormacaoRepresentacao.pdf> Acesso em 18 de abril de 2016.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e subdesenvolvimento**. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2000.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A literatura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.
- LINS, Osman. **Guerra sem testemunhas**. São Paulo: Martins, 1969.

_____. *A rainha dos cárceres da Grécia*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

MARX, Karl. *Prefácio à Para a Crítica da Economia Política*. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>. Acesso em 18 de abril de 2016.

PAES, José Paulo. *O mundo sem aspas*. In: ALMEIDA, Hugo. *O sopro na argila*. São Paulo: Nankim Editorial, 2004. p. 293-300.

Avanços e processos do ensino de literatura:
práticas interventivas do **Profletras**

*Advances and literature education process:
practical interventional of **Profletras***

Adriana **Lins Precioso**

Universidade do Estado de Mato Grosso

Rosana **Rodrigues da Silva**

Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo

Neste artigo, discorremos sobre os avanços e os processos do ensino de literatura, com base em pesquisas interventivas de professores do **Profletras** em Mato Grosso. Incluímos nessa discussão os caminhos teóricos e metodológicos do ensino de literatura, com vista às pesquisas que vão do percurso da teoria da recepção às contribuições da leitura subjetiva e do letramento literário. A análise dos resultados obtidos comprova a coerência entre pesquisa interventiva e as teorizações acerca da leitura literária e formação do leitor.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Letramento literário. **Profletras**.

Abstract

*In this article we discuss on progress and processes of the teaching of literature, from interventional research **Profletras** teachers, with unit in Mato Grosso. Including this discussion theoretical and methodological approaches of literature teaching, with a view in the polls going the route of reception theory to the contributions of subjective reading and literary literacy. The results obtained demonstrate the consistency between interventional research and theorizing about the literary reading and reader formation.*

Keywords: Literature Teaching. literary literacy. **Profletras**.

No cenário nacional, o programa em rede, o chamado **Profletras** – Mestrado Profissional em Letras, opera avanços significativos no que concerne a metodologias para o ensino da língua e da literatura. Envolvendo polos institucionais, da Região Norte ao Sul do país, o programa funciona de modo integrado, compartilhando desde ementas, objetivos, metodologias a resultados finais, divulgados em *blogs*, *sites* da escola, *youtubes* e redes sociais. Devido ao formato do programa, tanto sua pesquisa de natureza teórica e prática, quanto sua estruturação são compartilhadas, por isso as disciplinas obrigatórias são ofertadas comumente por todas as instituições associadas, e as disciplinas optativas são escolhidas em consulta à Matriz Curricular. Tendo como área de concentração, o tema **Linguagens e Letramentos**, o programa pretende atuar na formação do professor da Educação Básica (1º ao 9º ano), oferecendo-lhe o aperfeiçoamento e atualização dos estudos voltados para a área da linguagem. Esse professor tem a carga horária de suas aulas reduzida, entretanto não se afasta completamente do cotidiano escolar, o que lhe permite trazer a resposta às práticas interventivas no decorrer das aulas, bem como respostas aos objetivos do programa. Dentre eles, os encontros das disciplinas objetivam criar condições para que o professor se posicione diante da realidade linguística do aluno, oportunizando a reflexão sobre as práticas que possam intervir e aperfeiçoar o cotidiano escolar.

É na linha de pesquisa **Teorias da Linguagem e Ensino** que reconhecemos a preocupação com o trabalho com a literatura. Conforme descrição do projeto, essa linha visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais. A literatura entra nessa linha por tratar-se de um tipo especial de linguagem que deve ser pensada por meio de metodologias que promovam a formação do leitor em diversos níveis. Portanto, orientam essas metodologias não somente discussões quanto à concepção de leitura, mas também o estudo sobre identidades, culturas brasileiras, oralidade, multiletramentos e novas tecnologias. Inclusive com atenção aos estudos que esclarecem a relação entre as construções antro-po-culturais e literárias, bem como as perspectivas interacionistas, evocadas por meio da leitura literária.

Desse modo, ainda que ofereça poucas disciplinas, voltadas às especificações da linha Teorias da linguagem, o programa apresenta avanços no que se refere à proposta de formação do leitor. Entre as disciplinas obrigatórias e eletivas do **Profletras** que visam a essa formação, destacam-se **Ensino da literatura**, **Leitura do texto literário**, **Literatura infantil e juvenil**. São disciplinas cujas ementas apresentam teorizações acerca da leitura literária e da constituição do leitor, como também propostas metodológicas que, se não podemos dizer que inauguram o trabalho com o texto literário no ensino fundamental, podemos afirmar que alavancam o ensino da literatura em âmbito escolar, impulsionadas pelos projetos interventivos dos professores mestrands do programa.

As teorias que orientaram esses projetos amparam-se nos estudos da recepção, no que concerne à importância dada ao leitor e a sua interação com o texto literário. Nessas discussões, os questionamentos acerca do que ensinar, como ensinar e para que ensinar literatura são as molas de força que justificam a necessidade desse ensino, ao passo que nos colocam para refletir sobre as concepções que têm comprometido o desenvolvimento da literatura no contexto escolar.

A leitura subjetiva, percorrida por Annie Rouxel (2013), estimula para a descoberta do leitor empírico e influencia práticas em que o leitor não se descubra apenas como um elemento de composição idealizado no texto, mas como um sujeito que no processo da leitura expressa outras tantas leituras resultantes de sua identidade e das relações socioculturais. Nas atividades leitoras da pesquisa interventiva do **Profletras**, os professores buscaram valorizar esse leitor real e trazê-lo, não apenas para a participação e a experimentação do texto, mas para construções de novos textos, relidos e transcritos em atividades que estão inseridas em novas tecnologias do contexto da escola.

1 PORQUE ENSINAR LITERATURA? E COMO ENSINAR?

Os dois questionamentos apresentados no subtítulo acima repetem as preocupações que mais vemos refletidas nos seminários, congressos e encontros sobre o tema. Contudo, discutir o ensino da literatura significa discutir também outros que envolvem desde o conceito de literário às transformações e novos suportes da obra literária e as condições da abordagem do ensino de literatura que tem percorrido diferentes trajetórias teóricas-metodológicas. Dois pontos comuns parecem ser apreciados de modo coincidente. O primeiro conclui sobre a falência do ensino da literatura que, se para uns foi gradualmente desaparecendo, para outros, nunca existiu. O segundo ponto em comum aborda a importância da literatura para a formação humana, sempre lembrada e apreciada nos debates acadêmicos. Esse ponto, na verdade, constitui uma contradição do primeiro, um paradoxo que nos é apresentado ao reconhecermos que, embora importante, imprescindível no processo de formação do aluno, é esquecida, invalidada no dia a dia do contexto escolar, ou subordinada ao ensino da língua.

São questões como essa que nos fazem refletir sobre a importância da literatura na vida humana. O texto, intitulado **Direito à literatura** (2004), de Antonio Candido, chama a atenção para as contradições da área de humanas e da própria humanidade. Se por um lado alcançamos o progresso de modo surpreendente que nos propiciou uma vida de conforto, globalizada e facilitada pela tecnologia, por outro ainda somos incapazes de solucionar problemas materiais do homem, de por fim à pobreza, à fome, de acabar com a injustiça política e com as privações dos direitos do homem. Partindo da constatação desse paradoxo, Candido revela como essas questões, que são evidentes, tornaram-se encobertas e são motivos de constrangimento, em uma sociedade de hipocrisia generalizada que não reconhece direitos iguais a todos os homens. Esse seria, portanto, o ponto que nos impede de avançar em melhorias e reformas que vão da economia à educação. A essência do problema, nos dizeres de Candido, é:

reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado (2004, p. 172).

Portanto, o pensamento que inclui o outro no mesmo direito de bens que reivindicamos para nós mesmos está na base dos direitos do homem e também deveria estar na base dos direitos que concernem à formação do homem. Os

bens culturais são também prioridades ao nosso aluno de periferia de escola estadual, do mesmo modo como devem ser para alunos (e filhos) de escolas privadas. Candido garante que a literatura é um bem necessário, o qual chama de incompressível, um bem que embora não possa garantir a sobrevivência física, garante a integridade espiritual. Se não há dúvidas que bens, tais como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, etc são incompressíveis; por outro lado, muito se questiona se a crença, o lazer, a arte e a literatura também podem se juntar à lista. Os critérios que determinam os direitos do homem passam pelo crivo da organização política da sociedade. Para responder a eles, Candido esclarece que somente uma organização justa da sociedade pode revelar os bens que são necessários, aqueles que não podem faltar “sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos, de frustração mutiladora” (2004, p. 174). Sendo a literatura, desde as formas mais simples, folclóricas e populares, um modo de expressão que corresponde à necessidade de fantasia e fabulação do homem, Candido conclui que a arte literária constitui um bem incompressível, necessário à vida humana.

A importância da fantasia, o poder da função fantástica da literatura na formação humana, foi tema também abordado pelo autor, em palestra proferida na **Reunião Anual da SBPC** (São Paulo, julho de 1972). Nessa ocasião, o crítico explicita que fantasiar, efabular advém da própria constituição humana. O homem sente a necessidade de ficção a cada momento de sua vida. Seja de modo simples ou complexo, oral ou visual; a fantasia se manifesta e recria a existência, mesmo quando acreditamos estar vivendo apenas a realidade do cotidiano.

A literatura, segundo o crítico, é uma das modalidades mais ricas da fantasia (Candido, 1972, p. 81). Sua importância não reside na simples elaboração de conteúdos fantasiosos, mas no seu poder criador. A imaginação criadora é de tal modo uma força construtora que possibilita ao homem chegar ao conhecimento científico. Os estudos de Gaston Bachelard mostram como a formação do espírito científico se dá a partir da ganga imaginativa do devaneio (CANDIDO, 1972, p. 81).

A literatura, dimensão criativa da linguagem, ainda que cause prazer, está muito longe de ser inofensiva. Candido explica o papel humanizador do texto literário que pode atuar como uma forma de expressão dos indivíduos e grupos ou ainda como uma forma de conhecimento, ainda que transmitido de modo difuso e inconsciente. Agindo sob essas condições, o texto literário não somente expressa ou informa, mas significa enquanto estrutura, enquanto objeto construído. Seu poder de humanização advém, sobretudo, conforme o crítico, dessa condição de significado estrutural que pode exercitar a reflexão; contribuir

para o saber; capacitar para problemas da vida; exercitar o senso da beleza e a percepção da complexidade do mundo.

Candido (2004) deixa claro neste texto o que ele entende por humanização e como a distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação social e manter os leitores de determinada cultura privados do acesso à leitura de diferentes obras. O acesso aos diversos níveis da cultura deve ser uma garantia de um direito, sobretudo, no contexto da escola. A discussão em torno do direito à literatura, se não responde especificamente à questão sobre o por que ensinar, ao menos justifica a necessidade da escolarização da arte literária, a necessidade da garantia do espaço da obra literária no cotidiano de nossos alunos. Espaço esse que se tornou-se cada vez mais escasso em nossa sociedade, prejudicado por diversos fatores.

Na avaliação de Antoine Compagnon, em palestra proferida em aula inaugural em 2006, no Collège de France, o espaço do literário se restringiu a livros didáticos na escola. A imprensa, que antes destinava espaço a publicações literárias, hoje passa por uma crise que desobriga os cadernos da literatura. Nos lares, a leitura do literário tornou-se fragmentada pela aceleração digital. Muito realisticamente, Compagnon observa que a iniciação à literatura e à cultura humanística é menos rentável em curto prazo, ou seja, livre do lucro imediato que se acostumou a esperar no capitalismo, assim o ensino da literatura “parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã” (2009, p. 23). Por isso, ao lado da pergunta tradicional “o que é literatura?”, feita já por grandes nomes da crítica literária, o autor questiona o “para que literatura?”.

Para responder a essa pergunta, Compagnon discorre acerca das concepções da literatura e seu alcance interventivo na vida humana. Na definição aristotélica, da chamada mimeses imitativa à catarse, a obra literária pode levar à apuração das paixões, purificação da alma, instruindo e também deleitando. Na segunda definição, que vem dos séculos das luzes e se aprimorou no Romantismo, a literatura tem o poder de um remédio contra o obscurantismo que cega, contra a injustiça social. Ainda que seja um remédio que possa curar ou adoecer, a literatura compromete sua liberdade expressiva a serviço dos ideais do homem. Na terceira versão do poder da literatura, o autor a mostra como uma língua particular, que ultrapassa os limites da linguagem ordinária, como resultado de um projeto moderno ou modernista que buscou compensar a insuficiência da linguagem.

Nessas diferentes concepções, a literatura é vista como uma solução, uma forma nada inofensiva e nada indiferente às questões centrais que incomodam o homem e que pode de diferentes modos representá-lo, acordá-lo ou exprimi-

-lo. Comprovado seu alcance, Compagnon esclarece que não é apenas a literatura que possui esse poder de nos iniciar no mundo, de nos desvelar a experiência humana. O filme e as demais artes também podem contribuir para a constituição de nossa identidade, mas somente a literatura consegue deixar o leitor à mercê de sua experiência imaginária e de sua deliberação moral na solidão da leitura. Por tudo isso, a literatura continua, defende o crítico, sendo a melhor introdução à imagem, o melhor início nas sutilezas da língua. A crítica de Compagnon busca restaurar o lugar do literário, mostrando que a leitura literária continua a ser o melhor exercício de aprendizado de si e do outro, de “descoberta de uma identidade em *devenir*” (2009, p. 57).

O exercício do leitor não está em ler, mas em descobrir-se. Os estudos literários que discutem o papel do leitor tiveram grande avanço com as contribuições das teorias centradas no sujeito. Em investigações anteriores à teoria da estética da recepção, as impressões a respeito de uma obra literária não poderiam, de modo algum, serem configuradas como um estudo literário. O leitor não tinha espaço garantido nos estudos teóricos que entendiam o texto como uma estrutura fechada e autônoma, independente da interpretação de contribuições interpretativas de um dado receptor. A aula inaugural de Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, marcou um momento de transição e oposição à teoria vigente. Foi valiosa e precursora a contribuição de Jauss, na medida em que não apenas questionou a concepção que se tinha de literatura, mas reivindicou o papel interativo do leitor, abrindo caminho que seria propício também às pesquisas interventivas acerca do ensino de literatura. Ao declarar que o texto não poderia sequer existir sem o leitor, Jauss dá condições para se refletir sobre a importância da participação do aluno no processo de leitura como um coautor que aprisiona o texto à interpretação e conquista sua emancipação na qualidade de sujeito de uma experiência estética.

Com Wolfgang Iser, os avanços da estética da recepção rumam ao jogo do texto, condicionando ainda mais o sentido à negociação do leitor com a obra. O jogo do texto, na formulação do crítico, pode ser efetivado de acordo com a experiência e carga cultural de cada leitor. O jogo ocorre porque o texto é entendido como uma estrutura formada por vazios que reclamam a intervenção de um leitor que preencha essas lacunas e possa, assim, dar vida à criação do autor (ZILBERMAN 1989).

Os estudos da recepção colocam o leitor no centro das investigações, conforme atestam pesquisadores da área. Contudo, o leitor continua a ser investigado como um elemento pensado, criado no texto, um correspondente virtualizado por seu autor. Nesse sentido, a pesquisa de Annie Rouxel problematiza

o caminho desse leitor e, após apresentar total rejeição pela crítica imanente ao texto à teoria da recepção que descobre o leitor, o projeta em um campo de idealização em que permanece a importância do texto. Enfim, atualmente, acerca-se dos estudos em relação ao leitor empírico.

Desse modo, a discussão sobre ensino de literatura está condicionada a questões teóricas que esclareçam concepções de leitura. Como entrar no texto literário? Como comportar-se como leitor? Essas formulações levam ao que problematizamos neste subtítulo: como ensinar?

No passado, nas críticas às aulas de literatura estudiosos afirmavam que a leitura do texto não era realizada na íntegra e que toda a abordagem se resumiria a questões de ordem gramatical ou interpretação textual. Hoje, vencida esta etapa, o que encontramos na crítica, por exemplo, de Anne Rouxel, é a problematização de metodologias que deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor, prendendo-se a análises estruturalistas em que o aluno leitor pouco contribui. Nos dois casos, temos práticas que fazem do texto o pretexto para o ensino de normas, conceitos, estruturas, seja da língua ou da própria literatura.

As teorias da recepção foram importantes para o aluno, no papel de leitor, pôr-se na obra, adequando-se ao que se espera dele como um leitor idealizado no texto. Desse modo, o leitor real é ignorado no processo da leitura, conforme a pesquisa de Annie Rouxel (2012) mostra.

O Colóquio de Rennes, **Sujeitos leitores e ensino da literatura**, em janeiro de 2004, impulsionou as discussões sobre o sujeito leitor, ao trazer a concepção de leitor empírico e de leitura cursiva. Essa última é proposta como uma prática eficaz que pode fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar.

A leitura cursiva é definida como uma forma livre, direta e corrente da leitura. De modo autônomo, essa leitura deve propiciar uma “apropriação singular das obras”, ao considerar os leitores reais. Annie Rouxel (2012), com isso, não está rejeitando o importante papel do leitor no jogo do texto, proposto pela teoria da recepção de Iser. A autora admite que quem lê possui tanta importância no restabelecimento da imaginação criadora quanto quem escreve. Contudo, como fazer despontar esse sujeito leitor criativo nas práticas de leitura escolar – esta é a questão debatida por ela.

Nessa indagação o ponto que relaciona a teoria à prática entra em pauta: ela investiga se é possível chegar a conclusões empíricas no momento em que se observa a pesquisa-ação. Ou seja, teorizar sobre os resultados em que ela analisa a participação, a prática e a experiência do sujeito leitor no ato da leitura. A autora vê a introdução da leitura cursiva e da escritura de invenção, nos programas dos liceus em 2001, como uma resposta institucional à falência do

modelo analítico das teorias estruturalistas. Nessa prática, o aluno leitor dispõe de autonomia para a leitura, podendo inclusive não dispor de nenhum tipo de orientação ou instruções. Contudo, Rouxel (2012) não exclui totalmente a leitura analítica das práticas do ensino, mas observa que a prática conjunta dessas duas formas de leitura tende a conferir uma dimensão, se não mais analítica, pelo menos mais reflexiva à leitura cursiva.

Ao lado dessa leitura espontânea está a escritura de invenção que é proposta como uma reação escrita à leitura literária. A recepção de um texto é registrada de modo criativo, em condições oportunizadas pela leitura num contexto em que o aluno consiga revelar a própria leitura em vez de repetir a do professor. De modo pessoal, o aluno é incentivado a escrever sobre uma personagem, uma história, um enredo, uma impressão sobre a obra. A autora discursa em defesa dessa subjetividade do leitor, tendo consciência de seus limites, da dimensão ética e antropológica da literatura, pois é sob essa condição que ela se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROFLETRAS DE MATO GROSSO

Com base nas considerações de Rouxel (2012) acerca da leitura, entendemos que a leitura analítica deva ser trabalhada de modo plural, em relação complementar à leitura subjetiva. No campo da crítica nacional, os estudos de Rildo Cosson são relevantes nesse sentido, pois têm dado um rumo bastante produtivo e otimista ao ensino da literatura. Em consonância com essa apreensão do leitor empírico, a proposta metodológica de Cosson (2006) objetiva um ensino da literatura na escola sem desconfigurá-la, um ensino que lhe permita continuar a ser e a representar o que ela é também fora do contexto escolar: “uma experiência única de escrever e ler o mundo e nós mesmos” (2006, p. 120). Para o autor, a leitura deve processar-se como um diálogo estabelecido entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que Cosson chama de circuito da leitura. O envolvimento do leitor nesse processo conduz a uma forma de aprendizagem literária que conjuga as concepções básicas de letramento.

A atenção a esse tema foi despertada ao constatararmos uma realidade em que alunos alfabetizados não alcançavam condições de responder a questões básicas de interpretação textual, tampouco conseguiam se valer da escrita em situações em que o convívio social exigisse. Nesse contexto, o termo letramento veio para nomear uma prática que trouxesse as competências necessárias para o processo de construção de sentidos. No letramento literário, o professor oferece ao aluno a possibilidade de vivenciar, por intermédio da literatura, experiências únicas, a ponto de subjetivá-las e transferí-las a conhecimentos de mundo e de língua.

Nesse processo, ao passo em que se intenta dar vazão ao leitor real e a sua subjetividade, também se oferece o saber literário, a aprendizagem da e sobre a literatura, no que entram, por exemplo, conhecimentos teóricos e críticos de história. De forma que, os modos de compreender a leitura levam a um processo linear cujas etapas devem ser sequenciadas por antecipação, decifração e interpretação, para que esses conhecimentos não se reduzam a conteúdos a serem trabalhados.

Essas etapas são organizadas estrategicamente em sequências, básica e expandida, desenvolvidas em oficinas. As atividades do letramento literário incluem, portanto, leitura e escrita, atividades lúdicas e criatividade verbal. Nesse processo, o professor, na medida em que propicia ao aluno a reconstrução do saber literário, desenvolve atividades que devem permitir a visualização do crescimento dos resultados. Por isso, a última fase desse processo denomina-se expansão, momento em que o aluno realiza estudo comparado com outras obras que a precederam e que a influenciaram, concretizando e exteriorizando sua experiência de leitura.

No contexto do **Profletras** de Mato Grosso, no polo de Sinop, região Norte do Estado, as propostas metodológicas dos mestrados, que elegeram como temática de trabalho interventivo a formação do leitor, desenvolveram práticas de letramento literário, em que privilegiaram obras da literatura produzida no Estado. Cientes de que a literatura canônica, mais do que sugerida, é exigida por décadas nas listas de obras escolares, os professores privilegiariam a literatura fora do cânone, a literatura em contexto regional.

Além dessa condição de olhar para a cultura que está à margem do centro cultural do país, a obra regional propiciou elementos de interação com o leitor e o reconhecimento do local, dando vazão a recordações e projeções de vivências. Desse modo, os poemas e crônicas de autores mato-grossenses contemporâneos, tais como Aclyse de Mattos, Vera Randazzo e Marilza Ribeiro serviram de base para as leituras iniciais e, posteriormente, para a comparação com outras obras legitimadas pelo cânone, de autores como Drummond, Wladimir Dias Pino e Manoel de Barros.

A par dessa condição na escolha das obras que privilegiam a cultura da região, as atividades também foram condicionadas ao uso dos suportes digitais e tecnológicos, recorrendo a aplicativos e pesquisas na web. Por considerar que o programa **Profletras** contempla a inserção das novas tecnologias no contexto escolar com o objetivo de alcançar o multiletramento exigido no mundo globalizado, os trabalhos finais, decorrentes das práticas interventivas, foram apresentados em suporte digital e/ou interativo.

Uma das propostas que exemplificam o letramento literário no **Profletras** é o trabalho que elegeu a leitura de poemas mato-grossenses para a transcrição em infopoemas. A transcrição foi escolhida como uma prática que recria o poema, inicialmente impresso, adaptando-o e transferindo-o, sem perder sua essência, para um novo suporte. Com o auxílio dos programas *Power Point* e *Movie Maker*, os alunos transcriam de modo expressivo diferentes versões de um mesmo poema. Conforme explica o professor, autor da proposta, a transcrição de textos literários produzidos em Mato Grosso em infopoemas oportunizou ao aluno uma nova maneira de trabalhar com poesia de forma não tradicional, fugindo de meras questões de interpretação no plano textual (SILVA, 2015).

Como motivação no contexto escolar, foram lidos poemas do movimento concretista apresentados nas versões impressa e digital. A seguir, foi proposta uma atividade de escrita criativa, para os alunos expressarem os sentimentos despertados pelo poema vanguardista, inclusive o estranhamento, caso algum aluno notasse essa sensação.

A pesquisa interventiva com base em textos mato-grossenses foi também desenvolvida nos segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com alunos de diferentes faixas etárias. A professora buscou textos memorialísticos da literatura contemporânea produzida em Mato Grosso, a fim de possibilitar a descoberta do sentimento de pertencimento trazido pelas vivências e temáticas abordadas pelos autores (MALAGUTI, 2015).

A leitura de crônicas de Vera Randazzo, escritora nascida no Rio Grande do Sul e fixada em Mato Grosso, propiciou aos alunos a recordação das reminiscências compartilhadas pela escritora. Muitos dos alunos da Região Norte do Estado vieram com suas famílias do Sul do país, em períodos em que o governo federal incentivava a vinda de agricultores sulistas para o povoamento da região. Essa questão cultural é bastante relevante nesse processo de letramento, em que se busca despertar o sujeito leitor, o leitor real com suas vivências culturais e sua trajetória de leituras. Valer-se do texto literário para refletir sobre o tempo passado e entender de si, de suas origens e de suas relações com a família, é uma forma de letramento que auxilia na constituição identitária do aluno leitor.

O trabalho com a leitura de clássicos também serviu como inspiração para que fossem desenvolvidas atividades para o resgate da figura ancestral do contador de histórias. Textos como **Peter e Wendy** (1953) de J. M. Barrie, contos de Marina Colasanti e filmes que tratam da temática da magia, da imaginação e da ficção como elemento contribuinte para conhecimento da realidade também foram incluídos nas atividades escolares. A pesquisa interventiva saiu dos espaços da escola e foi buscar na cidade de Terra Nova – MT, os antigos mora-

dores, exímios contadores de histórias, e conheceram as narrativas que remontam aos tempos imemoriais daquela comunidade.

Desse modo, percebemos que o trabalho desenvolvido com a literatura pelos professores-alunos do **Profletras** caminha para a inovação das atividades do texto literário em sala de aula.

3 CONCLUSÃO

O **Profletras** impulsionou os estudos na área do letramento literário, na medida em que tem propiciado a discussão teórica e metodológica do ensino da literatura e tem desenvolvido práticas interventivas no contexto escolar. As discussões em torno dos questionamentos, por que ensinar e como ensinar literatura, remetem à reflexão acerca do literário e das trajetórias teóricas que têm modificado as práticas de ensino. Concluir sobre a falência do ensino da literatura não colabora de modo interventivo, quando se reconhece que, em muitas escolas, ela nunca existiu. Também não nos é suficiente tratar de sua importância para a formação humana, sem reconhecê-la como um bem incompressível e ainda subordinando-a cada vez mais ao ensino da língua.

Essa rica modalidade de fantasia tem muito a oferecer ao leitor, se esse não for privado de conhecê-la e puder descobri-la e descobrir-se nela. Sua linguagem criadora, longe de ser inofensiva, possui funções que vão desde seu poder informativo à sua força libertadora e catártica, capaz de nos representar e nos apresentar ao outro e a nós mesmos.

Vista por essa perspectiva, não haveria como negar sua importância para o leitor. Contudo, é o papel do leitor que nem sempre foi importante na leitura literária. Para reconstituir o lugar desse leitor, os estudos da recepção observaram a presença implícita de um leitor no texto, ao passo que também consideraram o jogo interativo que resulta na construção de sentido, do qual o leitor é um jogador indispensável, tão importante quanto o autor. Na trilha desse leitor que deve ser atuante na interpretação, a teoria da leitura subjetiva buscou acercar-se do leitor empírico, aquele que deve ser estudado no processo de leitura. As metodologias devem ser pensadas não como o abandono da leitura analítica, mas conjugadas às formas de leituras que possam dar vazão à subjetividade, tal como ocorre na leitura cursiva.

As propostas de letramento literário, desenvolvidas por mestrados do programa **Profletras**, procuram corresponder às expectativas do sujeito leitor, elegendo, para a pesquisa-ação, práticas que incluem a leitura de obras da literatura produzidas no Estado. Com isso, propicia ao leitor, a interação com a cultura da região e o reconhecimento da própria identidade cultural. A traje-

tória de vida do leitor real é despertada no processo de ensino, quando ele é convidado a recriar a própria história na medida em que registra sua leitura.

O ensino de literatura no Estado ainda possui muitos obstáculos a serem transpostos. No entanto, destacamos os avanços conseguidos com as práticas desenvolvidas no **Profletras**: elas sinalizam caminhamos rumo a uma mudança significativa na forma de pensar, de planejar e de desenvolver as aulas de literatura. E, no lugar de aulas de conteúdos linguísticos ou literários, predominam as aulas de reconstituição identitária do leitor.

Referências bibliográficas

- CANDIDO, Antonio. *O Direito à Literatura*. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. *Revista Ciência e Cultura*, nº 09. Vol. 24. Páginas 81-90. São Paulo, set. 1972.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COCCO, Marta Helena e SILVA, Rosana Rodrigues da (orgs). *Nossas vozes, nosso chão. Antologia poética comentada*. Cuiabá: Carlini&Canato, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Círculo de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- ISER, Wolfgang. *O Jogo do Texto*. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. *A estética da Recepção*. In: LIMA, Luiz Costa (Org.).

- A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MALAGUTI, Nilze Maria. **Letramento literário na EJA: estratégia para a leitura e à escrita.** Relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras. Sinop, 2015.
- ROCHA, S. A. **A magia da palavra nas histórias orais e escritas: uma proposta de fruição literária.** Relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras. Sinop, 2015.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino da literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.
- ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de pesquisa. v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.
- SILVA, Ademir Juvêncio. **O letramento literário: transcrição da poesia produzida em Mato Grosso em infopoema.** Relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras. Sinop, 2015.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

Literatura e ensino: uma abordagem
por meio das práticas teatrais

*Literature and teaching: an approach
through theatricals practice*

Maria da Glória **Magalhães dos Reis**
Universidade de Brasília (UnB)

Resumo

Tendo em vista que um dos objetivos da educação básica no ensino é “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre as contribuições que o texto dramático e as práticas teatrais podem trazer para os processos de leitura do professor de línguas e literaturas (materna e estrangeiras).

Palavras-chaves: Literatura. Ensino. Teatro.

Abstract

Considering that one of the goals of basic education in teaching is “[...] the enhancement of the learner as a human person, including the ethical breeding and the development of intellectual autonomy and critical thinking”, the present paper proposes a reflection on the contributions that the dramatic text and the theatrical practices may bring to the processes of reading of teachers of (maternal and foreign) languages and literature.

Keywords: Literature. Teaching. Theater.

A partir de nossas reflexões sobre o artigo 35, II, da Seção IV, da lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, a saber, que o objetivo da educação pretende “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico” e com o intuito de ampliar as pesquisas sobre o papel do Teatro no desenvolvimento da expressão crítica tanto oral quanto escrita, o presente artigo tem como objetivo contribuir para as reflexões sobre a formação continuada dos professores de línguas e literaturas baseando-se em discussões e sugestões de atividades a serem desenvolvidas junto aos educandos. Nossa proposta é igualmente ressaltar a importância da formação de cidadãos críticos e criativos, com sensibilidade estética e ética. O educando crítico capaz de se expor criativa e eticamente no mundo de forma oral e escrita, tal como proposto nos objetivos da LDB, necessita de um professor que o encoraje e estimule a realizar uma experiência viva com os discursos de forma geral e com o texto literário e dramático de forma particular.

Para isso, usaremos, em primeiro lugar, alguns conceitos de Paulo Freire, do Círculo de Bakhtin e a ideia de transdisciplinaridade de Edgar Morin. Em um segundo momento, abordaremos autores ligados às práticas teatrais e crítica literária e, por fim, daremos alguns exemplos de trabalhos relacionados a

1 www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em novembro 2015.

nossos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Didática de Línguas e Literaturas Estrangeiras (GEDLLE) e o grupo de teatro *Na classe e em cena* [En classe et en scène]. Apesar de, em nossas investigações, trabalharmos, com poucas exceções, sobre a dramaturgia de expressão francesa, mais especificamente do Togo (país situado no oeste subsaariano da África), entendemos que nossas reflexões possam servir de inspiração para professores e pesquisadores de línguas e literaturas maternas e estrangeiras.

1 DIALOGISMO, PRÁXIS E TRANSDISCIPLINARIDADE

A base da filosofia de Freire assim como a de Bakhtin está no dialogismo, uma das condições fundamentais para a formação de uma consciência crítica. Pensar a ética e a estética tal como as observamos nas obras de pensadores do círculo de Bakhtin em conjunto com as propostas de transdisciplinaridade de Edgar Morin permitirão olhar para o ler e escrever contemporâneos de forma crítica e analítica. Pretendemos refletir sobre como o diálogo entre educador e educando pode ser uma constante, diálogo este que não remete, como observa Faraco (2009, p. 68), somente a um “entendimento”, “não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias”, no entanto, implica o reconhecimento do outro, com todas as suas implicações individuais e sociais, psicológicas e históricas, tornando básico o princípio de que a educação para a libertação envolve a escuta de voz do educando. É importante ressaltar que neste artigo consideramos o professor de Línguas e Literaturas como um educador, já que a linguagem é o que perpassa e é inerente ao conceito de transdisciplinaridade, e que por meio dela o educando pode experimentar o desenvolvimento de sua expressão crítica.

Nesse processo, cabe reconsiderarmos as ideias de Paulo Freire de uma educação como prática de liberdade, pois, Freire, mais do que criar um método de alfabetização, nos traz reflexões sobre a leitura, sobre a “Leitura do mundo”, na qual podemos incluir a leitura em literaturas estrangeiras. O desafio de incorporar as ideias trazidas por Freire e Bakhtin para o âmbito do ensino das Línguas e Literaturas estrangeiras nos parece um desafio que pode trazer contribuições para a área.

Dar voz ao educando e transformar a sala de aula em um local de produção de conhecimento mostra-se como um dos objetivos de uma concepção da linguagem e aprendizagem vistas como construção de seres sociais e ideológicos. A partir desses pressupostos pretendemos refletir sobre as seguintes questões: como as palavras do professor dirigidas a seus alunos podem se tornar internamente persuasivas e não autoritárias? Como o professor poderá estabelecer no

processo de ensino-aprendizagem relações dialógicas para que os educandos se libertem das palavras alheias e construam as suas?

Freire enfatiza que essa prática de liberdade pode se dar na medida em que o educando experimenta o dizer e o escrever, o pensar e o julgar o mundo contribuindo para o seu desvelamento, sua pronúncia e sua transformação (FREIRE, 1970) graças a uma teoria dialógica da ação. É nesse sentido que a linguagem passa a ser um meio de empoderamento do sujeito, visto não apenas como sujeito individual, mas sim em um projeto coletivo de ensino e aprendizagem, no qual a linguagem e conseqüentemente as línguas e as literaturas, além de serem o que nos constitui como sujeitos, são elementos intrínsecos da transdisciplinaridade.

Em nossa experiência como professora de línguas e literaturas, especialmente de Francês, mas orientando pesquisas e literaturas de expressão espanhola, japonesa e inglesa, observamos muito frequentemente que o ensino não entrevê o educando como alguém capaz de falar, ler e expressar-se, mas investe seus esforços na imposição de uma língua-cultura dominante e hegemônica, sem vislumbrar a possibilidade de oferecer a esse educando práticas por meio das quais ele possa ter experiências de uma construção conjunta de conhecimento.

Inspirados, ainda em Freire, em seus *Círculos de Cultura*, podemos pensar em nossas salas de aula como verdadeiros momentos de troca de vivências, leituras e reflexões, formando uma verdadeira comunidade de aprendizagem. A intelectual e ativista bell hooks, baseando-se igualmente em Freire, descreve esse processo em sua experiência de sala de aula:

Quando entro na sala no começo do semestre cabe a mim estabelecer que nosso propósito é criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizagem (...). O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade. (HOOKS, 2013, p. 204-205)

É evidente nesse processo o papel do educador de propor leituras e materiais, de forma que o educando se veja em um espaço favorável ao desenvolvimento de ações de linguagem críticas e éticas. Bakhtin, em sua obra *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (tradução de 2010), abordando a influ-

ência da palavra do outro sobre um autor, fala da “palavra interiormente persuasiva”, que diferentemente da palavra autoritária, “se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra””, sendo “metade nossa e metade de outrem” (2010, p. 145). Ainda para Bakhtin:

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2010, p. 86).

O “objeto” aqui seria, para Bakhtin, aquilo para o qual todo o discurso concreto, ou seja, toda a enunciação está voltada e que é iluminada continuamente pelo discurso do outro. Nesse contexto, fica também manifesto que, de forma dialética, em um processo de idas e vindas entre o que o educando nos traz e o que podemos apresentar-lhes das línguas e literaturas promovendo um processo coletivo de ensino e aprendizagem.

De qualquer forma, queiramos ou não, nossos discursos vão constituir os discursos de nossos educandos, mas a questão que se coloca é: quais elementos vão aparecer, os de um discurso autoritário que nega a alteridade, ou um discurso que reflita um mundo polifônico, plural, no qual nenhuma voz social se imponha à outra? E, partindo dessa premissa plural, propor por meio de práticas e de uma postura de troca contínua, experimentar atividades que favoreçam a participação do educando dentro de uma escuta atenta de suas reflexões, observando como os discursos dos colegas, de outros professores, palestrantes etc, permeiam seus discursos e como eles também, por sua vez, permeiam os nossos em um processo dialógico no qual não há o consenso, mas sim uma arena de debate como afirma Faraco:

o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre os enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tencionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua perspectiva social) é também implicitamente (ou mesmo explici-

tamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2009, p. 69).

Existindo, portanto, sempre pontos de tensão entre o meu discurso e de outrem e isto é constitutivo do dialogismo, o objetivo não é chegar a um discurso único, mas sim, manter a alteridade, mantendo a minha posição e a do outro.

Dessa forma, podemos, por meio de algumas reflexões sobre o pensamento do Círculo de Bakhtin estabelecer essa relação educando-linguagem-educador dentro de um processo de ensino-aprendizagem que se apresenta como um caminho em que o educando “à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as” (FREITAS, 2011, p. 144). Vislumbramos, ainda, esse educando como ser social e histórico e que na coletividade, em suas atividades práticas comuns intermediadas pela linguagem se desenvolve como sujeito. A linguagem e o discurso mostram-se, portanto, como fundadora de uma “relação do homem consigo mesmo e com o mundo”, sendo ainda o “que liberta o homem de sua condição de objeto” (FREITAS, 2011, p. 146).

Para Bakhtin, tudo o que me diz respeito e tudo o que dá valor ao mundo está vinculado com o outro, a começar pelo nome (BAKHTIN, 1992) que recebemos da família e das nossas primeiras relações com o mundo exterior e que promovem o desenvolvimento da consciência que vem a partir da palavra, da sua forma, da sua entonação, dos sentimentos, do tom emotivo que ela encerra. É preciso ter em mente, em nossa relação com os educandos, o quanto nosso discurso pode contribuir para que ele construa o seu próprio a partir de nossa palavra persuasiva e dos discursos que propomos a eles.

Para que desenvolvamos essas práticas, mostra-se essencial unir a reflexão criteriosa e a ação em sala de aula, por meio de um trabalho conjunto entre educandos, orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado. É o que temos procurado desenvolver no Grupo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras (GEDLLE)² em uma tentativa de unir AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, retomando o conceito de práxis, inspirado em Paulo Freire. Apenas por uma reflexão sobre nossa práxis que nos desenvolvemos como seres do “quefazer” ético, crítico e estético. Para Freire

se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1970/2013, p. 167-168)

² Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=02407086FR18IT>. Acesso em: julho de 2015.

Nesse raciocínio, tomando por base a práxis, a reflexão e a ação, podemos, como educadores e professores de línguas e literaturas, nos lançar a outro desafio, agora proposto por Edgar Morin (1993), a saber, gerar uma cidadania mundial e, para isso, esse educando crítico deve ser capaz de se expor crítica, criativa e eticamente no mundo (ou seja, em várias línguas) de forma oral e escrita. Para que essa experiência se realize, mostra-se necessário retomar um dos pilares que Edgar Morin propõe para a educação, o “eros”:

(...) para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador. (MORIN, 2009, p. 71)

Essa compreensão do “Eros” que está presente também no pensamento de bell hooks, como uma força que pode “proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos” e que “habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica” (HOOKS, 2013, p. 258).

Como transformar nossas salas de aula nessa “experiência” revigorante, nos remete à questão da formação do professor, também colocada por Morin, inspirada na terceira tese de Feuerbach, na qual Marx afirma que o próprio educador precisa ser educado. Para Morin:

(...) não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. (MORIN, 2009, p. 75).

Morin propõe, portanto, uma reforma de pensamento que permita que possamos problematizar a experiência humana em uma época de incertezas, a que vivemos atualmente, que nos coloca o tempo todo em contato com o outro, com o estrangeiro aquele cuja língua e cultura desconhecemos.

A escuta da voz do educando, a palavra internamente persuasiva, impregnada pelo “eros” e a transdisciplinaridade são os elementos de base, de acordo com nossa percepção, do papel do professor de línguas e literaturas como educador e formador. Sendo a linguagem o eixo que perpassa a transdisciplinaridade é por meio dela que, como professores de línguas e literaturas, podemos promover e favorecer a construção de um discurso crítico, em um mundo no qual, como um holograma, tudo se interliga, como afirma Morin:

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos

os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chave são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. (MORIN, 2011, p. 12)

Em conjunto com o primeiro desafio, o de formar uma cidadania mundial, temos agora o segundo, que diz respeito a uma reflexão sobre a transdisciplinaridade que, como explica Morin (2012) se coloca contra a hiperespecialização do mundo contemporâneo correndo até mesmo o risco de uma “coisificação” do objeto estudado. Opondo-se a essa hiperespecialização da pesquisa, Morin propõe uma inter-poli-transdisciplinaridade. Para isso faz-se necessário um olhar extra-disciplinar que seria, para o autor, um olhar “ingênuo”, o que implica em uma nova visão. Além desse novo olhar, Morin enfatiza o papel das migrações nesse processo citando como exemplo o contato entre Jakobson e Lévi Strauss em Nova Iorque nos anos 1940. Encontro que foi determinante para o desenvolvimento do pensamento estruturalista. Para Morin, uma teoria que se quer fundamental deve atravessar o campo das disciplinas e a Universidade deve ser antes de tudo esse espaço de transdisciplinaridade, permitindo a criação de trocas, cooperações e policompetências.

2 AS PRÁTICAS TEATRAIS

Na primeira parte deste artigo foram apresentadas de desenvolvidas algumas reflexões que temos experienciado no GEDLLE. Nesta segunda parte, apresentaremos a pesquisa desenvolvida no grupo **Na classe e em cena**. A base de nossas reflexões se dão sobre os mesmos conceitos de dialogismo, práxis e transdisciplinaridade, complementados pela pesquisa em teatro de Augusto Boal, Bertold Brecht, Fredric Jameson e Raymond Williams.

Constatamos, inspirados em Raymond Williams no prefácio da obra **Drama em cena**, que “É no lugar onde vivemos que começamos a pensar” (WILLIAMS, 2010, p. 31). Permito-me complementar a afirmação de Williams dizendo que, em nossa experiência, o “no lugar em que vivemos” se coloca em conjunto com o “com quem vivemos” que apresentou importância fundamental para a construção do trabalho.

O trabalho desenvolvido pelo grupo **Na classe e em cena** só se justifica dentro de uma perspectiva coletiva e colaborativa, como relataremos adiante. Neste item, em primeiro lugar, discutiremos alguns dos princípios teóricos que norteiam nossas reflexões e, em segundo lugar, discorreremos sobre o último espetáculo encenado pelo grupo.

O processo de pesquisa, no teatro, é sempre um ato coletivo e é assim que o vislumbramos: um ato no qual o diálogo, como discutido na primeira parte do artigo, que compreende a escuta atenta e responsiva ao outro, é parte inerente do processo. Trabalhamos de modo que essa postura esteja presente em todos os momentos de nossas atividades, durante a fase das primeiras emissões vocais, das interações entre personagens e destas com suas circunstâncias, das relações entre participantes do grupo, entre atores-educandos, professor-coordenador, em todas as múltiplas relações que se estabelecem em uma encenação envolvendo um grupo que não é profissional de teatro e cuja vida se divide em aulas de graduação e de pós-graduação.

Dentro a perspectiva descrita acima é que foi criado o coletivo **Na classe e em cena**, em 2010, composto por estudantes de letras da UnB – Universidade de Brasília, e que apresenta todos os anos, desde 2011, espetáculos em francês e em português, e busca abordar temáticas como as guerras em regiões da África Central e do Oeste como Congo, Sudão, Somália ou Uganda; o apedrejamento de mulheres, como ocorrido na Nigéria, e as questões de gênero de forma geral, que ocorrem em qualquer parte do planeta.

Em 2011, ano de nossa primeira apresentação, a peça **Catharsis**, texto de Gustave Akakpo sobre a guerra, marca a estreia do grupo. Nos anos seguintes foram **À petites pierres**, sobre o apedrejamento, e **Tac-tic à la Rue de Pingouins**, sobre um rapaz que acorda no corpo de uma moça, todas do mesmo autor. Em 2015, **Dois perdidos numa noite suja** de Plínio Marcos, em uma versão em francês, **Deux perdus dans une nuit sale**, da professora e pesquisadora Ângela Leite Lopes e **A entrevista**, de Samir Yazbek, em português dão continuidade ao projeto de pesquisa do grupo.³

Gustave Akakpo tem sido o autor mais montado em nossa trajetória e também o mais traduzido pelos membros do grupo e pela professora pesquisadora Alice Araújo Ferreira (no caso de **Pedra por pedra**). Foram apresentadas as encenações das traduções de **Catarse**, **Pedra por pedra** e **Tac-tic na rua dos Pingouins**. O dramaturgo, nascido em 1974, na cidade de Aného, no Togo, é escritor, ilustrador, contador, ator e membro da Associação togoleza **Escale d'écritures**. Participou de diversas **résidences et chantiers** (residências e workshops) de escrita no Togo, França, Bélgica, Tunísia e Síria. Em 2004, ganhou o prêmio SACD de dramaturgia francófona com a peça **La mère trop tôt**, última encenação do grupo que será descrita sucintamente mais adiante, e também o sexto Prêmio de escrita teatral de Guérande, em 2006, com a peça **À Petites Pierres**, encenada pelo grupo no ano de 2013.

Em agosto de 2015, iniciamos o trabalho sobre o texto **La mère trop tôt**. O elenco desta montagem contava com alguns educandos que já vinham tra-

³ Fotografias e vídeos das peças estão disponíveis em gravações no Youtube e na página do grupo no Facebook, disponível em: <https://www.facebook.com/enclasseetenscene/>. Acesso em 2016.

balhando conosco desde 2010, a grande maioria (um total de 15 pessoas), no entanto, estava iniciando suas atividades na prática teatral. No início, nossas atividades se focaram em duas vertentes: uma de trabalho sobre a materialidade do texto, andando pelo espaço, experimentando e vocalizando o texto de diferentes formas. E, uma segunda vertente, pelos jogos teatrais e dramáticos. Essas duas práticas, baseadas em Jean-Pierre Ryngaert, Viola Spolin, Augusto Boal e outros, encontram-se descritas em minha tese de doutorado defendida no ano de 2008 (REIS, 2008). Ainda nessa fase, começamos a pesquisar imagens, filmes e livros que abordassem a temática da peça: as crianças soldado.

É preciso ressaltar que nosso fazer teatral se dá dentro de um contexto educativo e de pesquisa, no qual a reflexão sobre nosso papel na sociedade e na universidade é discutido continuamente. Partimos do pressuposto de que o conhecimento é construído continuamente com o outro, em um discurso que busca a escuta da voz de todas e todos, tanto dos participantes do grupo, quanto daqueles que assistem à peça. Nosso objetivo é dar voz ao educando e transformar nosso local de interação em um espaço de produção e construção de conhecimento. Consideramos que as relações dentro do grupo são as de sujeitos colocados lado a lado em uma construção compartilhada e coletiva em um processo no qual o ensinar e o aprender estão em uma relação dialética e dialógica, favorecendo a que todas e todos os atores-educandos possam libertar-se das palavras alheias e construir as suas próprias.

Tomamos, como base as filosofias de Freire assim como a de Bakhtin, que se inscrevem dentro de uma proposta de diálogo, uma das condições fundamentais para a formação de uma consciência crítica. Consideramos que a construção de um discurso crítico pode favorecer aos atores-educandos o desenvolvimento de sua singularidade como indivíduos e, ao mesmo tempo, agentes na sociedade, em um processo no qual a individualidade é completada e favorecida pela coletividade. Dentro de nossas reflexões e práticas, nos baseamos no princípio de uma educação emancipadora na qual o educando possa construir seus discursos e libertar-se do discurso alheio, mas, para que isso aconteça, é necessário que ele esteja exposto aos diferentes discursos e possa analisá-los de forma crítica compreendendo-os e estabelecendo relações entre eles e com a sua experiência.

Esse processo de viver e tomar parte do diálogo por meio corpo, olhos, mãos, criatividade, em nossa experiência com as práticas teatrais, que fazem passar pelo corpo e pela voz textos como o de Gustave Akakpo, podem, engajar os educandos em todo o seu ser e não apenas no aspecto racional e intelectual. Podem, ainda, desencadear reflexões e ações em relação às temáticas abordadas,

questões sociais da contemporaneidade que nos interpelam, tais como, por exemplo, a exploração das mulheres e das crianças; ou os interesses econômicos dos países hegemônicos pela continuidade das guerras pelo mundo em função da venda de armamentos.

O texto *La mère trop tôt*, tanto pela sua temática quanto pela possibilidade que ela apresenta de fazer rir e chorar, nos parece pleno de potencialidades de investigação e questionamento. A ação da peça começa com a personagem principal que dá título à peça *La mère trop tôt* [A mãe cedo demais], menina de 13 anos, discutindo com *Kobogo*, adolescente pacifista de 15 anos, apaixonado por ela. Os dois personagens estão enterrando trouxas com alimentos. Em meio à discussão sobre o que é o amor e como se pode prová-lo, surgem os dois irmãos gêmeos mais velhos da Mãe cedo demais: *Pas-d'tête* [Miolo-Mole]⁴ e *L'autre* [O outro]. Ambos têm 16 anos e, apesar de gêmeos, possuem temperamentos e aparência completamente diferentes, *O outro* imita tudo o que seu irmão *Miolo-Mole*, mais impetuoso, faz. Repentinamente, entra *P'tit gars* [Menininho] de 10 anos, afobado, sem fôlego e com medo, anunciando a chegada dos mercenários, chamados de *Cobras*. Os *Cobras* são *L'enfant-soldat* [O menino-soldado] de apenas onze anos, treinado para matar, e *Le boucher-mille visages* [O açougueiro-mil faces] um mercenário com trezentos e um colhões como troféus de guerra. Os dois personagens recém-chegados sentem o cheiro da comida e começam a cavar para encontrá-la. A pequena família se esconde e os observa, *Miolo-mole* sai do esconderijo e se alista a fim de distraí-los para que não encontrem toda a comida e os três partem em direção da tropa.

A mãe cedo demais, em nova discussão com *Kobogo*, o manda embora, dizendo que precisa de um homem que possa matar por ela e continua seu caminho com *Menininho* e *O outro*. Nesse momento do texto, o autor faz um flashback e descobrimos que *Miolo-mole* havia matado o *Le vrai-faux mercenaire* [Verdadeiro-falso mercenário], chefe dos mercenários e ídolo de *O menino-soldado*, para salvar seu irmão caçula de ser estuprado. Um novo personagem entra em cena, *Machin-Chose* [Negócio-coisa] um misto de ditador e representante dos interesses econômicos mundiais, aparece como um fantasma que só *A mãe cedo demais* pode ver, fazendo uma proposta de acordo na qual ele a protege para que possa fugir com sua família e, em troca, ela deve testemunhar que presenciou “as piores atrocidades cometidas pelos rebeldes contra pessoas de sua própria etnia” (АКАКРО, 2004a, p. 30). Com a saída do personagem *Negócio-coisa*, *A Mãe cedo demais* é surpreendida novamente, desta vez pelo personagem *Le médecin* [Médico] que vem tentar convencê-la de que ela ainda é uma criança e de que tem direito de viver uma vida inocente sem violência

⁴ A discussão sobre a tradução da peça, que está em processo, será realizada em outro artigo.

ou abusos. Após a partida do *Médico*, descobre-se um segredo que *A mãe cedo demais queria guardar*: *Menininho* tem a sua primeira menstruação, o leitor/público descobre então que ela tinha feito todo o possível para disfarçar sua irmã como menino com medo de que ela passasse pelo mesmo tipo de violência que ela mesma havia vivido. Os *Cobras* retornam e descobrimos que, na verdade, *O menino-soldado* é apaixonado pela *A mãe cedo demais* e, desta vez, *O outro*, pelo hábito de sempre repetir o que *Miolo-mole*, seu irmão gêmeo, faz, sai do esconderijo e se apresenta para se alistar sendo assassinado pelos *Cobras*. *Negócio-Coisa* reaparece, em parte para consolar *A mãe cedo demais*, em parte para fazê-la cumprir sua parte no acordo. Tomada pela dor e pelas dúvidas, *A mãe cedo demais*, com a ajuda de *Meninho*⁵ mata o ditador-capitalista *Negócio-Coisa*. A peça, uma tragédia-farsa moderna, conta ainda com a presença de dois coros, o *Coro da mãe cedo demais* e o *Coro do Negócio-coisa* que comentam e contextualizam essa história de crianças que, para Gustave Akakpo, tiveram sua infância roubada.

A primeira apresentação da peça ocorreu no dia 13 de abril de 2016 e estavam presentes alunos (de 14 a 18 anos) de francês dos Centros Interescolares de Línguas do Gama e de Taguatinga no Distrito Federal⁶. Desde 2011, depois de todas as nossas apresentações, abrimos para uma roda de conversa com o público. Na roda de conversa deste dia, os alunos nos fizeram várias perguntas sobre o processo de trabalho, a escolha do texto etc. Esta última, sobre a escolha do texto encenado, desencadeia, geralmente, uma discussão sobre o francês que se aprende na escola: o francês da França ou o francês de outros países de expressão francesa na Europa, nas Américas ou na África? Em cada momento em que essa pergunta aparece, temos a oportunidade de deixar clara a nossa opção por obras de expressão francesa que saíam das escolhas hegemônicas de dramaturgos europeus. Fizemos outras duas apresentações da peça, uma no Teatro de Sobradinho, no dia 27 de abril e uma terceira na Universidade de Brasília, no Quartas-dramáticas (evento coordenado pelo professor André Luís Gomes)⁷.

Posteriormente, nos meses subsequentes, pudemos aprofundar nossas reflexões por meio de oficinas oferecidas aos alunos que assistiram ao espetáculo. Nessas oficinas, visualizamos com os educandos trechos da peça que eles haviam assistido e depois propusemos práticas e jogos e leitura sobre os mesmos trechos. Deixamos para os educandos um pequeno caderno no qual eles anotaram suas impressões. Transcrevo aqui apenas duas de suas reflexões:

“O cenário e a maquiagem da peça ficaram incríveis. E nos mostra⁸ uma realidade oculta de muitas infâncias roubadas.”

5 Em nossa encenação cortamos o personagem do Père [Pai] que não tem falas e que ajuda a Mãe cedo demais e Menininho a assassinar Negócio-coisa.

6 A importância de a apresentação ter sido realizada em Ceilândia e com a presença de alunos dos CILs de Taguatinga e Gama deverá ser desenvolvida em publicações posteriores.

7 Disponível em: <https://www.facebook.com/quartasdramaticas/>. Acesso: junho de 2016.

8 Não foi feita nenhum tipo de correção nos depoimentos dos espectadores.

É interessante notar que a adolescente em questão usa a expressão de Gustave Akakpo, “infância roubada”, ela se apodera do discurso de Akakpo para começar a construir o seu. Ao mesmo tempo, observa também a questão estética da maquiagem e do cenário, ambos criados coletivamente pelo grupo, por meio de pesquisas na internet.

“A peça tratou de um assunto delicado com palavras doces.”

Nessa afirmação simples de uma das adolescentes, observamos como ela já intui a relação de conteúdo e forma e como esses dois elementos essenciais estão ligados. O tema é duro e difícil, “delicado” como ela diz; mas tratado dentro da poética do autor com “palavras doces”.

Vale sublinhar a relevância deste momento de conversa, já que um dos objetivos do grupo é levar à reflexão. Em relação a esse aspecto, tomamos uma perspectiva Brechtiniana de teatro que para Jameson:

[Brecht] nos oferece um mundo no qual essa prática⁹ é dotada de um caráter de entretenimento, e em que sua própria pedagogia se torna um elemento da classe por ela representada: o ensino da prática também é, em si, uma prática legítima, e, assim, “participa” das próprias satisfações proporcionadas a seus aprendizes. Nessas circunstâncias, pelo menos dois elementos da famosa tríade de Cícero (comover, ensinar, divertir) pouco a pouco desdobram-se em outro: “ensinar” recupera sua relação com a obrigatoriedade de “divertir”, e o didático mais uma vez reconquista gradativamente a respeitabilidade social que há muito tempo admite (apenas secundária e marginalmente) a função social da arte enquanto embelezamento da vida. (JAMESON, 2013, p. 16)

⁹ Jameson se refere previamente à ciência-conhecimento.

Podemos imaginar, pelos seus comentários na roda de conversa e nos contatos após o espetáculo, que a tragédia-farsa divertiu o público, podemos, ainda, acreditar que também o comoveu, mas nosso objetivo maior é o “ensinar”, levando à reflexão sobre as questões trazidas na peça.

Uma dessas questões aparece desde o prólogo da peça, feito pelo *Coro da Mãe cedo demais*, que traz uma longa discussão sobre quem representa o bem e quem representa o mal dentro dessas guerras intermináveis trazidas pelo autor tanto nesta peça quanto em *Catharsis* (2006). A voz do coro afirma que não se sabe mais quem é vilão e quem é mocinho, pois o mocinho se torna vilão e o vilão se torna mocinho:

O que eu dizia - você está me escutando? – nos filmes você tem os mocinhos de um lado e os bandidos de outro; antes mesmo do fim,

o que sabe que os mocinhos vão ganhar e os bandidos serão prisioneiros; é por isso que os mocinhos no começo deixam os bandidos ganhar um pouco. Mas aqui, o tempo que passa te diz que um belo dia que os bandidos de ontem, se tornaram mocinhos. E que os antigos mocinhos são os novos bandidos.

Então, você refaz suas contas, para saber quem é o próximo a ganhar. E outro belo dia do tempo que passa, você descobre que os antigos mocinhos tornados bandidos são de novo mocinhos... e você refaz tuas contas com o seu "quem é o próximo" que você se fixa solidamente na cabeça. (AKAKPO, 2004, p. 5)¹⁰

É inegável o movimento dialético do texto como um contínuo em direção aos opostos, sem nunca abolir a ambiguidade. Cabe ressaltar igualmente que a presença do coro, falando diretamente com o público também cria um efeito de *Verfremdungseffekt*¹¹ de distanciamento, como afirma Jameson:

Tornar algo estranho, fazer-nos olhar para isso com novos olhos, implica a existência de uma familiaridade geral, de um hábito que nos impede realmente de olhar para as coisas, uma forma de dormência perceptiva... (JAMESON, 2013 p. 64).

O texto de Gustave Akakpo, desde o início, nos instiga a rever nossas percepções da realidade e a nos distanciarmos da emoção para interrogar nossa leitura do mundo. Nesse processo de reflexão, os atores-educandos emprestam seus corpos para tornar presente seres ausentes, ampliando suas referências e suas consciências das relações e conhecendo melhor o outro, o personagem, para conhecer a si mesmo, emocionando e levando à reflexão. Pois, como afirma Brecht,

O ator apodera-se da sua personagem acompanhando com uma atitude crítica as suas múltiplas exteriorizações; e é com uma atitude igualmente crítica que acompanha as exteriorizações das personagens que com ele contracenam e, ainda, as de todas as demais. (BRECHT, 1978, p. 124,125)

Nesse processo de emprestar os corpos para que os personagens tomem vida, ainda inspirados em Brecht, no período de construção da encenação, passamos por vários

ensaios nos quais, de modo verdadeiramente brechtiano, todas as alternativas podem ser testadas e interminavelmente debatidas. Nesse ínterim, a passagem dos vários atores por todos os papéis

10 "Ce que je disais - Tu m'écoutes ? - dans les films, tu as les gentils d'un côté et les vilains de l'autre ; avant même la fin, tu sais que les gentils vont gagner et les vilains, ils seront prisonniers ; c'est pourquoi les gentils, au début, ils laissent les vilains gagner un peu. Mais ici, le temps qui passe te dit un beau jour que les vilains d'hier, ils sont devenus gentils. Et que les anciens gentils sont les nouveaux vilains.

Alors, toi, tu refais tes comptes, pour savoir qui va bientôt gagner. Et un autre beau jour du temps qui passe, tu apprends que les anciens gentils devenus vilains sont de nouveau gentils... et tu refais tes comptes avec ton "bientôt" que tu te fixes solidement dans la tête." (Tradução: Rosana Correia e Maria da Glória Magalhães dos Reis).

11 Que Jameson traduz por "efeito-v".

cria necessariamente uma multidimensionalidade que é a própria essência do teatro... (JAMESON, 2013, p. 97).

Dessa forma, apenas nos últimos meses é que definimos quem faria qual personagem em uma atividade coletiva em que cada um expressava quem era o personagem com o qual tinha se identificado e, em seguida, que personagem atribuía a cada um(a) do(a)s colegas. De maneira prática, coloco no quadro os nomes dos personagens e peço para que cada um se dirija ao quadro e marque o seu nome ao lado do nome do personagem que deseja interpretar e sugira nomes de colegas para cada um deles. No final fazemos uma síntese do que se pensou individual e coletivamente.

Em uma atividade semelhante, definimos que os coros seriam compostos por três pessoas, o *Coro da mãe cedo demais* por três mulheres e o *Coro do negócio-coisa* por três homens. Nas improvisações, desde o início, uma das participantes do grupo, propôs que um(a) poderia ser o Id, outro(a) o Ego e outro(a) o Superego. Essa sugestão enriqueceu consideravelmente o trabalho com os personagens.

Para finalizar, mostra-se necessário enfatizar que nossa ideia de teatro é que ele é “necessariamente político” (BOAL, 2013, p. 13) e que o vislumbramos como transformação e movimento. Dessa forma, nossa experiência, como toda a experiência artística, foi única e intransferível e por isso, compartilhá-la em algumas poucas páginas pode nos dar a impressão de esvaziá-la. Afinal seis anos de trabalho do grupo e oito meses na montagem da peça *La mère trop tôt* não podem ser descritos de forma tão sucinta, mas os registros em vídeos, os depoimentos, tanto dos atores-educandos e todo(a)s os(as) que participaram direta ou indiretamente da encenação quanto do público nos trazem essa certeza: de que todo teatro é político, é transformação e é movimento.

Não poderia encerrar o presente artigo sem levantar apenas algumas afirmações e questionamentos que pudemos gravar após a apresentação: “o ensaio e a apresentação foram diferentes: na apresentação parece que algo tomou conta de nós”, “tive que digerir o texto”, “cada dia o texto trazia alguma coisa que me arrepiava”, “sacudir as certezas”, “fiquei viciada, quero mais”, “aquelas falas que eu experimentei formas de dizer e sensações para colocar na voz, eu nunca vou esquecer” etc etc.

Como professora e pesquisadora, sei que desta experiência surgirão outras reflexões, artigos e encenações, pois, trazer ao público brasileiro e aos estudantes os textos de Gustave Akakpo tem se mostrado para mim um desafio inquietante e extremamente prazeroso.

Para concluir re-abrindo o debate podemos nos colocar a seguinte questão: pode-se ensinar a literatura? Em nossa experiência, nesse ensino pretendemos oferecer para os educandos ambientes nos quais a literatura seja descoberta pelo prazer do texto, e que o texto possa interpelá-los e desencadear a expressão crítica, pois, acreditamos, como Brecht que:

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel de modificação desse contexto. (BRECHT, 1978, p. 113)

Trabalhar de forma coletiva e colaborativa com nossos educandos, sobre textos que tragam questões de nossa sociedade atual como as guerras, a violência, os ataques à humanidade de forma geral pode despertá-los para uma ação transformadora, estimulá-los a um desejo de mudança em direção a uma sociedade em que a alteridade e a pluralidade sejam defendidas e mantidas.

Referências bibliográficas

- АКАРО, G. La mère trop tôt. Bélgica: Éditions Lansman, 2004.
- _____. Tac-tic à la rue de Pingouins. In. : 4 petites comédies pour une Comédie. Bélgica : Éditions Lansman, 2004.
- _____. Catharsis. Bélgica : Éditions Lansman, 2006.
- _____. À petites pierres. Bélgica : Editions Lansman , 2007.
- _____. & VOLOCHÍNOV V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª Edição. São Paulo: HUCITEC. 2010. Primeira edição: 1929.
- _____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003/2010. Primeira edição: 1979.
- _____. A pessoa que fala no romance. In.: BAKHTIN, M. Questões de Literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 2010..
- BOAL, A. Teatro do oprimido. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M.T.A. Bakhtin e a psicologia. In.: FARACO, C.A.; TEZZA, C; CASTRO, G. (orgs.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 141-160.
- JAMESON, F. Brecht e a questão do método. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Introdução ao pensamento complexo. 4^a Edição, Porto Alegre: Sulina, 2011.
- _____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20^a Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- _____. Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation. Arles: Actes Sud, 2014.
- _____. La pensée socialiste en ruine. Le Monde, 21 avril 1993, p. 2. Disponível em : www.iiaa.cnrs.fr/IMG//rtf/la_pensee-2.rtf. Acesso: janeiro de 2015.
- REIS, M.G.M. O Texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira. 2008a. Tese de doutorado. FFLCH – USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>
- WILLIAMS, R. Drama em cena. Tradução: Rogério Bettoni. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Sessão livre

Mario Bellatin: agonizando no
Salón de Belleza

*Mario Bellatin: dying at the
Beauty Salon*

Anselmo **Peres Alós**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Renata **Farias de Felipe**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo

Este trabalho pretende discutir alguns aspectos estruturais e temáticos da novela *Salón de belleza*, escrita pelo mexicano Mario Bellatin e publicada pela primeira vez em 1994. Morte, doença, punição, amor e segregação social são algumas das questões de apelo universal articuladas ao longo da narrativa, na qual um cabeleireiro homossexual e travesti transforma seu salão de beleza em um morredouro onde homens enfermos e desenganados aguardam pela chegada inevitável da morte.

Palavras-chaves: Literatura mexicana. Mario Bellatin. *Salón de belleza*. Literatura e Aids. Corpo. Morte. Doença.

Abstract

*This paper aims at discussing some structural and thematic aspects of the novel *Salón de belleza*, written by the Mexican Mario Bellatin and first published 1994. Death, illness, punishment, love, and social segregation are some of the universal issues articulated in this narrative, in which a male homosexual transvestite hairdresser turns your beauty salon into a place where terminal undecieved ill men wait for the inevitable arrival of death.*

Keywords: Mexican literature. Mario Bellatin. *Salón de belleza*. Aids and literature. Body. Death. Illness.

1 PREÂMBULO

Filho de pais peruanos, mas mexicano de nascimento, Mario Alfredo Bellatin Cavigiolo (que assina suas narrativas como Mario Bellatin), nascido em 1960, é um dos mais celebrados escritores latino-americanos contemporâneos. Estudou Teologia em Lima, capital do Peru, por dois anos, mas terminou por graduar-se em Ciências da Informação. Entre 1999 e 2005 foi diretor do Centro de Literatura e Humanidades da Universidad del Claustro de Sor Juana, no México. Suas obras¹ foram traduzidas para o francês, o inglês, o alemão, o português e o malaio. Nasceu sem o braço direito – especula-se que em função do uso de talidomida, por sua mãe, ao longo da gestação –, condição constantemente lembrada pelas fotografias nas quais Bellatin posa utilizando ganchos, utensílios domésticos e garras metálicas como substitutos para seu braço direito (Figuras 1 e 2).

1 Bellatin é autor de uma extensa obra, que inclui *Mujeres de sal* (1986); *Efecto invernadero* (1992); *Canon perpetuo* (1993); *Salón de belleza* (1994); *Damas chinas* (1995); *Tres novelas* (1995); *Poeta ciego* (1998); *El jardín de la señora Murakami* (2000); *Flores* (2000); *La escuela del dolor humano de Sechuán* (2001); *Shiki Nagaoka: una nariz de ficción* (2001); *Perros héroes* (2003); *Lecciones para una liebre muerta* (2005); *Underwood portátil modelo 1915* (2005); *La jornada de la mona y el paciente* (2006); *El pájaro transparente* (2006); *Jacobo el mutante* (2006); *El gran vidrio* (2007); *Condición de las flores* (2008); *Los fantasmas del masajista* (2009); *Biografía ilustrada de Mishima* (2009); *El pasante de notario Murasaki Shikibu* (2011); *Disecado* (2011); *La clase muerta* (2011, inclui duas narrativas: *Biografía ilustrada de Mishima* y *Los fantasmas del masajista*); *La mirada del pájaro transparente* (2011, con ilustraciones de Daniel Blanco); *Perros Héroes* (2011, con ilustraciones de Tomás Yves); *El libro uruguayo de los muertos* (2012); *La Jornada de la Mona y el Paciente* (2013); *Gallinas de*

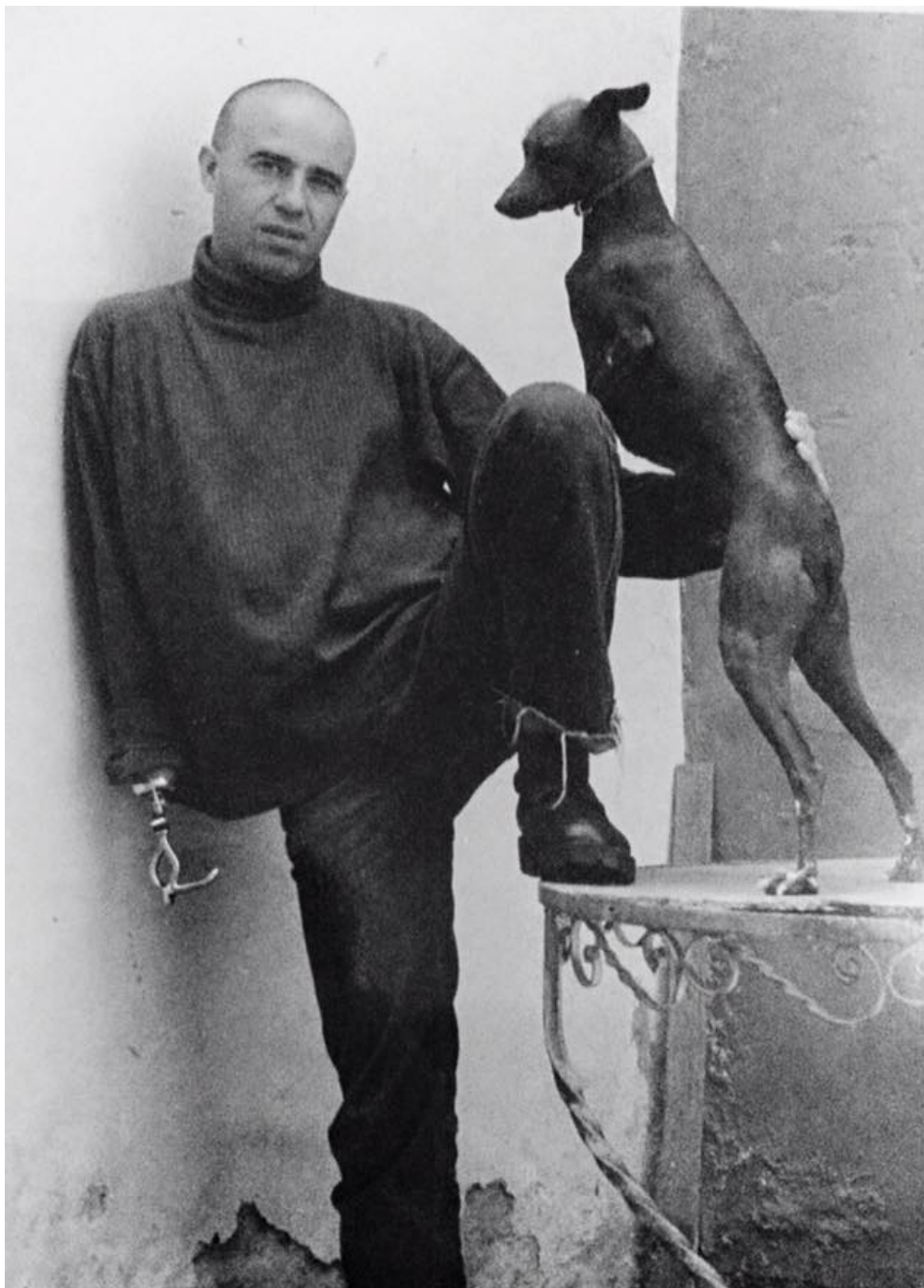


Figura 1. Mario Bellatin, posando com garra metálica à guisa de braço direito. Fonte: disponível em: <<http://mediorural.cl/wp-content/uploads/2015/12/Bellatin3.jpg>>. Acesso em: 24 de junho de 2016

Madera (2013); El hombre dinero (2013) e *Jacobo reloaded* (2014, en colaboración con Zsu Szkurka). Em 2013 é publicada *Obra reunida* (que inclui *Salón de belleza*; *Efecto invernadero*; *Canon perpetuo*; *Damas chinas*; *El jardín de la señora Murakami*; *Bola negra*; *Shiki Nagaoka: una nariz de ficción*; *La mirada del pájaro transparente*; *Jacobo el mutante*; *Perros héroes*; *Flores*; *La escuela del dolor humano de Sechuán*; *Underwood portátil: modelo 1915*; *Los fantasmas del masajista* e *La biografía ilustrada de Mishima*), e em 2014 publica-se *Obra reunida 2* (que inclui *Escribir sin escribir*; *Visita con fiebre*; *Lecciones para una liebre muerta*; *El gran vidrio*; *Poeta ciego*; *El auto del señor Dufó*; *Disecado*; *El pasante de notario Murasaki Shikibu*; *Registro de las flores*; *El libro uruguayo de los muertos*; *La jornada de la mona y el paciente*; *En las playas de Montauk las moscas suelen crecer más de la cuenta*; *En el ropero del señor Bernard falta el traje que más detesta*; *Quechua*; *Un cierto Juchitán para Graciela Iturbide*; *Demerol sin fecha de caducidad*; *Giradores en torno*



a mi tumba e **Los cien mil libros de Bellatin**. Cabe destacar a ausência de sua primeira novela, **Mujeres de sal**, nos dois volumes de suas Obras reunidas. Bellatin publicou ainda **Retrato de Mussolini con familia** (2015).

Figura 2. Mario Bellatin em foto publicada juntamente com entrevista, na revista digital *Cantera*. Fonte: disponível em: <<http://i2.wp.com/revistacantera.com/wp-content/uploads/2014/02/mario-bellatin.jpg?resize=777%2C437>>. Acesso em: 10 de julho de 2016

Em 2002, Mario Bellatin cria a Escuela Dinámica de Escritores, projeto particularmente interessante, na medida em que funciona na contramão das tradicionais oficinas de criação literária e escrita criativa. Um dos resultados das sucessivas edições da Escuela Dinámica de Escritores foi a organização, por Bellatin, do volume *El arte de enseñar a escribir* (2006). É curioso ressaltar que praticamente todos os artigos e ensaios que se dedicam à discussão da obra de Mario Bellatin – inclusive este – inevitavelmente se iniciam com uma discussão de aspectos pontuais de sua biografia, tal como pontua Alicia Vaggione². Parece que, mais do que a necessidade de explicitar o locus enunciativo a partir do qual Bellatin cria seus narradores, suas narrativas e suas criaturas narradas, há uma necessidade de se estabelecer conexões entre o autor e o narrador, em um impulso que me parece tentar legitimar os narradores-etnógrafos que permeiam as narrativas do escritor mexicano, no caminho do que foi apontado por Diana Klinger em sua tese de doutorado intitulada *Escritas de si, escritas do outro*, defendida em 2006:

[...] o olhar etnográfico não interessa como forma de descentrar o cânone para as margens (para além de que esse descentramento se considere positivo ou negativo), mas pretendemos avaliar como funciona o olhar etnográfico em textos ficcionais, que ocupam lugares de destaque seja no mercado editorial ou no circuito acadêmico. Interessa para nós *verificar de que forma o olhar antropológico ingressa na literatura* (p. 108 – grifo meu).

A escritura de Bellatin é condensada, sintética, enxuta. A *intriga* perde espaço, quase desaparece, enquanto a figura do *narrador* obnubila as outras categorias narrativas. Os narradores bellatinescos, por sua vez, ainda que em sua maioria sejam autodiegéticos e se declinem na primeira pessoa, são sempre narradores oniscientes, o que parece coerente com seu projeto, se lembrarmos da afirmação de Rita Felski em *Uses of literature: "Fiction is the only medium in which the interiority of persons is promiscuously plumbed, where narrators routinely know more about the minds of characters than they know themselves"* (FELSKI, 2008, p. 98).

O corpo (em especial o corpo mutilado), a degradação e algo que foi nomeado por Inés Sáenz³ como uma espécie de “filosofia da dor” são temas recorrentes em praticamente todas as narrativas de Bellatin. Como característica onipresente de sua obra, pode-se afirmar ainda que todos os universos narrativos criados por Bellatin são absurdos e desafiam a lógica do mundo concreto, em uma postura que explicita, mesmo em uma leitura superficial de suas narrativas, um questionamento da *mímesis* como o procedimento privilegiado para

² “La figura de Bellatin – en tanto autor – se conecta fuertemente con su obra. En entrevistas y suplementos culturales, es común encontrar una pequeña biografía que insiste en resaltar dos o tres hechos escuetos; mexicano, hijo de padres peruanos, vivió parte de su vida en Perú, estudió teología, es profesor universitario y realizó estudios de cine en Cuba. Desde el año 2000 dirige una escuela de escritura en México, conocida como Escuela Dinámica de Escritores, y sus obras han sido traducidas a varios idiomas y ganado importantes premios. A estas presentaciones del escritor se suma, como anécdota recurrente, el decir que cuenta con un brazo ortopédico” (VAGGIONE, 2009, p. 475).

³ Ver, acerca disso, o vídeo com a primeira palestra do Curso introductorio a la obra de Mario Bellatin, de Inés Sáenz, proferida em 24 de abril de 2009, em Monterrey, México. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l-QwFaNaLdYs>>. Acesso em: 28 de junho de 2016.

a construção literária na esfera dos textos narrativos. Entretanto, concomitantemente a essa resistência à *mimesis* como procedimento criativo, os universos bellatinescos são sustentados por uma radical e coerente lógica ficcional interna, de onde se constata que um dos traços marcantes de seu projeto estético é a criação de mundos próprios, de universos fechados e autônomos que funcionam sem nenhum apelo à referencialidade ao mundo externo. Os personagens de Bellatin, por sua vez, reiteradamente carecem de nome e são identificados pelas funções que exercem nos universos narrativos aos quais pertencem. O mesmo se passa, sintomaticamente, com um número considerável dos narradores bellatinescos.

2 ENTRE AQUÁRIOS E ESPELHOS: AGONIZANDO NO SALÓN DE BELLEZA

O foco desta discussão é a curta novela *Sallon de beleza*, quarta novela publicada pelo autor (e a primeira a ser publicada em tradução para o português, com tradução de Maria Alzira Brum Lemos, pela Editora Leitura XXI, em 2007). Nessa narrativa, Bellatin constrói uma voz narrativa autodiegética que narra sua trajetória pessoal, desde o início de seu negócio como dona de um salão de beleza⁴ e suas aventuras sexuais pelas noites de uma cidade latino-americana até sua conversão em uma espécie de enfermeira da morte, quando transforma o antigo salão de beleza em um Morredouro⁵ para homens homossexuais acometidos por uma grave e debilitante peste. Ao final da novela, o narrador-travesti sem nome que narra os eventos se descobre, ele/a próprio/a, também acometido/a pela peste, e encerra-se a narrativa com divagações dele/a acerca da sorte que o destino reserva para o Morredouro após sua morte: “*Bellatin no nos esboza una búsqueda, sino más bien una pérdida de identidad, la pérdida de una identidad libre que se mantenía durante la era del salón de belleza y que intenta conservar desesperadamente el narrador e nel Moridero también por la fijación de ciertas reglas*” (BÁDER, 2014, p. 206).

A cidade latino-americana onde se passa a narrativa nunca é nomeada. Entretanto, alguns críticos insistem na existência de elementos, ao longo da narrativa, que permitiriam supor, com certa segurança, que os eventos se passam em Lima, capital do Peru. O mais forte desses elementos seria a referência aos ataques perpetrados por assaltantes e pela “Banda de Matababros”, agressores especialistas em espancar e roubar homens travestidos que se encontram no *trottoir* ou na prostituição de rua. O termo cabro diz respeito a uma expressão coloquial limenha utilizada para se referir aos homossexuais, especialmente aqueles que se travestem e ganham a vida com a prostituição *callejera*⁶. A insistência na identificação da real localização da cidade onde se passa *Salón de belleza*,

⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre as distinções entre o *tempo da narração* e o *tempo da narrativa*, cf. Chatman (1978).

⁵ Na tradução brasileira da novela, realizada por Maria Alzira Brum Lemos, escolheu-se a palavra “Morredouro” (sempre grafada com maiúscula) para traduzir a expressão *Morridero* (também sempre grafada com maiúscula), utilizada por Bellatin no original em espanhol. Uma vez que o vocábulo *morredouro* não se encontra dicionarizado no português, usar-se-á, ao longo deste trabalho, *morredouro* (esse sim, dicionarizado) como equivalente para a tradução da expressão utilizada no texto original em espanhol.

⁶ “*Antes de configurar este singular espacio, hagamos primero un breve recuento de las referencias geográficas que se dan en la obra. El propósito al destacar los aspectos espaciales es clarificar el lugar de enunciación de la misma. El narrador-protagonista menciona el norte del país, el exterior, Europa, el Japón a través de la referencia a una*

ainda que pouco significativa para uma compreensão mais ampla da novela de Bellatin, pode ser compreendida tomando por base uma fala do autor acerca da gênese da obra. Segundo Bellatin, a ideia inicial da obra veio da leitura de uma notícia de jornal, na qual se relatava a bizarra história – ocorrida em Lima – de um travesti, dono de um salão de beleza, que passou a recolher, em seu espaço de trabalho, doentes de Aids em estágio terminal. Essa notícia teria sido o embrião inicial da escrita de *Salón de belleza* (COAGUILA, 1995, p. 25-26).

A peste que percorre a narrativa de seu início ao fim nunca é nomeada, nunca é mencionada diretamente e possibilita uma re-atualização de antigas metáforas e alegorias associadas a determinadas pragas na história da humanidade, tais como a peste negra, a lepra, a sífilis e a tuberculose. Consistente com sua proposta literária de discussão da perda da identidade, o autor não explicita em nenhum momento qual é a doença que assola a cidade de *Salón de belleza*. As práticas sexuais da narradora, bem como de seus dois colegas que com ela vivem no salão de beleza, colocam-nos como sujeitos pertencentes a um grupo de risco de contaminação. Alicia Vaggione, em seu ensaio sobre *Salón de belleza*, apoia-se em Susan Sontag (em *A doença como metáfora* tanto quanto em *Aids e suas metáforas*) para relembrar o quanto as memórias históricas dos episódios de grandes epidemias de doenças foram fundamentais para moldar o imaginário social contemporâneo sobre o câncer e a Aids: “*Estoy pensando em términos de Susan Sontag y en sus ensayos sobre el cáncer y sobre el sida en los que trabaja cómo el imaginario de estas enfermedades contemporáneas está atravesado por significaciones que en el pasado se asociaron a la sífilis, a la lepra y a la peste*” (VAGGIONE, 2009, p. 478). A fortuna crítica dessa novela de Mario Bellatin é praticamente unânime em afirmar que a epidemia que assola o universo por ele criado é a Aids. Reitera-se aqui essa interpretação, valendo-se do expediente de alguns argumentos que parecem bastante convincentes:

a) Os sintomas descritos pela voz narrativa ao longo da caracterização da epidemia, bem como a associação entre homossexualidade masculina e Aids, reiterada ao longo da novela quando o/a narrador/a cabeleireira/a fala, por exemplo, dos primeiros sintomas que lhe afligem – “*hasta ahora siento sólo atisbos, sobre todo signos externos tales como pérdida de peso*” (BELLATIN, 2006d, p. 11 – grifos meus) – ou então quando descreve um dos enfermos acolhidos no salão de beleza – “*se sabía que [él] tenía un amante con mucho dinero que lo mantenía [...]. No me importaran las costillas protuberantes, la piel seca, ni siquiera esos ojos desquiciados en los que aún había lugar para un poco de placer*” (BELLATIN, 2006d, p. 13-14 – grifos meus). A *causa mortis* desse jovem também é bastante sintomática: “*Me parece que después fue atacado por una tuberculosis*

familia de japoneses dueña de unos Baños Turcos a donde el protagonista solía acudir para buscar hombres, y, finalmente, hay también una vaga referencia a México cuando se refiere al origen de sus Axolotes. Respecto a la ciudad en sí, el narrador menciona un 'río que corre paralelo' a ella, el Estadio Nacional, dos Baños Turcos, así como las 'zonas centrales' con 'grandes', 'concurridas' y 'bastantes transitadas' avenidas donde travestido solía ir dos o tres veces por semana con sus amigos en busca de 'hombres de la noche'. Detengámonos un momento en este último dato, que nos permitirá retomar el espacio del Moridero. Es en esa zona central de la ciudad donde los travestis sufren los ataques de asaltantes y de las Bandas de los Matababros. En principio, vale destacar que el término cabro refiere a una procaz y coloquial expresión juvenil limeña para designar a los homosexuales, en especial a quienes se travisten para ejercer la prostitución callejera. Ese localismo ya nos da una referencia concreta a un país latinoamericano específico”. Paolo de Lima, “Peces enclaustrados, cuerpos putrefactos y espacios simbólicos marginales en una

fulminante, pues falleció luego de un acceso de tos” (BELLATIN, 2006d, p. 14 – grifos meus). Quando se retoma o momento em que uma senhora entrega o neto aos cuidados do Morredouro, fala-se de inflamação nos gânglios: “*El nieto era un muchacho de unos veinte años que ya había comenzado con la disminución de peso y los ganglios inflamados*” (BELLATIN, 2006d, p. 17). Outros sintomas mencionados ao longo da narrativa são as diarreias, as infecções cutâneas (que evocam o sarcoma de Kaposi, ainda que esse termo nunca seja mencionado na narrativa) e a perda de apetite.

b) *A elipse*: ao longo da narrativa, em nenhum momento a doença que assola os enfermos é descrita, mencionada ou identificada como sendo Aids (ou qualquer outra doença específica). Entretanto, cabe ressaltar que a estratégia retórica da *elipse*, isto é, da não nomeação da doença, é uma constante na literatura de Aids. Marcelo S. Bessa, por exemplo, identifica essa estratégia no romance *Onde andaré Dulce Veiga?* (1990), de Caio Fernando Abreu. Ele argumenta que a presença do tema da Aids na obra de Abreu se dá a contrapelo, de maneira velada e elíptica: “O escritor utiliza a elipse do nome Aids em praticamente todos eles [os seus escritos]. Dulce Veiga não foge à regra: o nome da doença aparece uma única vez, na página 169. De resto, ela é subentendida” (BESSA, 1997, p. 110). Já em *Os perigosos*, estudo de Bessa acerca da “literatura de Aids” no contexto brasileiro, ele afirma que “quando lemos ou ouvimos a sigla Aids, várias imagens e (pre)conceitos, muitas vezes contraditórios, vêm à nossa mente, podendo ocasionar, assim, um bloqueio e/ou direcionamento em nossas leituras e interpretações” (BESSA, 2002, p. 113-114). Deixar a menção à doença de lado, dedicando espaço a ela apenas nos interstícios das entrelinhas e subentendidos por meio da elipse das siglas “Aids” ou “Sida”, então concretizaria “um recurso fartamente utilizado por vários escritores estrangeiros e brasileiros” (BESSA, 2002, p. 114). A despeito da soropositividade como condição de formação de um grupo social minoritário e socialmente proscrito (em especial ao longo das décadas de 1980 e 1990), não deixa de ser um tanto irônico o fato de que há algo de universal no conjunto de narrativas sobre Aids que vêm sendo publicadas, em várias línguas, desde meados da década de 1980: o amor, a morte, a doença e o anátema social são alguns dos grandes temas que perpassam as grandes obras da literatura ocidental desde seus primórdios⁷.

c) A associação entre homossexualidade masculina e contaminação e a sugestão da existência de “grupos de risco”⁸: não é demasiado sublinhar que as particularidades identitárias que marcam os enfermos ao longo da narrativa são muito semelhantes àquelas que caracterizavam os primeiros “grupos de risco”

novela latinoamericana de fin de siglo. Disponível em: <<http://www.letras.s5.com/mbo90105.htm>>. Acesso em: 29 de junho de 2016.

⁷ Rodríguez-Abruñeiras não segue essa linha de raciocínio. Para ela, não nomear a doença faz com que a peste disseminada pelo espaço narrativo de *Salón de belleza* converta essa narrativa em uma tanatografia, na qual o foco não é apenas a doença e a segregação, mas a morte e a finitude de todos os humanos: “*El hecho de no llegar a mencionar la palabra sida hace pensar al lector que la enfermedad dincu-rable que se nos pinta es la propia muerte, independientemente de la forma que esta toma pero a la que estamos sentenciados todos desde el momento mismo de nuestro nacimiento. La actitud del narrador de Salón de belleza sería, por tanto, la de embellecer y disfrutar de nuestros cuerpos mientras estén llenos de vida, pero aceptar la muerte con dignidad cuando esta empieza a asomarse*” (RODRÍGUEZ-ABRUÑEIRAS, 2014, p. 244).

à contaminação: o cabeleireiro homossexual e travesti adepto do *trottoir*, bem como seus dois amigos, também homossexuais, travestis e adeptos do *trottoir* (“antes de esperar en alguna concurrida avenida, ya vestidos nuevamente, ocultábamos los maletines en los agujeros que había en la base de la estatua de uno de los héroes de la patria” (BELLATIN, 2006d, p. 12). Ademais dos homens homossexuais com muitos parceiros, menciona-se também o envolvimento com drogas: “Antes que su enfermedad davazara hasta dejarlo en un estado de delirio constante, me contó que los frecuentes viajes no eran solamente viajes de placer sino que tenía como misión transportar cocaína oculta en su cuerpo” (BELLATIN, 2006d, p. 13).

d) Finalmente, o depoimento de Mario Bellatin acerca do incidente real que inspirou a escrita da novela, presente em entrevista concedida a Jorge Coaguila, publicada no jornal limenho *La República* em 10 de janeiro de 1995:

Partí de una noticia que encontré en un diario. Allí decía que había un peluquero que recogía enfermos de Sida en un barrio marginal de Lima. Esta anécdota me pareció que podía ofrecer un espacio rico para crear. A partir de ese momento ingresó mi propia invención (BELLATIN apud COAGUILA, 1995, p. 25-26).

A peste letal que sistematicamente acomete os homens homossexuais e desfigura seus corpos funciona também como gerador de um *anátoma*, uma vez que os personagens contaminados são abandonados pela família, pelos amigos e pelo Estado. Assim, o/a cabeleireiro/a travesti resolve acolher vítimas da mesma doença e faz de seu salão um espaço comunitário no qual todos possam esperar pela morte com um mínimo de dignidade (CIPRESTE, 2013, p. 35). Para Rodríguez-Abrunheiras, a doença configura-se como o fio condutor da novela (que já foi qualificada pela crítica como uma *tanatografia latino-americana*), e a própria existência e subsequente metamorfose do salão de beleza são derivadas dessa centralidade da doença e da morte no universo de *Sallón de belleza*, de uma maneira que o leitor:

[...] no puede evitar sentir una sensación de desasosiego y angustia a medida que la trama avanza y la enfermedad se apodera de los cuerpos en los que habita. Bellatin logra este efecto mediante el uso de un lenguaje preciso y sobrio y un estilo sencillo y minucioso, desprovisto de adjetivación pero cargado de imágenes sensoriales que apelan al sentimiento del lector y buscan su reacción (RODRÍGUEZ-ABRUÑEIRAS, 2014, p. 240).

Desde os tempos em que o Morredouro ainda funcionava como salão de beleza, o/a narrador/a investe tempo e dinheiro na colocação de grandes aquários como

8 A associação de uma enfermidade a grupos de risco torna determinadas infecções (particularmente a Aids) em doenças de punição por excelência: “El estigma social se debe principalmente a que el sida se relaciona con un grupo de riesgo que ha llevado a cabo una conducta sexual reprochable ante los ojos de la sociedad. Algunos de los principales grupos de riesgo son los homosexuales, las prostitutas [...] y los consumidores de drogas [...]” (RODRÍGUEZ-ABRUÑEIRAS, 2014, p. 242).

elementos decorativos de seu espaço de trabalho. Vale ressaltar que são justamente os sistemáticos ataques físicos aos travestis pelos *matacabros* que funcionam como momento de fundação da metamorfose do salão de beleza em Morredouro. De abrigo aos amigos, o salão passa também a receber os estranhos e desconhecidos atacados pelo mal e que não dispõem de um lugar para aguardar pela morte.

Há um curioso processo de espelhamento ao longo da narrativa em que os peixes introduzidos nos aquários ao longo do tempo podem ser associados aos moribundos infectados recolhidos pelo/a cabeleireiro/a. O/a narrador/a de *Salón de belleza* comporta-se, à maneira de um/a demiurgo/a, tomando decisões e condicionando o futuro tanto dos peixes que habitam os aquários quanto dos enfermos que, posteriormente, abriga no Morredouro, sem se importar demasiadamente com o que os peixes (tampouco com o que os moribundos que abriga) possam pensar ou sentir. Os peixes multicoloridos que povoam os aquários são tratados com um mínimo de empatia; os moribundos, por sua vez, são des-individualizados, e os cuidados que recebem são ínfimos para que, de acordo com o narrador, possam ter um mínimo de dignidade, uma cama para dormir longe das intempéries e um prato de sopa quente uma vez ao dia enquanto esperam pela morte.

A metamorfose espacial narrada ao longo da narrativa, que toma como eixo a peste e a transformação gradual do salão de beleza em Morredouro, replica-se também, como em um jogo de espelhos, nos aquários que decoram o ambiente. Os aquários – bem como os pequenos peixes que os habitam – refletem a deformação, a degradação e a deterioração dos corpos dos homens infectados e agonizantes. O/a narrador/a também descreve, ao longo da narrativa, toda uma exaustiva lista das espécies de peixes que introduziu em seus aquários: *guppies*, carpas douradas, axolotes, freirinhas, acarás-bandeira, betas, limpa-fundos, piranhas e peixes-lápis. Em certo sentido, os peixes descritos pelo/a narrador/a possuem mais singularidades que os próprios moribundos acolhidos no salão de beleza, que, tal como o/a narrador/a, carecem de nome e de individualidade (RODRÍGUEZ-ABRUÑEIRAS, 2014, p. 238). Tal como o espaço do salão, os corpos do/a narrador/a e de seus dois amigos também obedecem a uma metamorfose ritualística na preparação para o *trottoir*. Mais uma vez, o espaço reflete a natureza cambiante dos personagens que nele circulam, ainda que parte da transformação de homens em mulheres por meio do travestir-se ocorra longe do salão de beleza:

No podíamos viajar vestidos de mujer pues en más de una ocasión habíamos pasado por peligrosas situaciones. Dos veces a la semana mudábamos de ropas, alistábamos unos pequeños maletines con dirección a la ciudad.

Por eso guardábamos en los maletines los vestidos y el maquillaje que íbamos a necesitar en cuanto llegáramos a nuestro destino. Antes de esperar en alguna avenida transitada, ya travestidos nuevamente, ocultamos los maletines en unos agujeros que había en la base de la estatua de uno de los héroes de la patria (BELLATIN, 2006d, p. 12).

Inicialmente concebidos como elementos decorativos para o salão de beleza, aos aquários é atribuída uma funcionalidade no ambiente de tratamentos estéticos, espaço dedicado à beleza, ao vigor físico e ao convívio amistoso de muitas mulheres. A onipresença de grandes espelhos e de inúmeros aquários cria a sensação de que o conjunto espacial do salão de beleza é, ele mesmo, um imenso aquário, de dentro do qual as mulheres emergem limpas e rejuvenescidas após os tratamentos estéticos: *“Pensé en tener peceras de grandes proporciones: lo que buscaba era que las clientas tuvieran la sensación de encontrarse sumergidas en un agua cristalina mientras eran tratadas para luego salir rejuvenecidas y bellas a la superficie”* (BELLATIN, 2006d, p. 13). Concebido em seus primeiros tempos como um espaço para tratamentos de beleza unissex, o espaço é quase exclusivamente frequentado por mulheres. De acordo com o/a narrador/a, as mulheres sentiam-se mais à vontade e menos incomodadas com o trio de cabeleireiros que as recebia travestidos:

En un letrero colocado en la entrada se señalaba que era un local donde recibían tratamiento de belleza personas de ambos sexos. Sin embargo, era muy reducido el número de hombres que traspasaba el umbral. Sólo a las mujeres parece no importarles ser atendidas por unos estilistas vestidos casi siempre con ropas femeninas (BELLATIN, 2006d, p. 12).

A animalidade dos aquários e a humanidade dos cabeleireiros e das frequentadoras do salão de beleza funcionam como um *mise-en-abyme*, como dois espelhos de frente um para o outro que devolvem simultaneamente seus reflexos um para o outro, criando um abismo de repetições: a saúde e a beleza das clientes do salão refletem a saúde e o sucesso na criação de peixes ornamentais nos aquários; o aparecimento dos primeiros enfermos é análogo ao aparecimento das primeiras mortes nos aquários de peixes; até mesmo as *causae mortuum* de humanos e peixes permitem que se tracem paralelos. Os filhotes da primeira *guppie* fêmea trazida para o salão de beleza são perseguidos e devorados pela outra fêmea com quem dividem o aquário, enquanto os primeiros hóspedes do salão de beleza são os homens homossexuais travestidos espancados pelo bando dos *matacabros* (BELLATIN, 2006d, p. 6-7); de maneira semelhante, há uma analogia entre os fungos e as doenças de pele que afligem os acarás-bandeira, que passam

a ser evitados pelos outros peixes nos aquários, e o próprio medo de segregação do/a cabeleireiro/a em função dos primeiros sintomas de sua enfermidade:

Me sentía como aquellos peces tomados por los hongos, a los cuales les huían hasta sus naturales predadores.

En más de una oportunidad había hecho cierta prueba, donde queda claro que los peces atacados por los hongos se volvían sagrados e intocables. Me había llamado la atención cómo cualquier pez con hongos sólo moría de ese mal (BELLATIN, 2006d, p. 33).

Todos os episódios relacionados aos peixes carregam um profundo sentido alegórico no enredo. A narrativa funciona articulando economicamente duas temporalidades distintas: a dos tempos áureos do salão de beleza, quando o narrador começa a criar peixes nos aquários, e a do Morredouro, que já se encontra perto de seu fim, visto que o/a narrador/a declara que já não lhe sobra muito tempo de vida e que ele/a não sabe o que será do Morredouro após sua morte. Ademais da estreita analogia entre os diferentes peixes que vão morrendo nos aquários e os enfermos que vão morrendo no salão de beleza, a relação do/a protagonista com os aquários reflete seu estado de ânimo, e os aquários vazios reproduzem o esvaziamento do salão, anteriormente povoado por suas clientes, uma vez que os enfermos que habitam o presente da narração se encontram muito mais do lado dos mortos que do lado dos vivos. É o que pensa, por exemplo, entre outros críticos, Petra Báder, quando afirma:

Los acuarios también conllevan un cambio de perspectiva, ya que funcionan como las miniaturas de algunos espacios anteriormente mencionados, de los estados emotivos del narrador, o bien de fenómenos sociales, aunque siempre con algunas modificaciones: el aspecto del baño de vapor se transmite a la decoración del salón, el único pez vivo simboliza al protagonista solitario de la obra y la persecución de los peces representa una crítica social del rechazo de los homosexuales y de los contagiados. Aunque podemos observar el uso “terapéutico” de los acuarios para aliviar el dolor en caso de uno de los enfermos, la desfloración de los mismos ocurre de forma paralela a la inercia progresiva del protagonista y se complementa con la reducción de los espacios (BÁDER, 2014, p. 213).

Dentre as inúmeras espécies que vão sendo introduzidas nos aquários, uma merece atenção por ocupar um lugar de destaque no imaginário literário hispano-americano: os axolotes. A menção aos axolotes merece atenção especial na medida em que oferece uma chave de leitura bastante significativa para a

novela. Julio Cortázar também escreveu sobre esses estranhos anfíbios nativos do México em um conhecido conto intitulado “Axolotl”, incluído em **Final de juego** (publicado pela primeira vez em 1956). A tematização da contemplação do animal pelo humano, até chegar ao insólito final no qual a alma do humano termina aprisionada, “enterrada viva” no corpo de um dos axolotes (no aquário do Jardin des Plantes, em Paris) aponta para uma possibilidade interpretativa que permite sublinhar a animalização da humanidade com base nas analogias com os peixes ornamentais. Muitos elementos intertextuais podem ser destacados a partir do conto “Axolotl”: a humanização do animal e a animalização dos humanos (tema que percorre a novela de Bellatin de ponta a ponta), a contemplação do outro e a discussão de uma alteridade radical (quase monádica) e a formulação de um cálculo que equaciona o outro sempre a algo não humano, ou pelo menos não reconhecido como humano pelo sujeito humano, seguida de um olhar de que alguma forma humaniza esse outro (o que ocorre tanto com o narrador de Cortázar quando fala dos axolotes quanto com o/a cabeleireiro/a travesti quando fala dos peixes nos aquários): *“El horror venía – los upeen el mismo momento – de creerme prisionero en un cuerpo de axolotl, transmigrado a é con mi pensamiento de hombre, enterrado vivo en un axolotl, condenado a moverme lúcidamente entre criaturas insensibles”* (CORTÁZAR, 2014, p. 7). Mais ainda, pode ser destacado um curioso processo de enunciação narrativa no qual o narrador vai se tornando outro (um axolote, no conto de Cortázar; um enfermo, na novela de Bellatin). Finalmente, a sensação de se estar enterrado vivo no corpo de um axolote (em “Axolotl”) ou em um espaço físico (o salão de beleza convertido em Morredeiro, em **Salón de belleza**) permite uma última e ampla conexão intertextual: a metáfora estruturante do mundo como um grande aquário que a todos aprisiona, presente e fundamental para a geração dos mundos ficcionais em questão tanto no conto de Cortázar quanto na novela de Bellatin.

9 Alicia Vaggione afirma que *“de este modo, el moridero funciona como antesala de la muerte, el ingreso a este espacio supone la pérdida de la identidad, del nombre propio y el ingreso a una temporalidad en la que se suspende, simultáneamente, la posibilidad de todo pasado y de todo futuro que no sea el de una próxima cancelación”* (VAGGIONE, 2009, p. 482).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPAÇOS DE ESTIGMATIZAÇÃO, ESPAÇOS DE SOLIDARIEDADE

A partir do momento em que o/a cabeleireiro/a passa a abrigar os enfermos que esperam pela morte em seu espaço de trabalho, inicia-se a organização (ainda que não intencional) de uma espécie de *comunidade*. Essa comunidade, ainda que precária, abrigada no salão de beleza e composta por moribundos contaminados, transfigura o salão de beleza em *uma sala de espera pela morte*: seu objetivo não é lutar pela sobrevivência, mas apenas proteger seus membros dos sofrimentos mais imediatos (menos os oferecidos pela doença, e mais os sofridos pela falta de solidariedade da sociedade civil com os enfermos)⁹. O objetivo último dessa

comunidade é abrigar e oferecer lugar para que os doentes em estágio terminal, com seus corpos enfermos, purulentos, putrefatos e fétidos, com suas almas sofridas, tenham um lugar que admita a convivência com a ameaça da morte e um mínimo de conforto até a chegada do momento derradeiro.

O Morredouro tem um papel fundamental como espaço narrativo. De acordo com Luís Alberto Brandão: “O espaço literário apresenta-se como paisagem, mas o que interessa é a irrealidade da paisagem: aquilo que se esquia do processo pelo qual a forma culturaliza a matéria” (2013, p. 71). O salão de beleza, após convertido em Morredouro, estrutura-se como um pequeno universo ficcional que exclui justamente aquelas premissas que se tornaram as pilstras do mundo moderno; um espaço que “*funciona como lugar para quienes no tienen donde estar, estambién, y fundamentalmente, un espacio de encierro y confinamiento que convoca simultáneamente el imaginario de la lepra y su exclusión, y el de la peste y su esquema disciplinario*” (VAGGIONE, 2009, p. 478). Se o apreço pela saúde e pela manutenção sustentável da ordem social está entre os fundamentos da sociedade burguesa, o espaço no qual se desenrolam as ações de **Salón de belleza** inverte tal valoração, erigindo um templo de morte que pode ser caracterizado pela exclusão do feminino¹⁰ (as mulheres são vistas como locus de beleza e procriação, assinalando um outro polo dos valores desse espaço – decrepitude e finitude); pela exclusão da medicina¹¹ (entendida como disciplina higiênica, dietética e institucional que preza pela defesa e pela manutenção da vida a todo custo – mesmo nos casos em que isso implica apenas o prolongamento da agonia e do sofrimento) e pelo banimento do consolo religioso¹² (o que consequentemente implica uma recusa radical à transcendência, à esperança e à redenção no universo narrativo erigido por Bellatin).

Talvez o aparentemente frio senso de responsabilidade com relação aos outros, desvalidos e enfermos, expresso na conduta do/a narrador/a-protagonista de **Salón de belleza** possa ser expresso como uma ética do risco: muito rápido o/a narrador/a percebe-se também como vítima potencial da enfermidade, e é essa consciência que o leva a dedicar seus cuidados justamente àqueles que estão em estado terminal, abandonados pela família e pelo Estado¹³. A invocação de um compromisso radical com o outro, e em especial com o outro desvalido, despojado, e de quem não se pode esperar um gesto ou uma “resposta” à solidariedade, é justamente aquele a partir de quem deve ser construída uma nova noção de ética, de responsabilidade e de comunidade.

As atitudes desse narrador levam a pensar a necessidade da (re)invenção da noção de comunidade, em especial em contextos queer. O Estado não reconhece a cidadania dos enfermos (seja por medo, seja por ignorância ou por

10 “Uno de los momentos de crisis por los que atravesó el Moridero fue cuando acudieron mujeres a pedir alojamiento para morir. Venían hasta la puerta en pésimas condiciones. Algunas traían en sus brazos a sus pequeños hijos también atacados por el mal. Pero yo desde el primer momento me mostré inflexible. El salón en algún tiempo había embellecido hasta la saciedad a las mujeres, no quería echar por la borda tantos años de trabajo sacrificado. Nunca acepté a nadie que no fuera del sexo masculino. Por más que me rogaron una y otra vez” (BELLATIN, 2006d, p. 18).

11 “De vez en cuando alguna institución se acuerda de nuestra existencia y nos socorre con algún dinero. Otros quieren colaborar con medicinas. Tengo entonces que volver a recalcar que el salón de belleza no es un hospital ni una clínica, sino sencillamente un Moridero” (BELLATIN, 2006d, p. 10-11).

12 “[...] debo de ser fiel a las razones originales que tuvo este Moridero. No a la manera de las Hermanas de Caridad, que

preconceito); as famílias abandonam sistematicamente os enfermos no **Moridero**; de tempos em tempos, amantes desconsolados buscam por seus companheiros às portas do salão de beleza, mas nunca sob a luz do dia. Em síntese, o que há de mais horripilante nessa ficção construída por Bellatin talvez seja o conjunto extremamente verossímil de analogias que podem ser construídas em torno da morte, da doença e da homossexualidade masculina. Se a morte é inevitável, sem contorno e sem conforto, o mesmo não pode ser dito das condições em que – mesmo condenado por uma enfermidade incurável – alguém aguarda pela morte. Fica a lição de que, sem uma urgente reinvenção de noções como ética, cuidado, solidariedade e comunidade, estamos todos condenados a colaborar na reencenação da assustadora alegoria do Morredouro na nossa realidade cotidiana mais próxima.

apenas se enteraron de nuestra existencia quisieron asistirnos con trabajo y oraciones piadosas. La labor que se hace obedece a un sentido más humano, más práctico y real. Hay otra regla, que no he mencionado por temor a que me censuren, y es que en el Moridero están prohibidos los crucifijos, las estampas, así como las oraciones de cualquier tipo” (BELLATIN, 2006d, p. 32).

13 O abandono dos enfermos por suas famílias e pelo Estado, concomitantemente, também se configura como um importante elemento que evoca a pandemia de Aids, em especial no período mais crítico, compreendido entre 1981 e 1996, quando, ademais do anátema da associação da Aids com a homossexualidade, a promiscuidade e o uso de drogas, havia um completo descaso do poder público (em especial no contexto estadunidense e europeu) com relação às campanhas de prevenção ou ao patrocínio de pesquisas.

Referências bibliográficas

- ABREU, Caio Fernando. **Onde andar**á Dulce Veiga? São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BÁDER, Petra. La metamorfosis del espacio en **Salón de belleza** de Mario Bellatin. **Colindancias: revista de la red de hispanistas de la Europa Central**. Editura Universităţii de Vest din Timișoara, n. 5, p. 205-214, 2014. Disponível em: <<http://www.colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/51/51>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.
- BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do espaço literário**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BELLATIN, Mario. **Mujeres de sal**. Lima: Editorial Lluvia, 1986.
- _____. **Efecto invernadero**. Lima: Jaime Campodónico Editor, 1992.
- _____. **Canon perpetuo**. Lima: Jaime Campodónico Editor, 1993.
- _____. **Salón de belleza**. Lima: Jaime Campodónico Editor, 1994.
- _____. **Damas chinas**. Lima: Ediciones El Santo Oficio, 1995a.
- _____. **Tres novelas**. Lima: Ediciones El Santo Oficio, 1995b.
- _____. **Poeta ciego**. México: Tusquets Editores, 1998.
- _____. **Salón de belleza**. México: Tusquets, 1999.

- _____. *El jardín de la señora Murakami*. México: Tusquets, 2000a.
- _____. *Flores*. Santiago de Chile: Matadero-LOM, 2000b.
- _____. *La escuela del dolor humano de Sechuán*. México: Tusquets Editores, 2001a.
- _____. *Shiki Nagaoka: una nariz de ficción*. Barcelona: Sudamericana, 2001b.
- _____. *Salón de belleza*. Barcelona: Tusquets, 2003a.
- _____. *Perros héroes*. Madrid: Alfaguara, 2003b.
- _____. *Flores*. Barcelona: Anagrama, 2004.
- _____. *Obra reunida*. Madrid: Alfaguara, 2005a.
- _____. *Lecciones para una liebre muerta*. Barcelona: Anagrama, 2005b.
- _____. *Underwood portátil modelo 1915*. Lima: Sarita Cartonera, 2005c.
- _____. *La jornada de la mona y el paciente*. México: Almadía, 2006a.
- _____. *Jacobo el mutante*. Buenos Aires: Interzona, 2006b.
- _____. *El pájaro transparente*. Buenos Aires: Mansalva, 2006c.
- _____. *Salón de belleza*. Buenos Aires: Eloísa Cartonera, 2006d.
- _____. *El gran vidrio*. Barcelona: Anagrama, 2007a.
- _____. *Salão de beleza*. Trad. Maria Alzira Brum Lemos. Porto Alegre: Leitura XXI, 2007b.
- _____. *Condición de las flores*. Buenos Aires: Entropía, 2008.
- _____. *Los fantasmas del masajista*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009a.
- _____. *Biografía ilustrada de Mishima*. Buenos Aires: Entropía, 2009b.
- _____. *El pasante de notario Murasaki Shikibu*. Santiago de Chile: Editorial Cuneta, 2011a.
- _____. *Disecado*. México: Sexto Piso, 2011b.
- _____. *La clase muerta*. México: Alfaguara, 2011c.
- _____. *La mirada del pájaro transparente* (con ilustraciones de Daniel Blanco). Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2011d.
- _____. *Perros héroes* (con ilustraciones de Tomás Yves). Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2011e.
- _____. *El libro uruguayo de los muertos*. México: Sexto Piso, 2012.
- _____. *La jornada de la Mona y el Paciente*. México: Simiente, 2013a.
- _____. *Gallinas de madera*. México: Sexto Piso, 2013b.
- _____. *Obra reunida*. Madrid: Alfaguara, 2013c.
- _____. *El hombre dinero*. México: Sexto Piso, 2013d.
- _____. *Jacobo reloaded* (en colaboración con Zsu Szkurka). México: Sexto Piso, 2014a.
- _____. *Obra reunida 2*. Madrid: Alfaguara, 2014b.

- _____. *Retrato de Mussolini con familia*. Barcelona: Alfaguara, 2015.
- BESSA, Marcelo Secron. *Histórias positivas: a literatura (des)construindo a Aids*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- _____. *Os perigosos: autobiografia e Aids*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.
- CHATMAN, Seymour. *Story and discourse*. Ithaca: Cornell University Press, 1978.
- CORTÁZAR, Julio. *Axolotl. Final de juego*. Buenos Aires: Ministerio de la Educación, 2014. Edição comemorativa. Disponível em: <<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Axolotl-en-Final-de-juego-Julio-Cort%C3%A1zar1.pdf>>. Acesso em: 2 de julho de 2016.
- _____. *Final de juego*. México: Los Presentes, 1956.
- CIPRESTE, Karla Fernandes. *Experiências do excesso: Casares e Bellatin*. Pós-Lit, UFMG, 2013. Tese (doutorado). Orientador: Wander Melo Miranda. 224 f.
- COAGUILA, Jorge. Deseo la ambigüedad: Mario Bellatin y *Salón de belleza*. *La República*. Lima, 10 de enero de 1995, p. 25-26 (entrevista de Mario Bellatin concedida a Jorge Coaguila).
- DE LIMA, Paolo. *Peces enclaustrados, cuerpos putrefactos y espacios simbólicos marginales en una novela latinoamericana de fin de siglo*. Disponível em: <<http://www.letras.s5.com/mbo90105.htm>>. Acesso em: 29 de junho de 2016.
- DELGADO, S. Estética, política y sensación de la muerte en *Salón de belleza* de Mario Bellatin. *Revista Hispánica Moderna*, v. 64, n. 1, p. 69-79, 2011.
- EPLIN, C. Mario Bellatin y los límites del libro. ORTEGA, J.; DÁVILA, L. (Ed.). *La variable Bellatin: navegador de lectura de una obra excéntrica*. Veracruz: Universidad Veracruzana, 2012. p. 99-117.
- FELSKI, Rita. *Uses of literature*. Oxford: Blackwell, 2008.
- KLINGER, Diana Irene. *Escritas de si, escritas do outro: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea*. Tese (doutorado em Letras). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRJ, 2006. 204f.
- RODRÍGUEZ-ABRUÑEIRAS, Paula. Enfermedad, identidad y simbolismo en *Salón de belleza*, de Mario Bellatin. *Letras*, v. 85, n. 122, p. 237-246, 2014.
- RUBIO, Lulú. De la vanidad a la agonía: el grotesco de Bajtín en *Salón de belleza* de Mario Bellatin. *Espéculo*, vol. XIV, n. 40, nov. 2008/feb. 2009. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero40/salonbe.html>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.
- SONTAG, Susan. *Aids e suas metáforas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *Doença como metáfora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- VAGGIONE, Alicia. Literatura/enfermedad: el cuerpo como desecho – una lectura de *Salón de belleza* de Mario Bellatin. *Revista Iberoamericana*, vol. LXXV, n. 227, abril-junio 2009, p. 475-486.

As vozes que falam no eu-lírico: a autoria
na poesia de Manoel de Barros

*Voices talking on eu-lyrical: the authors
in Manoel de Barros poetry*

Valéria **Brisolara**
UniRitter

Roberto **Medina**

Resumo

Questões ligadas à autoria têm sido muito estudadas, mas percebe-se claramente a ausência de estudos relacionando autoria e poesia. Um dos raros estudos sobre o tema é realizado por Dominique Combe, embora o autor não use explicitamente o termo autoria. Nas próprias palavras, a sua proposta é discutir a questão do eu-lírico e a sua relação com o autor. Tomando as discussões propostas por Combe como ponto de partida, o objetivo deste artigo é primeiramente discutir questões relacionando autoria e poesia para, posteriormente, analisar algumas vozes autorais na poesia de Manoel de Barros, cotejando o debate com aspectos bakhtinianos.

Palavras-chaves: Autoria. Poesia. “Eu-lírico”. Manoel de Barros.

Abstract

Issues related to authorship have been widely studied, but there are few studies relating authorship and poetry. One of the few existing studies on the subject is carried out by Dominique Combe although the author does not explicitly use the term authorship. In his own words, his proposal is to discuss the issue of the lyric self and its relationship with the author. Taking the discussions proposed by Combe as a starting point, the purpose of this article is primarily to discuss issues relating authorship and poetry to further examine some authorial voices in the poetry of Manoel de Barros, also taking Bakhtin's perspectives.

Keywords: Authorship. Poetry. Lyric self. Manoel de Barros.

Uma palavra abriu o roupão pra mim
Ela deseja que eu a seja.

MANOEL DE BARROS

1 INTRODUÇÃO

Questões relativas à autoria têm ganhado importância na contemporaneidade, mas percebe-se claramente a predominância de estudos sobre as questões ligadas à autoria em duas áreas: a análise do discurso e a teoria da literatura. Na análise do discurso, principalmente a de linha francesa, estudos baseados em Pêcheux tratam da noção da autoria enfatizando discursos do cotidiano. Já na teoria da literatura, os estudos concentram-se, sobretudo, na área da prosa, refletindo sobre a autoria nos diferentes tipos de narrativa. Há praticamente uma total ausência de estudos relacionando autoria e poesia. É como se a suposição de que a voz que fala na poesia é a voz do eu-lírico, como se isso resolvesse a problemática autoral e não houvesse o que discutir com relação à autoria e à poesia. Um dos raros estudos sobre o tema é realizado por Dominique Combe, embora o autor não use explicitamente o termo autoria. Para ele, a questão do eu-lírico está na relação com o autor. Tomando as discussões propostas por Combe como ponto de partida, o objetivo deste artigo é discutir questões relacionando autoria e poesia para, posteriormente, analisar algumas vozes autorais na poesia de Manoel de Barros. Nesse debate, também a relação entre autor e texto (noção de intenção), responsabilidade de significação no texto e na obra por parte do autor se fazem presentes.

De certa forma, o desafio foi lançado por Jorge Luis Borges em *Pierre Mé-
nard, autor Del Quixote* (1939), para que nos empenhemos na aventura de au-
toria, de apropriação e de interpretação. Estando na encruzilhada da escritura,
da leitura e da interpretação, resta-nos restituir o sentido do texto. Pomos em
movimento a máquina textual preguiçosa, conforme Umberto Eco preconiza.

Combe, em uma das linhas iniciais de *A referência desdobrada. O sujei-
to-lírico entre a ficção e autobiografia*, relembra-nos que: “Por definição, no
discurso literário, tanto poético como romanesco, o autor como pessoa está
ausente, e o “eu” é um puro sujeito da enunciação.” (2009-2010, p. 115). Combe
ainda enfatiza que, nesse caso, “só pode haver distinção entre o sujeito da enun-
ciação e o sujeito do enunciado”, ou seja, o autor-empírico estaria completa-
mente fora do jogo.

E com esta abordagem, Combe resolve debater o lugar do eu-lírico em
relação a essa questão. É esse o ponto que nos chamou a atenção e que deci-
dimos retomar, com base no posicionamento de Combe, para depois discutir
alguns aspectos baseados na poemática de Manoel de Barros, autor cujos poemas
são extremamente auto-reflexivos e contemplam questionamentos sobre a au-
toria e o sujeito-lírico na circulação dos enunciados dialogizados na escritura.

2 A REFERÊNCIA DESDOBRADA

Na narrativa, há sempre um sujeito que conta uma história. Esse narrador tem
suas origens no gênero épico; no entanto, frequentemente, esquece-se que o
narrador é uma personagem. É uma construção assim como a história que conta.
É senso comum que esse narrador possui diferentes maneiras de posicionar-
se em relação à história que conta, e criaram-se instâncias para explicar essa
relação entre narrador e narrativa: narrador intradiegético, extradiegético,
retrospectivo, etc. No caso das narrativas em primeira pessoa, que se acredita
serem as predominantes no momento atual, há uma tendência forte em “colar”
autor, narrador e personagem. Essa tendência assemelha-se ao que acontece na
poesia lírica, em que o eu-lírico” é assiduamente equiparado ao autor, como se
a voz autoral silenciasse as outras vozes sociais evocadas no e pelo texto. Cabe
perguntar: não seria o eu-lírico semelhante a um narrador, a um personagem,
a uma construção semiótica e simbólica? Combe dedica-se a esse tópico. A
pergunta que ecoa por entre as linhas de Combe: Como fica a autoria na poesia?
Quem é a voz que fala ao leitor na poesia? Ou, ainda melhor, quem são essas
vozes sociais de interlocução com o leitor?

Combe traça a história do conceito de eu-lírico desde sua criação nos
estudos de teoria da literatura. Relembra que o termo eu-lírico indica sua ori-

gem: eu e lira, ou seja, o vocábulo lírico surge do latim *lyricus* e encontra-se associado a um instrumento musical, a lira, cujo objeto foi muito utilizado pelos gregos no período clássico. Assim, o eu-lírico seria o eu que fala com a lira, ou até, através da lira. Embora entendamos que seja uma construção textual, tal como o narrador de uma narrativa, a figura do eu-lírico dirige, no entanto, a atenção sobre o sujeito real de quem falaria. Qual a relação entre poesia e esse sujeito que fala?

Hegel acreditava que era o autor que falava na poesia. É claro que se referia à poesia de sua época, à poesia romântica, em que o poeta deveria expressar seus sentimentos, sendo qualquer poema a expressão dos sentimentos mais íntimos dos poetas. Vale lembrar que o romantismo é anterior à psicanálise e ainda “pressupõe a transparência do sujeito.” (COMBE, 2009-2010, p. 115). Essa visão, apesar de limitada e limitante, parece ainda imperar nos estudos literários. Uma prova disso é que amiúde se fala muito do poeta e de seu background antes mesmo de falar sobre sua poesia, o que indica que se estabelece uma relação direta entre poeta e poesia, na sua variante biográfica: num tom acentuadamente confessional, ignorando-se a instância fictícia. Em um rápido lembrete, vale o alerta bakhtiniano de que o sujeito está sempre externo à sua escritura (universo representado).

A esse respeito, Combe também identifica que é uma ideia normalmente difundida de que a poesia tem por vocação exprimir sentimentos (2009-2010, p. 115). Ainda se espera que a voz que fala em um poema seja a voz do autor, como se espera que nos sonetos de Shakespeare seja a voz do próprio sujeito-empírico a quem chamamos de Shakespeare. Por isso, fazem-se conexões e aproximações com a vida empírica do poeta. Emergem todos os tipos de suposições. Chegou-se ao extremo de discutir a sexualidade de Shakespeare a partir de sua poesia, porque a voz que falava no poema dirigia, muitas vezes, seu afeto a uma figura masculina. Essas instâncias apontam para a nossa necessidade da figura do autor, que se relaciona à identificação do autor como a origem de um texto e dificuldade de conceber um texto sem que tenha uma origem palpável – na esfera do vivido, e não do vivencial. Mais adiante, retomamos a questão entre quem escreve e o que está escrito – enquanto noção espaço-temporal e ontológica.

Combe lembra-nos da afirmação de Schlegel de que “a poesia lírica é expressa em nome do próprio autor”, em oposição à épica e, ainda, que “não é mais em um personagem que o poeta se transforma, é nele mesmo” (apud COMBE, 2009-2010, p. 115). Aqui está o ponto nodal da discussão. O ponto chave do jogo. O ponto que poderíamos chamar de autoficcionalização do poeta. Que voz fala?

São vozes que falam, vozes discursivas, em que uma predomina? A essa voz lançada do interior do poema convencionou-se chamar de eu-lírico. Voz, por sua vez, entendida como uma refração do sujeito e do mundo que se escreve.

Podemos repetir a pergunta que Barthes faz na introdução de *A Morte do Autor*. Nesse texto, Barthes questiona quem fala no conto *Sarrasine*, de Balzac. Poderíamos perguntar, de forma similar, quem fala na lírica, em um poema, como nos do poeta Manoel de Barros?

No caso de Walt Whitman, quando, em meio a *Song of Myself*, o poema apresenta: “Eu sou imenso, há multidões dentro de mim”. Esse eu não é necessariamente o autor, mas talvez fosse como o autor se sentia naquele momento, ou, talvez, nem o sentisse assim, mas era isso que queria dizer ou escrever, ou talvez até nem soubesse por que construiu tal enunciado. Quem é esse eu que fala? Quem é esse eu que fala em nome de Walt Whitman?

No entanto, é inegável que essa voz ou essas vozes precisam do corpo e da experiência do sujeito-empírico para a criação poético-estética. Combe retoma Dilthey, ao afirmar que: “O conteúdo de um poema [...] encontra seu fundamento na experiência vivida do poeta e no conjunto de ideias encerrado nela. A chave da criação poética é sempre a experiência e sua significação na experiência existencial” (2009-2010, p.118). Notamos, por conseguinte, o uso do repertório social do criador para a configuração do objeto estético: vivências e experiências X visão e concepção de mundo.

Combe ainda relembra que Margarete Susman, em 1910, defende a tese de que o eu-lírico é uma máscara por trás da qual se dissimula o autor (apud COMBE, 2009-2010, p. 118). Ela afirma que o eu-lírico não é um eu-empírico, mas uma criação, uma forma mítica. Combe também usa o argumento de Hugo Friedrich que faz uma oposição entre sujeito-lírico e sujeito-empírico, baseada em Mallarmé. E ainda põe em cena o exemplo de Rimbaud. Esses dois poetas seriam essenciais à questão, pois já discutiam tal paradoxo em suas poesias. Refletiam sobre a noção de autoria sem mencionar o que agora chamamos de autoria. Parecem compartilhar da nossa que concepção de que o eu-lírico é uma voz, a voz que fala na poesia, e, como tal, é construção discursiva e social dialogizante.

Outro poema que desacomoda a voz da instância elocucional é *Do poético* (1992, p. 16), de Ana Maria Agra:

DO POÉTICO
Procuro uma metáfora
metáfora segura
(armadura)
onde possa esconder

de mim
o ser que sou.

A voz do poema instaura o recurso metafórico para ocultar a própria condição humana a qual se escreve e se inscreve no texto literário. Sendo a metáfora uma figura retórica de associação mental, pode nos suscitar o encobrimento de palavras para resultar na mimetização artística, sugerindo a busca da arte no gesto autoral de representar a vida, aludindo a uma armadura capaz de aprisionar o vivencial e se metamorfosear em o que de mim é instável: o ser. Ainda, resta-nos saber se a arte é capaz de apagar o corpo, frente à página, que por lá passou e deixou traços e rastros da mão escrevente. Instaurado está o jogo da sinceridade da mentira, pois o poema de Ana Maria Agra põe em tensão o valor da escritura e o que dela escapa na tessitura poética: o não aprisionável da arquitetônica escritural.

Qual a relação entre essa voz e o corpo do autor? E a categoria denominada de autor-empírico na poesia? O que parece interessante não é fechar a questão, mas prestar atenção ao jogo, na tensão, que se instala entre esses sujeitos, o eu-lírico e o eu-empírico, tendo como arena a poesia.

Hoje sabemos que, por mais que digamos eu, esse eu é uma construção como a psicanálise, a filosofia dialógica e a linguística nos mostraram. O eu que fala não é o eu com existência no real, que nos é inacessível. O eu que fala é o sujeito do inconsciente. Assim, o eu-lírico, enquanto eu que fala na poesia, também não escapa à ficcionalização.

Para Combe, o sujeito-lírico não se opõe tanto ao sujeito-empírico, já que precisa dele, de suas experiências e de sua mão, mas o que é problemático seria o sujeito autobiográfico, ou seja, estabelecer uma relação direta com a vida do autor. Não temos controle total sobre o que escrevemos ou falamos, às vezes, as palavras nos escapam, numa espécie de excedente. Para Jacques Rancière, há um inconsciente estético, pois algo sempre escapa, e isso nem é mais do próprio autor, mas do inconsciente do próprio texto – que emerge com o sentido não capturável, não lógico. Além disso, Rancière afirma que a escritura se liga à dor existencial e à multiplicação do sem-sentido da vida, tal escritura estética é “aquela que não fala a ninguém e não diz nada, a não ser as condições impessoais, inconscientes, da própria palavra”. (RANCIÈRE, 2009, p.39). Da mesma forma, a escritura escapa ao controle de nossa mão. Às vezes, esse eu que fala pode ser mais próximo ao eu-empírico e, outras vezes, mais distanciado. Ao leitor cabe o exercício de supor, de vislumbrar essa possibilidade. Por exemplo, no fazer poético de Manoel de Barros, lemos um autor

comprometido com o criar e o deformar realidades, buscando a linguagem adâmica, edênica e inaugural. Manoel de Barros nomeia seres, a partir do *dialeto-rã*, sendo uma ignorância útil para renovar a linguagem: artifício estético enunciativo.

Ainda, para Combe, a questão que deve ser exposta é por que o leitor ainda continua identificando o sujeito da enunciação ao poeta como pessoa. (2009-2010, p. 122). Essa pergunta não tem resposta apaziguada. Mas pode ser respondida por uma série de inferências. Combe identifica como uma possível causa o modelo romântico mencionado anteriormente, em que a poesia lírica está ligada ao poeta, ou seja, o tipo de pacto estabelecido com o leitor, que parece ser o de que o eu que fala é uma pessoa, um sujeito-empírico, ligando poesia à biografia, a uma vida; gerando um simulacro de aderência ao enunciado do poeta e à voz dialogizada no poema. Isso seria um signo de falseamento e um ponto alto do artifício que a arte literária é capaz de produzir e de envolver o leitor no universo criado.

No caso da ficção narrativa, parece mais fácil diferenciar as instâncias, pois há um pacto ficcional e não autobiográfico. O leitor parece estar mais preparado para separar o eu do autor por trás da narrativa. As expectativas que parecem ligar leitor e voz são outras. Essas expectativas são certamente vinculadas à historiografia literária e a elementos paratextuais que relacionam obra e autor. Autores, como Roger Chartier (1994), já discutiram esses aspectos em suas obras e chamaram atenção para o conceito de obra. Outros autores, como Barthes, Foucault e Burke chamaram atenção para a necessidade de atribuição que temos enquanto leitores com relação a uma obra literária. Burke (2011), em especial, retoma essa questão referindo ao quanto é insuportável a leitura de um texto sem saber a quem atribuí-lo.

O ponto de vista provocado por Roland Barthes (1968) é a fuga da postura intencional do autor, a partir do alerta fornecido por Michel Foucault sobre o renascimento do autor, não mais como gênio criador, mas como uma função social e textual que embasa a relação de metáfora e de corporeidade. O chamamento para esse morto/fantasma na escritura, que leva Barthes a retornar à questão, é feito por Foucault. Michel Foucault profere, na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1969, a palestra **O que é um autor?** Para Foucault, o sujeito que se apaga/morre no ato de escrever renasce no texto. Agora sim, fica delimitado o espaço para o jogo da leitura, para o jogo de retorno do autor nas malhas das convenções linguísticas e artístico-culturais e para a imaginação do leitor. É na leitura que o autor morto volta como uma sombra ou como fantasma, pois retoma o corpo do texto, segundo Burke (1992, p. 25).

Para Barthes, a escritura/*écriture*¹ não se centra no autor, nela há “a destruição de cada voz, de cada ponto de origem”. Logo interessa saber quem, de fato, fala no texto literário. É a própria linguagem, a exemplo do que afirmaram Mallarmé e os Surrealistas na dessacralização da imagem do autor. O autor é recolocado por Barthes como *scriptor*, ou seja, a morte do Autor marca o nascimento da literatura, definida, precisamente, como “a invenção de uma voz, à qual não podemos atribuir uma origem específica.” Na verdade, o escritor moderno – ou *scriptor*, como Barthes chama – só pode imitar “um gesto sempre anterior, nunca original” por recombinação do que já foi escrito. Considerando que o *Autor-Deus* mantém com a sua obra “a mesma relação de antecedência que um pai mantém com seu filho”; o *scriptor* “nasce ao mesmo tempo que seu texto”: para ele, “não há senão o tempo da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*”. Como Barthes diz, a propósito de Mallarmé, “é a linguagem que fala, não o autor” – ou o *scriptor* para esse assunto. As obras de ficção são palimpsestos e como tal são desprovidas de qualquer significado teológico (a mensagem do *Autor-Deus*). A chave para um texto não é para ser encontrada em sua “origem”, mas em seu “destino”: o leitor. O que esse leitor experimenta no processo de leitura? O leitor experimenta intensidades, o prazer do texto, uma erótica textual de leitura que estão sempre surgindo, como Barthes expõe, no início dos anos 1970, n’**O prazer do texto** (1973).

Quando Barthes e Foucault usam o termo autor, referem-se ao sujeito da enunciação, ou seja, a uma categoria e não a uma pessoa. Há um sujeito-empírico, por exemplo, um poeta, que existe e escreve, tendo uma existência fora da língua. No entanto, não é sua voz que ouvimos. É a partir desse ponto que se abandonam questões relacionadas à intencionalidade do autor, pois se ela existe, não podemos chegar a ela devido à sua refração. Essa intencionalidade estaria em constante devir e, por isso, pode ser substituída por intenção do texto, intenção do leitor, ou melhor, por um jogo de intenções, um embate. Esse embate, não tem vencedor nem vencido, pois nunca chega ao fim. Cada leitor, com seu ouvido único, acrescenta pontos e golpes ao combate. Isso causa uma pluralidade de leituras em diferentes épocas, tal como está preconizado no conto borgeano **Pierre Menard, autor de Quixote**.

Esse sujeito que escreve é o ser humano submetido às leis da linguagem que o constituem e manifestam-se de forma privilegiada nas formações do inconsciente, tais como lapsos, atos falhos, sonhos – e até sintomas. A própria escrita é um sintoma. Assim, só há o sujeito do inconsciente. A esse respeito, Derrida afirmara que “escrever é retirar-se”. A escrita seria um procedimento

1 Ao comentar sobre a Aula de Barthes, Leyla Perrone-Moisés (p.75), retoma algumas definições do mestre francês: “A escritura é isto: a ciência dos gozos da linguagem, seu Kamasutra”. Digamos apenas que, para Barthes, “a escritura é a escrita do autor. Nesta Aula, ele propõe o uso indiferenciado de literatura, escritura ou texto, para designar todo discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes.”

de emancipação da linguagem de si mesmo: "ser poeta é saber abandonar a palavra", "deixá-la falar sozinha" (2009, p.61).

Bakhtin também expôs, no início do século XX, a questão da autoria de uma maneira bastante singular que pode ser relacionada às concepções anteriores. Nessa perspectiva, o que provém do autor está situado fora de sua alma, não pertencendo exclusivamente a ele. Assim, não há falante que tenha sido o primeiro a falar sobre um determinado tópico de seu discurso nem poeta que tenha sido o primeiro a cantar um dado verso com voz e linguagem adâmicas.

É importante ressaltar que a linguagem, como representação coletiva, está associada à interação entre sujeitos, ou seja, a obra literária como interação dialógica de enunciação num dado tempo e num dado espaço: a "palavra viva" na cultura. A pesquisadora Vera Pires, ao considerar que o olhar do criador artístico já se encontra contaminado pelo olhar dos outros, aponta para o surgimento de respostas e de atitudes no ato da escritura e da leitura, pois "o leitor, que lê e interpreta os signos de seu contexto social, realiza, nesse sentido, uma leitura semiótica da cultura." (PIRES, 2016, p. 66). Em suma, a autoria renasce na recepção do objeto estético singular, criando um palco de tensões. Como Manoel de Barros se põe na luta corpo a corpo com a criação e a linguagem a ser apreendida do social e a ser metamorfoseada esteticamente, vê-se nesse *strip-tease* verbal de contra-discurso: "uma palavra abriu o roupão pra mim/Ela deseja que eu a seja". (BARROS, 1996, p. 70).

Em *A Estética da criação verbal*, Bakhtin continua a dedicar-se às noções entre autor e personagem e autor e texto. Com relação à questão da autoria, afirma que:

o autor reflete a posição volitivo-emocional da personagem e não sua própria posição em face da personagem; (...) o autor cria, mas vê em sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado (BAKHTIN, 2000, p. 27)

Mais adiante, ainda afirma que, apesar disso, ao mesmo tempo: "o autor está por inteiro no produto criado" (2000, p. 27), ou seja, no produto e não fora dele. Para um melhor entendimento da questão autoral e dessa relação entre autor e obra, Bakhtin irá ampliar mais um pouco as noções de autor-criador (elemento da obra) e de autor-pessoa (elemento do acontecimento ético e social da vida: o escritor, o artista). Ainda a esse respeito, no ensaio *Autor e autoria*, Carlos Alberto Faraco discute a autoria nos termos abordados por Bakhtin, designando o autor-criador como a função que dá a arquetônica de uma obra, dando-

-lhe acabamento estético, uma vez que não podemos realizar isso na própria vida. Tal posicionamento axiológico aponta para a sustentação, segundo Faraco, da “unidade do todo esteticamente consumado” (2008, p.37). É essa segunda voz entendida como

[...] o autor-criador (a voz segunda) é, para Bakhtin, pura relação: não se trata de um ente físico [...], mas de uma função narrativa imanente que condensa, num todo estético, um determinado feixe de relações valorativas. [...] é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor. (FARACO, 2008, p. 42)

Faraco complementa a visão de Bakhtin:

o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recordada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2008, p.39).

Em *O autor e a personagem na atividade estética*, Bakhtin afirma: “nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra.” (BAKHTIN, 2003, p.11). Esse conceito de autor-pessoa remete às concepções de autor-empírico ou biográfico.

De forma genérica, Bakhtin alerta para o descolamento do autor em relação à sua criação, esclarecendo que “o autor cria, mas não vê sua criação em nenhum outro lugar a não ser no objeto ao qual deu uma forma; [...] ele só vê o produto em devir de seu ato criador e não o processo psicológico interno que preside a esse ato.” (2003, p.27). Mais adiante, o filósofo da linguagem professa que “o autor nada tem a dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-lo” (2003, p.27).

De tal sorte, o autor-criador estaria ligado ao estilo, daria forma ao conteúdo, refrataria a vida, estando ligado à função estética; enquanto o autor-pessoa daria o conteúdo, a vivência, emprestando seu corpo ao autor-criador. Caberia ao autor, “entortar a linguagem”, como Manoel de Barros afirmou certa vez, quebrar as resistências da forma que resiste à criação. E, neste ponto, entra o leitor, pois, para Bakhtin, “O autor deve ser compreendido, acima de tudo, a

partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado do leitor”. (2000, p. 220). Além disso, o pesquisador bakhtiniano João Vianney Cavalcanti Nuto (2011, p. 137) destaca o dialogismo dessa interação autor-leitor:

um acontecimento que abrange mais de uma consciência e no papel fundamental do outro na constituição do eu, tanto na vida quanto na arte. A importância do outro para a formação e o autoconhecimento do eu deriva de sua extraposição (exotopia): por situar-se além do eu, o outro pode observar esse eu de uma perspectiva impossível para ele mesmo. O outro é que complementa o eu, dando-lhe uma espécie de *acabamento* que o próprio eu não poderia adquirir sozinho. (NUTO, 2011, p. 137)

Esse leitor é quem tem que lidar com o sujeito que se desdobra em corpo e voz, pois como Umberto Eco lembra-nos, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender, não terminaria nunca” (1994, p.9) ou “o eu precisa do outro para conhecer-se e o outro não pode arvorar-se a deter todo o conhecimento sobre o eu” (NUTO, 2011, p. 138). A partir dos espaços vazios na poesia, esse leitor é invocado a preenchê-los para que a máquina textual entre em movimento e em operação. Nessa abordagem teórica, validamos a máxima de que “toda e qualquer enunciação é um texto compartilhado”. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p. 283).

3 A LÍNGUA ENTORTADA

Ser autor é tomar uma posição axiológica, em termos bakhtinianos, fora assim com Manoel de Barros desde o começo de sua tímida carreira em 1937 até a atualidade. Suas publicações iniciais ocorreram ainda na primeira metade do século XX, mas os títulos de suas obras já expressavam as suas preocupações metapoéticas e auto-reflexivas. Destacam-se *Poemas concebidos sem pecado* (1937), *Gramática expositiva do chão* (1966), *Matéria de poesia* (1970), *Arranjos para assobio* (1980), *Livro de pré-coisas* (1985), *O livro das ignoranças* (1993), *Livro sobre nada* (1996), *Retrato do artista quando coisa* (1998), *Tratado geral das grandezas do ínfimo* (2001), *Memórias inventadas: a infância* (2003), *Memórias inventadas: a Segunda Infância* (2006), *Memórias inventadas para crianças* (2007) e *Memórias inventadas: a Terceira Infância* (2008) e *Menino do Mato* (2010). Recentemente, sua produção poética foi reunida e publicada em *Poesia Completa* (2010) e reeditada em 2013.

A obra poética de Manoel de Barros é, cada vez mais, estudada em todos os âmbitos acadêmicos. Numa esteira de diálogo com outros autores (Guimarães Rosa, por exemplo), a poética de Barros traz fortes marcas que parecem desafiar a leitura nos nossos tempos de urgência, de urbanidade e de pouco exercício leitor. Além disso, o retorno para um mundo recriado por uma linguagem que provoca desvios e obriga a todos os leitores a um posicionamento dado de outra forma: o mundo pantaneiro dotado de animais (borboletas, lesmas, caracóis, rãs, garças, etc.), de seres humanos (o andarilho, o louco, o homem do Pantanal e crianças) e de metapoesia.

Na área da *recepção* da poética de Manoel de Barros, podemos observar os elementos trazidos em seus poemas que são constituidores de uma visão de mundo, a partir da ambiência pantaneira, ativadora de estranhamento literário. Mediante o ato de leitura, é possível perceber a possibilidade de ressignificação realizada pelo leitor no ato performativo em um discurso autorreflexivo, com a criação de um sujeito-lírico-poético e a demarcação do interlocutor no texto. O leitor é convidado a interagir dialogicamente com o texto, a partir de suas memórias de leituras e vivências, já que, na concepção de Umberto Eco, o texto é “uma máquina preguiçosa”. Tal interação compõe o projeto estético e ideológico do poeta.

No poema abaixo, de **Tratado geral das grandezas do ínfimo** (2001), o eu-lírico do poeta Manoel de Barros discute o próprio ato do fazer poético:

POEMA

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.
(2005, p.19)

No texto poético acima, o sujeito-lírico repassa a intencionalidade que requer a parceria do leitor capaz de associar um conceito de poesia a outro de insignificâncias que transbordem as próprias palavras, uma vez que o fado é não saber as coisas e o mundo em suas profundidades, sinalizando o poder do real “pode-

roso” aquele que percebe as insignificâncias do mundo e as de dois seres: o autor-criador e o leitor pretendido. Aqui se percebe a *Weltanschauung* (visão de mundo ou cosmovisão) que solicitam um não afastamento entre Ser e ente, mas uma recolocação do homem ao lado dos demais seres. O sujeito-lírico ser chamado de imbecil, o que lhe causa comoção por ser fraco para elogios, demonstra ironia, pois aparentemente o poeta se diz desconectado com a realidade.

Para Manoel Barros, “tudo que sei” está na poesia e nas palavras. Há a presença do “criaçamento” do poeta, reconhecido pela Crítica Literária: de ingênuo, nada possui. Nesse texto metapoético, percebe-se o riso carnalizado manoelino, sopejado de humor. É no mesmo princípio de autor reflexibilidade das “ignorâncias” que o poeta vem provocando o desacomodamento de leitores de variadas gerações. No entanto, com relação ao seu processo de criação poética, Manoel de Barros alerta que “noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira” (2005, p. 09). Salientamos aqui a arquetônica poética no aspecto ficcional, ou seja, a máquina de inventar verdades que, fingindo, mostram-se muito verdadeiras e que se configuram em voz ilusória “guardada nas palavras” e no corpo verbal que as enuncia como insignificâncias. Na poesia manoelina, por meio da voz do sujeito fragmentado que perde sua unidade interior e se mistura à subjetividade do baixo, do ínfimo e celebra o ato de apanhar os desperdícios, passando da imanência à transcendência da linguagem poética.

Em outro poema, Barros discute bem o ponto de nosso interesse, ao contrapor voz e corpo. O título do poema é inevitavelmente **Os dois**, pois refere-se a essa dualidade, que mantendo uma relação complementar, dá voz à poesia.

OS DOIS

Eu sou dois seres.

O primeiro é fruto do amor de João e Alice.

O segundo é letral:

É fruto de uma natureza que pensa por imagens,

Como diria Paul Valéry.

O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu

E vaidades.

O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades

Frases.

E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.

(BARROS, 2010, p. 437).

Barros chama a atenção para o fato de que o eu-lírico e o autor são seres diferentes, mas mantêm entre si laços de intimidade. Um precisa do outro. O eu-

-lítico, ou sujeito-lítico para Combe, é a voz que enuncia. Mas essa voz precisa do corpo do poeta, de suas experiências, mãos, olfato. Qual a natureza da relação entre ambos, podemos interrogar, pois se encenam, ao mesmo tempo: a palavra do corpo e o corpo da palavra. Complementariedade parece ser a resposta – assim como “unha”, “roupa” e “chapéu” estão para “letras”, “sílabas” “ vaidades” e “frases”. O eu-lítico é um eu que se constrói somente na materialidade do texto, e é o referido corpo, o corpo do texto, que nos interessa. É esse que tocamos com os nossos dedos e olhos.

Visando a discutir o movimento gerador e apresentador da noção do autor, o filósofo italiano Giorgio Agamben, na obra *Profanazioni* (2005), especialmente no ensaio *L'autore come gesto* (O autor como gesto) afirma²: “O lugar – melhor dizendo, o ter lugar – do poema não está, portanto, nem no texto nem no autor (ou no leitor): está no gesto no qual autor e leitor se colocam em jogo no texto e, ao mesmo tempo, fogem disso infinitamente.” Os gestos tidos como ações espontâneas e enigmáticas que ultrapassam as fronteiras da linguagem. É nesse ponto que o filósofo irá relativizar a separação violenta na teoria foucaultiana entre a função-autor e o autor como indivíduo, pois tematiza a impessoalização da escrita e a relativização/o alargamento da autoria. Para Agamben, a marca do escritor reside na singularidade de sua ausência, aguardando-lhe, no jogo de escritura, o papel de morto. Nas suas palavras: “O autor não está morto; no entanto, colocar-se como autor significa ocupar o lugar de um morto”³.

Se o autor é uma ficção, um mito, uma ausência, como essa ausência se materializa? Ainda em “O que é um autor?”, Foucault elabora o conceito de *effacement*. Em português, o termo é traduzido por desaparecimento, referindo-se ao desaparecimento do autor. Entretanto, acreditamos que a tradução por apagamento seja melhor, pois o conceito de *effacement*, usado tanto em francês como em inglês, tem duas características importantes. Por um lado, remete a uma perda de face, perda de rosto, perda de corporeidade, à qual Foucault se refere. E, por outro lado, enquanto desaparecimento, refere-se a uma ausência; entretanto, o apagamento deixa marcas, como o palimpsesto.

Retornando às formulações de Agamben, para uma visão mais apurada na tese articulada por ele, é-nos proposto um jogo infindo entre texto, leitor e autor. Não há um desaparecimento total do autor-empírico, ele é importante sim, mas, para efeito teórico, são validados o caráter discursivo do autor e a escritura como jogo.

² Tradução do original: “illuogo – o, piuttosto, l'averluogo – del poema non è, dunque, né nel testo, né nell'autore (o nel lettore): è nel gesto in cui autore e lettore si mettono in gioco nel testo e, insieme, infinitamente se ne ritraggono” (2005, p. 67)

³ Tradução do original: “L'autore non è morto ma porsi come autore significa occupare il posto di un morto.” (2005, p. 69)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Combe, devemos abordar a questão do ponto de vista dinâmico, ou seja, como jogo (2009-2010, p. 124). Esse parece ser o ponto principal e é o que nos interessa. Combe encerra seu artigo afirmando: “O ‘sujeito-lírico’ não existe, ele se cria.” A afirmação de Combe poderia se acrescentar que o sujeito-lírico, a voz que fala, a voz autoral, o autor, não existe, somente se cria durante a escritura. Assim, o eu-lírico, como os personagens, é construção. Esse eu-lírico, que Combe prefere chamar de sujeito-lírico, assemelha-se ao autor, pois não existiria fora ou além da sua obra por mais que o mundo fora das letras tente nos iludir que existe. O que vemos, andando entre nós, é apenas um corpo sem voz, tomado emprestado como um fantasma.

No caso da poesia, jamais é ignorada a presença e a ausência do autor mediadas pelo eu-lírico, e, não raramente, surge uma confusão quando se procura o corpo da voz que fala por entre os versos de um poema – “a voz que não pode ser mantida em silêncio na morte” (BURKE, 2011) –, podendo até se (con)fundir com o ser vivente que escreve. Deve-se observar que não se trata de negar a vida do autor quando se fala em morte do ator. Essa morte refere-se à forma de ver o autor na circulação dos textos.

Sobre o autor, Barthes o aponta como uma figura moderna, um constructo, o qual tinha a necessidade de ser apagado para ressurgir na tessitura textual. O crítico ainda afirma que “Escrever é aquele espaço neutro, composto, oblíquo em que o sujeito se ausenta, a negativa onde toda identidade é perdida, a começar pela própria identidade do corpo que escreve” (1995, p.125). Essa mesma ausência já havia sido preconizada e reivindicada por Mallarmé, Rimbaud, Valéry e Proust. Ou seja, o que vale é a língua que fala, não o autor. Mais explicitamente: a linguagem precede a todos os leitores; ela renasce no ato da leitura. Barthes sugere que o autor não pode necessariamente morrer, porque o autor é – sempre foi e sempre será – um fantasma.

A gênese do conceito de sujeito-lírico é, portanto, inseparável da questão das relações entre literatura e biografia e do problema da referencialidade da obra literária. Mas, ao refletirmos sobre as implicações dessa hipótese, parece que o sujeito-lírico não se opõe tanto ao sujeito empírico, real – à pessoa do autor –, por definição exterior à literatura e à linguagem, como ao sujeito autobiográfico, que é a expressão literária desse sujeito empírico. O poeta lírico não se opõe tanto ao autor quanto ao autobiógrafo como sujeito da enunciação e do enunciado.

O ato criativo de qualquer escritor, como na poesia manuelina, professa que “escrever é sempre uma ação (ou gesto, se preferirmos) que se dá, ao mesmo tempo, em dois sentidos: de fora para dentro e de dentro para fora” (CORACINI,

2010, p. 9). Amplia-se a perspectiva, pois “Toda escrita é inscrição de si”. (CORACINI, 2010, p. 9). A pesquisadora ainda nos lembra de que escrita significa um movimento simultâneo para fora (*ex-scripta*) e para dentro (*in-scripta*).

Aos nos depararmos com o texto, confrontamos com um corpo. Esse corpo textual traz voz e vozes, voando “fora da asa”. Somos enredados na teia textual, moscas de ler. Aí há a chance de um mundo diferenciado, na verdade, o bicho do texto é uma sereia: jogamos e somos jogados para uma solidão no tempo. Nela, o fantasma do autor nos conduz e nos convoca, evocando vozes sociais e dialógicas.

O ato de escritura para Coracini é “cortar a folha (papel que é também vegetal...), levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos, inserções de si no corpo estranho do outro” (2010, p. 31). Tal corpo, a pesquisadora define como “palavra, texto, que é sempre do outro e sempre meu ou de quem escreve, de quem assina, transformando, deformando, degradando, com legitimidade—afinal, o autor se sente dono da língua—o corpo ou o corpus (defunto, morto)”. (2010, p. 31) Portanto, o texto é o corpo, feito de tecido; enfim, esse é o único corpo do autor que interessa.

Sem dúvida que existe o autor-empírico ou pessoa, mas na poesia de Manoel de Barros, ou de qualquer outro poeta, é outro corpo, pois o eu-lírico que fala é uma construção. Do autor-biográfico ficaram os rastros, assim como quando uma lesma desliza numa parede ou na parede da página. O leitor apenas segue sua trilha, plena de ausência: local da morte do biografismo autoral. A tarefa, dessa forma, do poeta é como a rã e a poesia: língua criada em plena mutação metamorfoseada.

O sujeito que escreve é construção. O eu não é o mesmo eu do corpo que segura a caneta ou digita.

Manoel de Barros em sua poesia apresenta reflexões sobre autoria e sujeito-lírico. Sua poesia foi chamada de autobiográfica (LINHARES, 2006) por apresentar um jogo entre o sujeito-empírico que escreve e as vozes que falam. No entanto, é um equívoco pensar que só fala uma voz através de sua poesia. Falam várias vozes, reunidas sob o nome de Manoel de Barros. Assim como o bom narrador é o que convence o leitor da história que conta, o bom eu-lírico é o que convence o leitor de que é uma mera construção. Não importa se o que as vozes falam é verdade ou não; se tem correspondência no mundo fora das linhas. Quanto mais parece que é um sujeito-empírico de uma só voz que fala, melhor ele se escondeu ou se apagou no dialogismo da mão que escreve e no escrito. Restam-nos a linguagem do mundo e o mundo da linguagem em confluência enunciativa de um eu e de um outro.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanazioni**. Roma: Nottetempo, 2005.
- AGRA, Ana Maria. **Poemas em dor maior**. Brasília: Thesaurus/Asefe, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920 -1924], p. 3-186.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: **Questões de estética e de literatura: a teoria do romance**. Tradução de Aurora FornoniBernardine et al. São Paulo: UNESP, 1993 [1923-1924], p. 13-70.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.
- BARROS, Manoel. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- BARROS, Manoel. **O livro das Ignoranças**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Prefácio Leyla Perrone Moisés; tradução

- de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1971.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. (1973).
- BURKE, Seán. *The Death and return of the author: criticism and subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1992.
- BURKE, Seán. *The Ethics of writing: Authorship and Responsibility in Plato, Nietzsche, Levinas (and Derrida)*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.
- CHARTIER, Roger. Figuras do autor. In: CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1994.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin* (Trad. J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COMBE, Dominique. A Referência Desdobrada. O Sujeito-lírico entre a ficção e a autobiografia. *REVISTA USP*, São Paulo, n.84, p. 112-128, dezembro/fevereiro 2009/2010.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José. (Org.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas, trad. de Giovanni Cutolo, São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ECO, Umberto. *Os limites da Interpretação*. 2ª ed. São Paulo Perspectiva, 2004. [1990]
- ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. A cooperação interpretativa nos textos narrativos, trad. de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- FARACO, A. F. *Autor e autoria*. In: BRAIT, B.(ORG). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6ª ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho)

- LINHARES, A. R. F. Memórias inventadas: figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros. Rio Grande. Dissertação (Mestrado em História da Literatura). Universidade Federal do Rio Grande, 2006.
- NUTO, João Vianney Cavalcanti. Dostoiévski e Bakhtin: a filosofia da composição e a composição da filosofia. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 129-142, Ago./Dez. 2011.
- PÉRES, Daniel Pereira. Autoria e subjetividade lírica em Manoel de Barros: estudo sobre os elementos paratextuais. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- PERRONE-MOISES, Leyla. **Flores na escrivantina** – Ensaios. 1.^a Reimpressão. São Paulo, Cia. Das Letras, 1998.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura Comparada, Intertexto e Antropofagia. In: **Flores da escrivantina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- PIRES, Vera. Autoria em Bakhtin. NUTO, João Vianney Cavalcanti (org.). In: **Personas autorais**. Brasília: Siglaviva, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Ed.34, 2009.

As viagens de Máiquel pelo
Mundo Perdido, de Patrícia Melo

Máiquel's travels by the
Mundo Perdido, *of Patricia Melo*

Daiana **Nascimento dos Santos**
Universidade Estadual de Santa Cruz

Fernando **Reis de Sena**
Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo

Sabemos que a ação de migrar tornou-se uma estratégia de sobrevivência dos povos que almejavam melhorias de vida. O estudo, de cunho bibliográfico, revisa os conceitos de migração, exílio e suas variantes desexílio e insílio, desenvolvidos por Miriam L. Volpe (2003 e 2005), e analisa a condição de narrador-viajante do protagonista Máiquel, do romance **Mundo perdido** (2006), da escritora brasileira Patrícia Melo. Tomaremos para análise o regresso de Máiquel como a viagem mais significativa pela complexidade que representa.

Palavras-chaves: Migração. Exílio. Narrador-viajante. Patrícia Melo.

Abstract

*We know that the action of moving has become a survival strategy for people who craved life improvements. This study with bibliographic nature reviews the concepts of migration, exile and desexílio and insílio variants, developed by Miriam L. Volpe (2003 and 2005) and analyzes the Maiquel protagonist-narrator traveler condition of the novel **Mundo Perdido** (2006), of the Brazilian writer Patrícia Melo. We will take to analyze the return Maiquel as the trip more meaningful by the complexity that is.*

Keywords: Migration. Exilie. Traveler-narrator. Patricia Melo.

Na literatura, como na história da humanidade, termos como migração e exílio fazem parte da formação histórica das sociedades e do homem. Na Antiguidade, os egípcios migravam em busca de água para o cultivo e a criação de gado ou levados por calamidades naturais. Posteriormente, os motivos estavam relacionados também à política, à religião, à economia, etc. (BADI, 2012). Deslocar tornou-se, dessa forma, uma das principais estratégias de sobrevivência do homem tanto nas eras primitivas como na modernidade.

Em narrativas como *Odisseia*, de Homero, e *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, esses deslocamentos acontecem por meio das grandes viagens marítimas, objetivando, por meio dos feitos heroicos de seus protagonistas, construir ou solidificar o conceito de nação e, por conseguinte, o de identidade.

As viagens como retiradas ou fugas de catástrofes naturais estão presentes em vários momentos da literatura¹: *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz, *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, *Seara vermelha* (1946), de Jorge Amado, *Morte e vida Severina* (1955), de João Cabral de Melo Neto, *Essa terra* (1976), de Antônio Torres, *A hora da estrela* (1977), de Clarice Lispector, entre outros.

Diferente das epopeias, essas narrativas não apresentam elementos alegóricos como barcos e navios, que auxiliavam o trânsito das personagens pelos mais variados caminhos. No caso das obras mencionadas, os que migram dei-

¹ Ademais, esse assunto está presente no cinema brasileiro desde os filmes de Glauber Rocha ao contemporâneo *Que horas ela volta?* (2015), de Anna Muylaert. Este tema não é objeto de nosso estudo, portanto não nos aprofundaremos nessa discussão.

xam suas terras de origem a pé, em cima de animais de carga ou em transportes precários rumo aos destinos desconhecidos, principalmente entre o eixo Rio-São Paulo, que por muitos anos se firmou como o destino mais cobiçado dos que se retiraram com o objetivo de melhorar de vida. No decurso, muitos retirantes passam por provações de fome e sede, alguns conseguem chegar ao destino, outros não são bem-sucedidos – regressam para sua terra ou vivem da informalidade.

No caso do romance em estudo, as viagens do protagonista Máiquel pelos “buracos” do Brasil acontecem por inúmeros motivos, os quais serão abordados mais adiante. Este trabalho surge com a inquietação de revisar os conceitos de migração, exílio, *desexílio* e *insílio* sob a ótica da pesquisadora brasileira Miriam Ligia Volpe (2003 e 2005), aplicando-os na referida narrativa para se pensar os sentidos dessas viagens e quais os Brasis que serão revelados sob a ótica do narrado-viajante.

1 DOS CONCEITOS

No *Glossário sobre migração*, desenvolvido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), o termo migração está definido como

Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos (2006, p. 38).

Etimologicamente, a palavra vem do latim *migratio* e significa ação ou resultado de migrar, de passar de um país para outro; deslocar-se de um lugar externo ou interno ao seu país; sair ou retirar-se em busca de melhores condições de sobrevivência. Segundo a OIM, as migrações podem ser: assistida; clandestina; de retorno; espontânea, facilitada; forçada; ilegal; individual; interna; internacional; laboral; massiva; líquida; ordenada; regular e total.

Por sua vez, o verbete exílio, do latim *exilium*, sempre esteve ligado às conotações políticas e significa, segundo o dicionário Aulete: 1 – Ação ou resultado de (se) exilar; 2 – Expatriação, compulsória ou voluntária; degredo; desterro; 3 – Lugar onde vive o exilado; e 4 – Lugar solitário, retirado. Exiliar-se não pode, dessa forma, ser entendido unicamente como ação forçada de retirar-se para outros países, mas também sair do próprio domicílio e, principalmente, estar isolado ou excluído do convívio social, a tornar-se o Outro – sujeito em condição de estrangeiro, conforme Júlia Kristeva (1994).

Para Kristeva, estrangeiro “é aquele que não pertence à nação em que estamos, aquele que não tem a mesma nacionalidade” (1994, p. 101) e considera ser o estrangeiro um estranho dentro de nós mesmos, uma estranheza que nos perturba: “O estrangeiro está em nós. [...] O estrangeiro está em mim, portanto, somos todos estrangeiros” (1994, p. 201-202). Ser estrangeiro, na acepção de Kristeva, ultrapassa as definições de ser-e-estar em outro país que não seja o nosso.

Estrangeiro é, portanto, o estranho em terra estranha, não se sentir parte do meio e ser ao mesmo tempo parte deste, por mais que se sinta excluído em relação ao que ali habita. Dada essa constatação, é possível aferir aos que migram o *status* de estrangeiros, não porque saíram da pátria, mas por estarem privados dos direitos políticos e sociais “assegurados” aos homens e cidadãos locais e negados àqueles que chegam.

Miriam Ligia Volpe (2003, p. 48) afirma:

Além da acepção de exílio como afastamento territorial do lugar ao qual se pertence – o destierro (deslocamento que traz consigo a ideia de perda, de desenraizamento) –, parece relevante deslocar o marco histórico e coletivo do mesmo e considerar [...] o seu aspecto de estrutura interna, condição mental, estado de ânimo, atitude.

Todo esse processo de marginalização deflagra o *insílio*, conforme Volpe analisa no cidadão montevidense de Mario Benedetti:

[...] mesmo dentro de seu próprio país, esse cidadão parece viver alienado da realidade, numa espécie de exílio interior. Uma alienação, no sentido filosófico e humanístico, como o exílio do exercício responsável do poder do homem: o exílio da livre e responsável aegis dos poderes de iniciativa, para tentar reverter a situação (2003, p. 48).

Ou seja, a mudança geográfica é parte secundária do exílio. Notamos que a preocupação não é pensar o exílio unicamente como deslocamento de um lugar para outro, mas o que resulta sobre o homem, em especial os efeitos psicológicos. Esse exílio interior funcionaria “como resposta e oposição de uma comunidade desconectada, alienada, no estranhamento da sociedade em relação às instituições com que compactuou para poder ter uma referência de seu mundo e instituir esse mundo como o mundo” (VOLPE, 2005 p. 82). Dessa forma, o cidadão, numa crise interna consigo mesmo, trona-se o estrangeiro em sua própria origem. O *insílio* seria, portanto, “um vazio que pode ser preenchido através do sonho de se desfazer a alienação” (2005, p. 84). Para Volpe (2003, p. 48),

Raramente, nos estudos sobre o exílio, se tem falado do vazio deixado pelo êxodo, nem de suas repercussões sobre as pessoas que ficam (ILIE, 1980). Nesse sentido, aparece, na obra de Benedetti, um exílio residencial, ou insílio, sofrido pelos cidadãos que foram forçados pelas ditaduras a adotar uma atitude passiva e uma semi-impotência que os destitui de sua autonomia moral e de sua iniciativa psicológica e também pelos que foram encarcerados e destituídos de todos os seus direitos.

E, “dado que o exílio, como conceito e como experiência, pode ser considerado bilateral se percebido em sua inter-relação com o não exílio, implícito na nostalgia do que foi perdido, ou deixado para trás, e no desejo da volta” (, p. 49), surge na escrita de Mario Benedetti a variante – *desexílio*, entendido como o regresso daquele que foi, o reconstruir, recompor ou reparar. Mas essa variante desencadeou no próprio escritor a *contranostalgia*, uma nova acepção de pátria.

Após ter perseguido tantos sonhos em suas tantas viagens por tantas geografias, ele sente que se converteu em um verdadeiro entroncamento de culturas. Junto a uma concreta esperança de regresso, junto à sensação inequívoca de que a saudade torna-se, para ele, numa nova noção de pátria, é possível vislumbrar que esse lugar estaria ocupado pela *contranostalgia* do que se tem no exterior e vai ser deixado: a curiosa nostalgia do exílio em plena pátria (VOLPE, 2003, p. 49).

Volpe chama a atenção para a necessidade de refletir sobre o tempo, uma vez que todo deslocamento implica sua dupla passagem, o que ele segue no exílio e o que transcorre em sua terra de origem. Assim, revisar os conceitos de migração e exílio torna-se importante para pensar em que condição podemos atribuir ao sujeito que se retira de sua terra de origem o *status* de viajante, o que este traz de experiência das suas viagens para os que o observa. E ainda refletir sobre as definições dicionarizadas para o verbete: 1 – Deslocamento de um lugar a outro, geralmente em distância longa; jornada; e 2 – Esse deslocamento, com um período de estadia no lugar de destino para turismo, trabalho, etc.

2 MÁIQUEL: O SUJEITO EXILADO EM SUA PRÓPRIA TERRA

Em *Mundo perdido*, as viagens e os deslocamentos estão presentes ao longo de todo o enredo. Neste romance, Patrícia Melo recupera o protagonista Máiquel dez anos após suas desventuras em *O matador* (1995) – narrativa que se desdo-

bra sobre a ação de Máiquel como assassino profissional, cujo objetivo seria eliminar os abjetos que atrapalhavam o *status quo* de uma sociedade segregada entre centro/periferia: o estuprador, o ladrão, etc. Tornou-se o justiceiro de uma cidade sem lei, o Cidadão do Ano para os que financiavam as atrocidades que cometia, além de assassinar a própria esposa, Cledir. Dez anos se passaram e Máiquel reaparece em **Mundo perdido**, não com a mesma sagacidade, audácia e ousadia. Ele está mais maduro e cauteloso, entretanto mais vingativo e continua a matar, não como profissão, mas como meio de sobrevivência.

O Máiquel está aqui. E vai continuar vivo. Porque o Máiquel aguenta o tranco. O Máiquel é forte. Uma pena a gente não poder matar a mesma pessoa duas vezes. Talvez assim eu conseguisse parar de pensar nessas coisas, pensar em tudo o que aconteceu. Dez anos se passaram, e eu não estava nem um pouco a fim de esquecer. Ainda lembrava de tudo, tintim por tintim, com a maior vontade de cavar os detalhes (MELO, 2006, p. 20).

Entre as duas narrativas, notamos a primeira viagem, a mais significativa para pensarmos o degredo e o desexílio. É o reencontro entre esses dois Máiquel. No primeiro, vimos a busca pela sua legitimidade, uma identidade como homem que quer ser respeitado diante dos demais e para isso se apoderar de um *status* que ao mesmo tempo lhe dá autonomia para pensar a sua liberdade, mas também como um fantoche de uma burguesia insegura e corrupta, que busca nele o encurtamento das leis oficiais. Sai do anonimato para se tornar uma subcelebridade, manipulável aos que o patrocinavam com títulos, tratamentos dentários e outras regalias. Ou seja, Máiquel é uma mercadoria do sistema capitalista.

E finalmente a hora da medalha. Houve um tempo em que eu acreditava que talão de cheques e mulheres eram a base da felicidade. Subi no palco. Dinheiro ajuda, mulher melhora tudo, mas é a fama que reinventa a vida de um homem, foi isso que eles me ensinaram, naquela noite aplaudiram-me. Abraçaram-me. Fotografaram-me. Pediram para que eu falasse. Eu falei que estava pensando em me candidatar a vereador. Eles gostaram muito. A medalha, que coisa bonita é uma medalha (MELO, 1995, p. 166-167).

No segundo, notamos a crise dessa identidade, há um sujeito que não se encontra no mundo, está alienado consigo mesmo e com os fatos e as circunstâncias que o cercam, é o início de sua desconstrução: “Do Homem do Ano ninguém se lembra mais. Dos serviços prestados à comunidade. Da corja que eu tirei da

rua, isso todo mundo esqueceu. Vez ou outra, os caras se lembravam de mim, mas era sempre numa matéria sobre assassinos perigosos” (MELO, 2006, p. 26-27). Máiquel deixava de ser o loiro sanguinário e reconhecido para virar um moreno socialmente invisível entre tantos outros como ele, periférico e pobre. Como mercadoria, perdeu sua validade, tornou-se descartável. Talvez não tenha compreendido que sua posição agora é a mesma da “corja” que eliminou da sociedade no passado. Os títulos de Cidadão do Ano e justiceiro não significam nada diante da atual conjuntura. Seu medo, pensamos, seja o aparecimento de outros justiceiros que o eliminem, como fez com tantos outros iguais.

Na última ação em *O matador*, Máiquel encontra-se inquieto e temeroso quanto o ser-e-estar no mundo, e a solução é a fuga:

Eu não queria saber de nada do que estava acontecendo, queria deixar tudo para trás, ir em frente até encontrar um buraco e me meter nele, no buraco, me esconder, no buraco, até o frio acabar, até chegar a hora de sair (MELO, 1995, p. 204).

Inicia-se, então, seu exílio, não em outro país, mas em sua própria terra de origem, que perdurou por dez anos. Máiquel ressurgue em *Mundo perdido* com o *status* de foragido. Estava em Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, após assassinar a primeira esposa, Cledir, com a qual teve uma filha, Samanta. Seu retorno à periferia de São Paulo acontece porque Rosa, sua tia, faleceu. As lembranças da vida que tinha antes, a filha que nunca conheceu porque Érica, a segunda esposa, a levou para lugares desconhecidos, deflagrarão as outras viagens do protagonista pelo Brasil.

Se na análise de Volpe o cidadão se exila forçosamente por motivos políticos, ligados a regimes ditatoriais e autoritários, o protagonista de Patrícia Melo se exila ou migra para sobreviver, ou melhor, fugir de uma espécie de cadeia alimentar em que ele estava destinado à presa.

Muito antes de voltar para São Paulo, depois que Érica fugiu, logo depois que tudo desmoronou, quando minhas fotos apareciam nos jornais, quando as televisões e as rádios falavam de mim, quando eles estavam em todo lugar, os policiais, me procurando, pensei que nunca mais ia conseguir sentir o que era isso, sair na rua, invisível, anônimo, livre, sem ninguém me perseguindo, me aporrinhando. Eu não podia ir até a esquina. E, quando tudo piorou, tive que me enfiar numa série de muquifos por aí, ficar meses trancafiado, olhando para o teto, o revólver sempre debaixo do travesseiro. Achei que minha vida nunca mais ia voltar ao normal (MELO, 2006, p. 55).

O regresso/desexílio de Máiquel pode ser entendido como uma busca de tudo que ele perdeu durante os dez anos que ficou fora, a descrição que faz do que conquistou como assassino profissional, os títulos e o respeito, configura-se em um sentimento nostálgico da terra que deixou para trás, renascendo o desejo de volta (VOLPE, 2003).

Nas primeiras andanças de Máiquel após o retorno, encontramos o estranhamento da personagem ao novo modo de vida dos que ficaram e dos espaços/lugares que ocupava e transitava: “Fazia quase dez anos que eu não vinha para São Paulo. Todo mundo construindo seu próprio barraco, eu vi pela janela de ônibus. Lajota, pau, lata, valia qualquer coisa. Menos tina. Tudo cinza. O trânsito amarrado. A mesma bosta de sempre” (MELO, 2006, p. 12). E continua:

Saltei do ônibus. Não havia pressa, nada para fazer. O dia estava bonito, céu azul, qualidade do ar, imprópria, dizia o painel da avenida. Menos árvores, notei. Mais cachorro. Mais barulho. Mais sujeira também. A praça. O bar do Gonzaga. Será que ainda era do Gonzaga? Passei anos pensando naquele lugar. Querendo voltar. Achando que seria bom voltar (MELO, 2006, p. 14).

Embora esse sentimento o tenha atraído às origens, Máiquel está desolado, em crise de identidade e de consciência com o sentimento de pertencimento a esta terra, não se encontra com os seus porque já não existem. Os amigos foram assassinados, e seu *status* de foragido o faz imaginar que a cidade está igual a quando saiu.

Agora, enquanto caminhava, eu pensava que essa história de lugar, na verdade, não fazia a menor diferença. Tudo era igual, ruas, casas, a cidade, quer dizer, tanto faz. Não mudava nada, estar ali. O lugar, não interessa qual, não traz nenhum tipo de paz. Cansei (MELO, 2006, p. 14).

No entanto, tudo mudou, menos sua condição de foragido, talvez por isso essa constante afirmação de que nada que vislumbra tenha mudado, pois sua marginalização diante do outro continua ou ficou mais aguçada. Independentemente do lugar, Máiquel continuará foragido, às margens do sistema no qual imaginava estar inserido, principalmente em *O matador*. Resta para Máiquel esse estado de insílio, o exílio interior provocado pela alienação da sua realidade, criando um mundo particular e ao mesmo tempo excluindo-se do convívio social.

Entretanto, encontramos nessa condição uma situação inusitada, pois o protagonista deseja essa exclusão, ele quer ser invisível, viver às margens, pois

só assim poderá chegar à filha, Samanta, sem ser preso pela polícia: “Eu sou invisível. Ninguém me vê. Isso foi ruim durante muito tempo. Hoje é bom (MELO, 2006, p. 55). Não poderia dar pinta, ser encontrado pela polícia, tinha de andar pelas vias ilegais do Brasil, falsificar documentos, voltar a matar para se livrar da prisão.

Levei um tempo para ser um nada novamente e para aprender que o Brasil é um imenso buraco, ninguém te acha se você não quiser. Ninguém te vê, essa é a verdade. Você pode sair. Só precisa esperar eles te esquecerem. E nem demora muito. Porque a verdade é que você não vale nada. Era assim que eu me sentia naquele dia, na Castelo Branco, a cem por hora. Um nada. [...] O que o mundo queria com a gente? Nada (MELO, 2006, p. 56).

Assim se consolida a personagem de Patrícia Melo – um estranho em sua própria terra, ou, como descrevem Volpe e Kristeva, um estrangeiro no próprio país. Indiferente com as transformações espaciais, Máiquel não se dispõe à realidade que o cerca, está fechado, rememora o passado que teve e busca por meio deste os caminhos para encontrar a filha e a segunda esposa, Samanta e Érica, respectivamente, além de se vingar do pastor Marlênio por tê-las levado e lhe denunciado à polícia pela morte de Cledir. É nessa busca que encontramos um narrador-viajante que nos revela a partir de suas viagens pelo Brasil. Nesse bojo, o narrador como viajante revela imagens de lugares “esquecidos” do Brasil.

O olhar de Máiquel é pessimista em relação à pátria, não há sentimento patriótico, tampouco seu olhar foge das mazelas percebidas nas sombras, as quais são reveladas porque o protagonista emerge delas, adentra os caminhos mais hostis e conhece pessoas mais desprezíveis, como o rapaz com o qual dialoga na primeira página de **Mundo perdido**: “No Brasil, ele dizia [o rapaz], não é nenhuma vergonha ter uma ordem de prisão contra você. Tanto faz, pobre, rico, branco, os caras lá em cima, digo, ministro, vereador, bambambã, todo mundo tem” (2006, p. 9). E prossegue:

Brasileiro é assim, escroto mesmo. Faz parte da nossa cultura roubar, sacanear. É como vítima de assalto, todo mundo é. E são tantos os ladrões, os corruptos, os filhos-da-puta, os assassinos, escroques, falsários, eles não dão conta de meter todo mundo na cadeia. Não tem espaço. Então a gente fica solto. É só não dar bandeira, ser invisível, andar numa boa, sabe como é? Não bata o carro, e não fique à noite zanzando por aí com preto. Porque primeiro eles vêm atrás dos pretos. É uma tradição (MELO, 2006, p. 9-10).

Máiquel e o rapaz reproduzem, conscientes ou não, os discursos do sistema opressor que os oprime. Máiquel começa a se reencontrar, cria amizades, busca favores com os que podem facilitar sua vida. O que pode ser entendido como um retrato do Brasil atual. Conhece Divani, amiga da falecida tia Rosa, a qual apresenta o cabo Bruno, sujeito que se tornara policial para vingar a morte do primo, assassinado por Máiquel em *O matador*. Bruno também é morto após dar voz de prisão a Máiquel. Reencontra seu ex-advogado, dr. Haroldo, vende a casa da tia, contrata um detetive e, enfim, descobre o primeiro destino de sua viagem/busca, Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

Ao narrar a geografia da viagem/busca, Máiquel ao lado de Eunice, namorada da época que residia em Nova Iguaçu, constroem uma cartografia, um mapa das cidades pelas quais passam e apresentam as peculiaridades locais:

Em Castilho, perto de Jupia, havia uma multidão amontoada nos barrancos da beira do rio. O trânsito estava lento, pensei que fosse acidente, mas logo vi que todo mundo carregava sacos. Vai ver que é a cura do câncer, falou Eunice. Estão pegando peixes, disse uma mulher no carro ao lado, tem pintado a dar com o pau. Um homem com água até as canelas dava porradas num peixe enorme que só estava ali porque o nível da represa tinha descido muito (MELO, 2006, p. 66).

E sobre Campo Grande:

Saimos para comer. A noite estava quente, e Odécio, que conhecia bem Campo Grande, tinha dito para a gente ir na Feirona, um campo enorme, cheio de barracas, onde se vende de tudo [...] (MELO, 2006, p. 68).

Resolvi dar uma volta. Zanzei pela cidade, já conhecia o esquema de Campo Grande. Praia, serra, rio, não tem nada ali, é mesmo o que o nome diz, um campo sem fim. E tem muita farmácia, também (MELO, 2006, p. 74).

Campo Grande no começo me impressionou. Parecia pomposa, mas depois vi que era bem sem graça. [...] A verdade é que Campo Grande não tinha mais nada além daquelas avenidas, você entra ali e se impressiona com as ruas largas, mas, passados os primeiros faróis, logo via que o negócio acabava naquilo mesmo, um nada, Campo Grande, uma enganação (MELO, 2006, p. 75).

Máiquel nos revela um espaço sem atrativos turísticos, embora ele apresente características semelhantes a um turista. No entanto, a concepção que temos para o turista está relacionada ao lazer, aos fatores econômicos. Notamos que

essa viagem está relacionada ao primeiro conceito, o deslocamento para outro lugar, uma vez que não temos noção do tempo em que o protagonista continua na cidade. Em Campo Grande, Máiquel denuncia a exploração sexual e laboral de uma garota de 14 anos, que após a morte da mãe foi trocada pelo pai por uma vaca: “O seu ‘novo dono’ era um fazendeiro, homem ruim, que abusou dela todos os dias até ela conseguir fugir, fazia três anos. Não abusava simplesmente. Ela era obrigada a lavar, passar, esfregar, cavar, cozinhar, plantar, arrancar raiz e principalmente foder” (MELO, 2006, p. 81).

Sem sucesso em Campo Grande, Máiquel segue para o Estado de Roraima, no norte do Brasil: “Vi um mar de barracas de lona preta quando saí do carro. É um acampamento de sem-terra [...] (MELO, 2006, p. 93). E assim vai se formando um fluxo de viagens por lugares esquecidos do país. Passando pela Amazônia:

Nosso caminhão estava cheio de madeira, [...] estamos leiloando a Amazônia, subo e desço esse país, e o que vejo é soja. Soja e mais soja. E queimada também. Apuí, Lábrea, Manicoré, Boca do Acre, Novo Aripuanã, antes você chegava lá, era mata pura, aliás, você nem chegava lá, hoje você chega, e é só desmatamento. É tudo pasto, grão, madeira, é só isso mesmo. [...] E hoje, por exemplo, estou aqui, abarrotado de magno. Mas às vezes levo ipê. E também levo caminhão aos pedaços, ou vou dirigindo o bicho até o Paraguai, vou para a Bolívia, e nesses casos tudo nos trinques, como manda o figurino, com chassis alterado, placa nova, tudo certinho, novinho, legalizado (MELO, 2006, p. 106-107).

Até chegar à Bolívia:

A cidade era feia pra caralho. Suja. Não gostei nada da Bolívia. A Érica vivia dizendo que queria viajar para o exterior. América do Sul, ela dizia. O exterior era uma bosta, muito melhor o Brasil. Na verdade, aquele lugar parecia umas quebradas do Brasil. Até na televisão deles só tinha nossas novelas. Só dava para ver que era outro país por causa daquela língua, que me deixava nervoso. Uma cobra, aquela língua. Vai te enrolando todo (MELO, 2006, p. 128)

Essa sensação apresentada por Máiquel, de desolamento numa terra que não lhe pertence, configuraria um segundo desexílio, diferente do primeiro, uma vez que os motivos deste são o estranhamento da cultura local e a nostalgia pela sua pátria. Também poderíamos definir esse estado como a contranostalgia, “a curiosa nostalgia do exílio em plena pátria” (VOLPE, 2003, p. 49). De regresso

ao Brasil, Máique vai para Belém, capital do Estado do Pará, onde encontra o que tanto procurava: sua filha e Érica. Finalmente, vinga-se de Marlênio, mandando-o na presença de Samanta, filha do assassinado. Desolado, abandona tudo. E foge, terminando o romance com o mesmo status de foragido da lei.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou revisar os conceitos de migração, exílio e as variantes de sexílio e insílio tendo como corpus o romance **Mundo perdido**, da escritora Patrícia Melo. Vimos que as definições migrar e exilar são semelhantes, considerando-se a migração um tipo de exílio. A concepção de viagem ligada a turismo, lazer e uma saída espontânea do domicílio é revista a partir da situação de foragido do protagonista. Não há uma viagem, há fuga, buscas pelo que foi perdido. E por meio desses deslocamentos descobrimos o Brasil da informalidade e da clandestinidade. Máiquel nos revela as complexidades dos vários ‘Brasis’ que conformam a nação brasileira.

Tomamos o regresso de Máiquel como a viagem mais significativa pela complexidade que representa. A análise foi feita com base nos conceitos cunhados por Volpe: o exílio – a fuga de São Paulo e a instalação em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro; o desexílio – os sentimentos e as lembranças do passado somados com a perda de tia Rosa e a busca por Érica e Samanta, forçando-o a regressar e a tentar um recomeço; e o insílio – o estado de plenitude e alienação, o exílio interior provocado pela marginalização, pelo esquecimento e pelo desprezo dos que ele ainda ama.

Enfim, interessa-nos considerar que a representação do homem nos processos migratórios na literatura brasileira tem dado ênfase, principalmente, à “viagem” do sertanejo que foge da seca e da fome em busca de uma vida melhor, em especial na primeira metade do século passado, quando o intenso desenvolvimento do Sudeste atraiu mão de obra de outras regiões do país, destacando-se o Nordeste². O enredo de Patrícia Melo é de descobrimento e de formação, não só pelas experiências dos personagens, mas também pelos “descobrimientos” do Brasil que vão se revelando ao longo das viagens do protagonista. Essa “descoberta” inquieta-nos e convida-nos a viajar pelos rincões esquecidos do Brasil, e ao mesmo tempo transforma-nos por meio das experiências de seus personagens.

2 Entretanto, as narrativas contemporâneas têm problematizado não só o decurso, mas a força psicológica sobre os que migram como podemos observar em *Essa Terra*, do baiano Antônio Torres e *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector.

Referências bibliográficas

- BADI, Mbuyi K. *África en movimiento: migraciones internas y externas*. Madrid: Catarata, 2012.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MELO, Patrícia. *O matador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Mundo perdido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. *Glosario sobre migración*. n. 7. Suíça. 2006. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf> Acesso em: 14 jul. 2016.
- VOLPE, Miriam L. *Geografias de exílio*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005. Impresso.
- _____. *Geografias de exílio: Mario Benedetti, um intelectual latino-americano*. Em Tese. Belo Horizonte, v. 7, p. 45-55, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3566>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

D. Cora, a mucilagem e a herança das
(outras) cores: infância e política em **Os
Meninos Verdes** (e seus ilustradores)

*Miss Cora, the porridge and the inheritance of
the (other) colours: childhood and politics in
Os Meninos Verdes (and their illustrators)*

Ravel Giordano **Paz**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Resumo

O artigo empreende uma leitura da dialética entre o texto e as imagens da primeira edição do livro *Os Meninos Verdes*, escrito pela poetisa goiana Cora Coralina e ilustrado pelo Estúdio de Arte Gepp e Maia. Essa leitura passa, inicialmente, pela discussão dos elementos marcadamente ideológicos do texto de Coralina e, em seguida, pela tentativa de demonstrar como esses elementos são assimilados e processados – ainda que em larga medida recusados – no trabalho de ilustração. Finalmente, explicitamos as implicações dessa discussão crítica do ponto de vista ético-pedagógico.

Palavras-chaves: Cora Coralina. Literatura infantil. Texto e imagem. Educação e política.

Abstract

*The article attempts a reading of the dialectic between the text and the images from the first edition of *Os Meninos Verdes*, written by goianian poet Cora Coralina and illustrated by Art Studio Gepp e Maia. This reading begins with a discussion of the markedly ideological elements of Cora Coralina and then and ties to demonstrate how these elements are assimilated and processed – though largely rejected – in the illustration work. Finally, we elucidate the implications of this critical discussion in ethical and pedagogical terms.*

Keywords: Cora Coralina. Children's literature. Text and image. Education and politics.

1 SITUAÇÕES

A certa altura de seu breve, mas esclarecedor artigo sobre as relações entre texto e imagens em obras literárias, o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo (2016) levanta uma questão fundamental: “Como lidar com o fato de que, em níveis diferentes, toda a ilustração é sempre uma interferência que pode alterar, por vezes dramaticamente, o universo significativo do texto?” A questão é realmente das mais importantes, principalmente quando aplicada a esse gênero no qual a dialética entre texto e imagem é um dado estrutural¹, e que é, naturalmente, a literatura para crianças, dita infantil; e não tanto porque tal questão confronta duas noções basilares – mas a bem da verdade um tanto desacreditadas – na cultura literária moderna, a saber, a de autoria e a de leitor (se um ilustrador é antes de tudo um leitor) como receptor mais ou menos passivo da mensagem autoral, mas principalmente porque explicita um desafio com o qual esses outros leitores intermediários, que são os professores, não raro precisam se haver.

Em todo caso, certamente há uma variedade infinita de situações em que a dialética entre texto e imagem se realiza. Por algum motivo, no entanto, Azevedo não confere qualquer importância a tais interferências no esboço de tipologia que intenta ao final do artigo, limitando-se a considerar as formas

1 Ainda quando o texto constitui apenas um “sub-texto”, ou seja, um roteiro prévio para as imagens, como em **O gato Viriato**, de Roger Mello (1993). Além disso, a mera nomeação do gato (e do livro) já é ludicamente significativa graças à rima e às sugestões fônicas do nome (virado, vira-lata etc.); e há ainda os títulos de cada episódio, que, quando menos, orientam semanticamente a leitura das sequências de imagem. Como exemplo de livro-imagem (na classificação de Azevedo) não necessariamente para crianças em que o elemento verbal mínimo, que é o título, ocupa papel fundamental, podemos lembrar o conhecido **Zoom**, de Istvan Banyai (1995), na medida em que essa palavra-título não apenas sintetiza como valoriza semanticamente a estratégia narrativa do livro.

básicas de dominância – ou seja, de importância efetiva no artefato literário – entre cada elemento, o textual e o imagístico, considerados em relações decididamente pacíficas. Em que pese a brevidade e a modéstia do artigo, talvez haja aí a sutil esquivia de uma dificuldade: afinal, para além da necessidade de lidar com o fato – as interferências –, quase inevitavelmente, em muitas situações, apresenta-se a questão de seus motivos; e nesse salto um tanto abrupto do concreto para o abstrato, outras questões prementes se colocam, por exemplo as que dizem respeito a esse pedaço da vida do qual só muito aparentemente a infância passa ao largo, que é a vida político-ideológica.

Em nenhuma situação, provavelmente, isso é mais problemático do que quando essa última relação é tão explícita que enseja a vontade de ignorá-la, justamente em honra ao que parece transcendê-la. É exatamente este o caso da pequena e estranha joia literária de que tratamos aqui. **Os Meninos Verdes** é um texto da poetisa goiana Cora Coralina, composto originalmente, segundo vários indícios, em 1968, posteriormente bastante modificado e finalmente publicado em 1986, ano seguinte ao da morte de Coralina². O dado póstumo, aí, não é insignificante: ele garantiu um tipo de autonomia ao trabalho de interpretação e recriação imagética a cargo dos ilustradores que nem sempre o crivo autoral – digamos, do autor primeiro – permite. Além disso, parece bastante plausível que o dado referido tenha possibilitado ou participado, nesta obra, das soluções que se conferiram ao estranhamento ideológico com que o texto quase fatalmente defronta o leitor adulto de pensamento democrático.

Outra consequência, mais geral, da publicação póstuma diz respeito ao tratamento editorial do texto como um trabalho para crianças; algo que à primeira vista parece um tanto óbvio, mas que, pensado com cuidado, sobretudo em vista de certos elementos – por exemplo, o trato um tanto desabrido, que logo conferiremos, da questão do gênero sexual dos pequenos seres –, pode ser posto em xeque. É esta a opinião de Saturnino Pesquero Ramón (2009, p. 176), o qual sustenta que a narrativa de **Os Meninos Verdes**, “por seu conteúdo e linguagem metafórica vai dirigida, precipuamente, ao público adulto”, e teria como objetivo “fazer-nos refletir sobre o presente e futuro das crianças”.

Podemos estar, portanto, diante de um equívoco determinado por interesses mercadológicos, e quiçá políticos, responsável por impingir a um determinado público um produto que não era, originalmente, destinado a ele; situação, aliás, que não é propriamente estranha ao universo da literatura infantil: vide, por exemplo, a proeminência que ocupam, nele, as fábulas moralistas, muitas perfeitamente alheias às experiências infantis. Por outro lado, é verdade que o tema, o tom e os diversos detalhes da narrativa permitem sustentar a

² A esse respeito, transcrevo observações de Clovis Carvalho Britto (2006, p. 86) sobre a situação do manuscrito de **Os Meninos Verdes** no acervo do Museu Cora Coralina: “A referência ao ano de 1968, observada no acervo, sugere considerá-lo como período de sua produção. Os manuscritos indicam que a poetisa se encontrava na cidade de Aruanã quando o escreveu e que o Presidente da República citado no conto seria o militar Arthur da Costa e Silva cuja esposa Yolanda B. da Costa e Silva possuía familiares em Goiás e mantinha amizade com a escritora através de cartas e visitas”. Aludindo a uma passagem do livro, Britto informa que “No acervo, existem duas cartas expedidas pela então Primeira Dama”. Em e-mail pessoal, o pesquisador esclareceu-nos que, de fato, Costa e Silva e sua esposa aparecem como personagens no manuscrito, que não é, portanto, o texto da primeira edição. Este, o estudioso acredita estar em poder da família da poetisa. Somos extremamente gratos a Britto por essas e outras colaborações fundamentais.

correção da estratégia editorial, ou pelo menos reconhecer que **Os Meninos Verdes** transita fortemente pelo campo empático-afetivo da infância, e quer, de alguma forma, atuar nele. Vide, por exemplo, a frase que abre o texto – “Então vocês querem saber a estória dos Meninos Verdes, não é?” (CORALINA, 1986, p. 4) –, em resposta a uma inquirição implícita que exprime, no mínimo, uma curiosidade infantil. Há, além disso, a puerilidade extrema das situações, sobretudo no que se refere à atuação das figuras oficiais.

A questão, portanto, permanece aberta, sem que se saiba se a pesquisa nos manuscritos inéditos será capaz de solucioná-la. Concretamente, há apenas o fato de que lidamos com um texto cuja destinação editorial obriga a discutí-lo nesse complexo específico, ainda que instável, que é o das letras, imagens e páginas ordenadas para uso de pais, professores e crianças (tanto mais que tratamos de um livro selecionado e distribuído, na década de 1980, pelo Programa Salas de Leitura, do MEC/FAE).

Seja como for, a presença de elementos ideológicos em histórias para crianças, e não raro com sentidos marcadamente conservadores – que é, afinal, o que está em jogo aqui –, não é nenhuma novidade: dos castelos e príncipes dos contos de fada à caixa-forte do Tio Patinhas, eles se apresentam com traços fortes o bastante para se evidenciarem como dados estruturais, pelo menos em uns quantos desses mundos imaginários.

Nesse sentido, a referida estranheza de **Os Meninos Verde**s aparenta derivar tão somente da distância temporal relativamente pequena – embora cada vez maior – de processos históricos que parecem projetar sua sombra, e mais ainda seu espírito, sobre a narrativa; tanto mais que pelo menos um dos protagonistas desses mesmos processos, ou melhor, sua projeção ficcional, também aí – no enredo de **Os Meninos Verde**s – cumpre um papel decisivo. Esses processos, naturalmente, não são outros senão a instauração e, sobretudo, a consolidação, para não dizer o progressivo endurecimento – 1968, não custa lembrar, é o ano do AI-5 –, do Regime Militar que governou o Brasil de 1964 a 1985. Também é preciso lembrar que o Ato Institucional nº 5, que suspendeu direitos constitucionais e deu poderes absolutos ao Regime Militar, foi decretado apenas no final de 1968; e não é mesmo impossível que o ineditismo do texto tenha relação, justamente, com o decreto e a conseqüente polarização entre o regime e a boa parte da classe artística.

Em todo caso, bem se vê que não é alheia a aspectos intrínsecos ao texto que a estranheza emerge: pelo contrário, ela nasce justamente da marcada particularização – não obstante a (supostamente) tranquila convivência com elementos ficcionais de feição mitopoética – dos elementos político-ideológicos.

Não, evidentemente, que esse traço deva absorver todo o interesse crítico. Seria certamente injusto criar, com base em determinadas relações pessoais, uma teia judicativa em torno de uma escritora que não apenas produziu uma obra de inequívoco valor como cuja vida e posicionamentos políticos – por mais questionável que seja, de fato, sua transformação num símbolo libertário – não se reduzem a tais relações³. O que importa é constatar que esse mesmo traço – a presença tão particularizada de elementos de político-ideológicos – articula-se a aspectos ético-estéticos mais gerais e profundos desse livro, os quais dificilmente deixariam de se refletir, de alguma forma, em uma leitura recriadora (ou, mais propriamente, transcriadora). Assim, se é fundamental nos ocuparmos dos nós estético-ideológicos do texto de Cora Coralina, é justamente naquilo que revelam ou se alçam para além desses nós – desatando-os ou não – que nos interessa sondar as dialéticas acionadas por uma leitura-criação visual de **Os Meninos Verdes**, mais especificamente a da 1ª edição do livro, de 1986, com concepção visual e narrativa dos cartunistas José Roberto Maia e Haroldo Gepp e realização coletiva do Estúdio Gepp e Maia⁴.

O interesse por esse exercício crítico liga-se, para além das questões propriamente estéticas, a dois dados fundamentais. Primeiro, a situação histórica igualmente relevante em que também o trabalho ilustrativo foi realizado, para a edição publicada no ano seguinte ao da morte da escritora; situação esta que é a do delicado e instável momento em que uma ultrapassagem – de forma alguma, ainda, uma superação – daquele longo período histórico começa a se concretizar, com o passo decisivo em direção a uma democracia formal efetiva que foi a posse de um civil – embora eleito por um Colégio Eleitoral, e ainda assim como vice-presidente⁵ – na Presidência da República. No entanto, há também a situação autoral: não a complexa e interessante questão da criação coletiva, que deixamos de lado, mas a dos campos significacionais que circundam e emanam do trabalho – de fato, fortemente autoral – de Gepp e Maia, inclusive no que transitam, como o fazem frequentemente, pelas significações políticas: trata-se, afinal, de uma dupla de cartunistas, o que por si só já lhes investe de uma propensão – embora raramente tornada uma acidez – crítica; mas que também os investe, certamente, de um tipo de sensibilidade expressiva que lhes permitiu criar um campo empático-significacional em comum, o lugar de um encontro ético, estético e afetivo, com um produto em certa medida recusado⁶. Um lugar, enfim, no qual duas dignidades artísticas – a de um traço lúdico-expressivo e a de uma prosa poético-coloquial – podem se tocar, pairando não acima, mas entre as demandas todas, públicas e privadas, profundamente emocionais e renitentemente ideológicas, que nos movem, prendem e libertam.

3 Nem as já referidas nem as que se estabeleceram depois, nos últimos anos de vida da poetisa, quando uma série de prêmios e homenagens de organismos oficiais, universidades etc. culmina, em 1984, no recebimento, pelas mãos do presidente Figueiredo, da Comenda da Ordem do Mérito do Trabalho. A despeito dessa curiosa e persistente relação da escritora com figuras e instâncias do poder oficial, a obra de Coralina possui, sem dúvida alguma, questionamentos e retratos sociais de grande valor; além disso, o tom hegemônico de sua discursividade – um dado bastante objetivo em sua poesia – é sobretudo o de um reformismo, em geral propositivo, mas por vezes crítico. Ainda assim, é preciso sublinhar que essa obra também comporta não só fortes elementos tradicionalistas – estes, ligados a todo um complexo ideológico que inclui concepções do homem rural e suas relações com o trabalho, a natureza etc. (a que se soma uma cultura literária impregnada de elementos míticos, folclóricos, arquetípicos etc.) – como socialmente conformistas.

2 VERDES, VERDES, VERDES

Faça-se jus, antes de mais nada, ao que nos permite chamar **Os Meninos Verdes** uma pequena, ainda que estranha, joia literária. Em que a história realmente estranha dos serezinhos nascidos de plantas misteriosas que terminam sob o benefício e a tutela do Presidente da República e a vigilância de auditores e visores, enfermeira, nutricionista, pedagogos, psicólogos e antropólogos, em que um enredo desses, de sentidos tão evidentemente institucionais – e cientificistas, antropocêntricos etc. – faz jus ao talento e à sensibilidade poética da autora das evocações tão vivas e luminosas dos **Poemas dos becos de Goiás**?

Em primeiro lugar, evidentemente, na qualidade do texto, de registro fortemente oralizado e uma fluidez que lhe conferem um sensível efeito de naturalidade e de intimidade. E também, sem dúvida, no encanto simples, pouco original, mas por isso mesmo tão facilmente comunicável – um pouco como uma história nova que reconforta por já ser, de alguma forma, conhecida –, o encanto, dizíamos, da aparição ainda no título, afinal tão bela em sua condição e delicadeza. Nesse sentido, o clímax do texto é sem dúvida a narração-descrição da primeira visão que a narradora em primeira pessoa, e que figura a própria autora, tem das “coisinhas” que brotaram “daquelas tais plantas estranhas”, depois de um pequeno clima de mistério criado em torno destas:

Na primeira olhada não pude distinguir o que seria – parecia bicho, filhote de passarinho, qualquer coisa que tivesse caído por ali (...). Abaixei-me e examinei melhor. Eram seres vivos – com todas as formas de criança em miniatura – agachadinhos, molhadinhos, sujinhos de terra. Tomei um nas mãos e senti que era gelatinoso, com movimento muito vivo, querendo escapar da minha mão, não gostando que o estivesse segurando. (CORALINA, 1986, p. 5)

Um clímax precoce, logo à segunda das onze páginas da narrativa, e que faz ansiar por um outro, no qual a beleza e a singeleza do surgimento extraordinário seja recuperada em outro nível. Dificilmente, porém, esse segundo clímax pode ser reconhecido em algum momento, a não ser que o vejamos no fecho da história; fecho este pelo menos tão retórico quanto poético, além de marcado por uma estratégia retórico-enunciativa de manipulação temporal na qual a narradora opera uma sutil suspensão da narrativa já realizada, como se ela não o fosse, em prol de uma hipotética (e diferente, ou maior) narrativa futura, a ser realizada quando ela, narradora consentidamente censurada, for enfim liberada de seu segredo⁷:

Posso adiantar que será uma estória maravilhosa de verde esperança no amanhecer do Novo Milênio, que vamos denominar “Milênio da

Vide esses versos de “Três deveres a cumprir”, poema que pode ser lido como um clamor pela Reforma Agrária, mas cujo cerne (e élan) narrativo constitui uma anedota pouco elogiosa e algo elitista sobre camponeses pobres (a tal ponto que quando surge a reivindicação pelas condições de fixação do homem no campo para que a unidade de sua vida não se destrua, é a unidade do poema que temos dificuldade de perceber): “A vida tem a melhor expressão no trabalho constante / nem sempre remunerado, mas que seja contínuo” (CORALINA, 1984, p. 70).

⁴ Conforme nos esclareceu Haroldo Gepp em conversa telefônica, as esquetes foram previamente desenhadas pela dupla e posteriormente recriadas – em plastinina, material com efeito semelhante ao de massas de modelar – pela Equipe de Arte do estúdio, devidamente listada no volume: Denise Hiss, Geraldo de Souza Jr., Moema Gepp, Neuza de Souza, Soeli Ferreira, Mikio (fotografia) e Mikas (assessoria de criação).

Paz Universal”. A terra estará verde, renovada na força contagiante do trabalho e semeada até os confins de Meninos Verdes. Serão eles mensageiros de bênçãos e aleluias, paióis acalculados, tulhas derramando na festa alegre das colheitas (CORALINA, 1986, p. 15).

Note-se, porém, que a delicadeza da dicção do primeiro trecho não é tanta que descarte o espírito analítico, a inegável objetividade sensorial e descritiva, embora menos científica que prático-empírica. A palavra-chave para o tom poético-narrativo de *Os Meninos Verdes* é menos delicadeza que coloquialidade, e de um coloquial afeito a variados efeitos e sentidos de intimidade e familiaridade, da qual não destoam gestos micro-repressores como esse, de tomar os pequenos seres nas mãos e testar, contra a vontade deles, sua consistência; um gesto que tem tanto de zeloso e protetor quanto assinala, na própria construção discursiva, sua potência repressiva (“querendo escapar da minha mão, não gostando que o estivesse segurando”). Nada disso, evidentemente, vexa o tom retórico-populista do fecho: pelo contrário, prepara-lhe o caminho.

O que há de mais estranho em *Os Meninos Verdes*, porém, não está tão relacionado a uma retórica declamatória quanto à política de afetos interna, ou seja, a regulação dos afetos implicados nas relações que se realiza nos tratos discursivos. Não é difícil localizar dois extremos nessa regulação. Em um deles estão as relações domésticas, das quais participam tão somente a vizinha de D. Cora, que se torna a guardiã de seu segredo, e principalmente o jardineiro “Seu” Vicente, que por algum motivo não se presta a cumprir esse encargo atribuído à vizinha, não obstante tenha sido ele, “homem fundamentalmente da terra” (CORALINA, 1986, p. 4), quem encontrou as plantinhas e viu pela primeira vez os serezinhos que nasceram delas.

E se aquela caracterização e essa situação contêm, sem dúvida, um tipo de homenagem ou deferência, não impedem que seja ele, “Seu” Vicente, quem, crescentemente importunado pelos serezinhos – dos quais, afinal, é o ser humano mais próximo na Casa Velha da Ponte –, cometa o disparate de sugerir que se livrem deles, o que permite à narradora lhe imprimir uma lição de moral que é também a principal moral da história: “Velho, não fale isso pela segunda vez. É um crime. Os Meninos Verdes vieram para mim. Tenho de resolver esse problema” (CORALINA, 1986, p. 10).

Isso ajuda a entender a insuficiência de “Seu” Vicente como pessoa com a qual se divide um segredo aflitivo: insuficiência de sensibilidade – não obstante a própria narradora se refira aos seres como um problema – e, por essa via, quíçá de gênero⁸; mas também, certamente, de classe, pelo menos no sentido

⁵ Como se sabe, o presidente eleito, Tancredo Neves, não chegou a ser empossado, sucumbindo a um quadro infeccioso em 21 de abril de 1985. Curiosamente, poucos dias antes – no dia 10 do mesmo abril – falecera Cora Coralina, em decorrência da idade avançada.

⁶ Em edições mais recentes do livro, o trabalho de Gepp e Maia foi substituído pelas ilustrações de Cláudia Scatamacchia, bem mais coladas ao texto. Por outro lado, justamente este sofreu, nessas edições, um processo de adaptação que mereceria estudo à parte. Nessa reescritura é evidente a busca de arredondar formal e estilisticamente o texto de Coralina, não só atenuando a oralidade como, por exemplo, iniciando o enredo com a fala de supostos netos de D. Cora – ou seja, de narratários intradieéticos –, que dão sentido mais explícito ao início à fala inicial da narradora (“Então vocês querem saber...”), além de criar a oportuna figura de uma vovó. Outras operações visam atenuar o excesso de elementos burocráticos

de que determinada pelos processos de seleção e tipificação social. Não nos parece necessário inquirir sobre a concordância ou não da narradora (e da escritora) com esses processos, mas é difícil negar que a diferença de classe, ou melhor, a relação de poder aí implicada, é uma determinação direta no tratamento dispensado a “Seu” Vicente, invariavelmente invocado como “Velho” por D. Cora – mas apenas a personagem-patroa, não a narradora, porque no discurso reservado ao leitor mantém-se a elegância do “Seu”. É claro que não se trata de mero desprezo: e não apenas porque um tipo de dignificação participa do tratamento, já que ele se avizinha de outro, bem mais afetuosos (o de “meu velho”), afinal é realmente de políticas afetivas que se trata aqui; mas também porque nessa cumplicidade implícita que não deixa de ser superioridade, a própria narradora-personagem reforça sua dignidade temporal – a dona, afinal, da Casa Velha da Ponte –, e com ela sua autoridade narracional e ético-judicativa.

Ainda assim, beira o grotesco o contraste desse tratamento com as estratégias retóricas, por vezes mas nem sempre sutis, que introduzem as relações no outro extremo, ou seja, o das sucessivas autoridades que D. Cora procura, numa escala de poder sempre ascendente, a fim de lhes confiar a guarda dos Meninos Verdes. Antes disso, ainda no período embrionário dos meninos, a narradora conta que as plantas das quais eles nasceriam “Não eram conhecidas de ninguém. Até mesmo do Secretário de Agricultura que apareceu em nossa casa para uma visita”. Sem notícia dos galinhos que o Secretário levava para mostrar aos colegas, ela finaliza: “Não tive mais entendimento com ele. Eu em Goiás, ele em Goiânia, cada um no seu setor, nas suas ocupações e preocupações” (CORALINA, 1986, p. 4-5).

Nessa dialética de deferência e autodeferência, que culmina na reivindicação espécie de paridade objetiva dos “setores”, a primeira é condição necessária à segunda, e tanto quanto elas, a sutileza do jogo, ainda assim bastante evidente na duvidosa descontração com que se noticia a visita ilustre. Mais adiante há o episódio do apelo ao Governador, que se dá por sugestão da vizinha: “Por que a senhora não escreve ao Governador do Estado? É um homem de visão, poderia tomar conta do caso”. A boa senhora segue o conselho, mas sem resultados: “A resposta não veio. Soube mais tarde, por amigo da Casa Civil, que o Governador leu a carta não dando muita importância, pensando fosse uma estorinha para seus filhos” (CORALINA, 1986, p. 9-10). Vê-se que a situação é semelhante: como no outro caso, a ação é inócua, mas serve às relações. Como o “amigo da Casa Civil”, as crianças – as únicas referidas na história, além dos seres verdes – são, de certa forma, mediadoras na relação com a autoridade; e é por meio delas que se estabelece a base necessária – ou seja, mini-

– tal como, mais do que propriamente políticos, eles devem figurar agora, com o aumento da distância histórica –, por exemplo excluindo a primeira das figuras oficiais com que logo nos depararemos.

7 Vale a pena esmiuçar um pouco os sentidos dessa operação metarretórica: a narradora se apresenta como impedida de contar uma história que, não obstante, conta; e quando volta a abordar esse suposto impedimento, promete ou anuncia uma outra história, ou melhor, uma história mais ampla, ainda não acontecida, que a rigor suplementa a já contada, explicitando e, digamos, colhendo os frutos de sua metáfora político-agrária. Assim, o impedimento, mesmo burlado, é dignificado com as ideologias da necessidade, da espera, do cultivo, do desenvolvimento natural etc. Antes disso, aliás, ele é desejado, ou melhor, tomado como uma honra: “Houve um pedido muito sério, que eu tomei muito em conta, que eu tomei muito em conta, para retardar ao máximo a divulgação até que o problema

mamente elevada – para a aproximação, a saber, a arte literária (ou de contadora de histórias).

E é também da boa vizinha – mais uma vez se prestando a lembrar, louvar e/ou estabelecer essas relações ligeiramente vexatórias – que advém a sugestão seguinte: “Converse coma mulher do Presidente da República. É criatura muito humana, já esteve aqui na cidade, conhece a senhora”. Aí sim, depois de “cartear” com a “Primeira Dama da Nação” e enviar-lhe “fotos muito nítidas”, os meninos são recolhidos, a salvo da “curiosidade pública” e sob a devida assistência médica, ao “Palácio Presidencial”, ou melhor, a “uma casa especial para eles, com auditores e visores”, e em seguida declarando-os “pupilos da Nação, dando-lhes um estado, uma segurança” (CORALINA, 1986, p. 11-12).

Forma-se também uma “equipe de estudos” encarregada nutrir, educar e estudar os serezinhos: nutricionista, pedagogos, psicólogos e antropólogos, além das “professoras mais baixinhas para conviverem com os Meninos Verdes, dentro da casinha deles, no sentido de assimilarem atitudes mais humanas”. Mas diga-se em benefício desse pequeno Big Brother pedagógico que é, de fato, a fins científicos que ele se presta; tanto que a proposta de se construir a cidade dos Meninos Verdes, um Polo de Turismo mais interessante que a “Disneylândia”, é devidamente rejeitada, com o que se assinala a exclusão da banalidade e do oportunismo comercial – mas também da infância – da relações humanas dos pequenos seres, afinal tornados “patrimônio universal da Ciência” (CORALINA, 1986, p. 13).

A última notícia que temos deles é a de que “Estão crescendo devagarinho, dão sinais de inteligência e vivacidade assimilando seus diferentes” (CORALINA, 1986, p. 15). Os diferentes, nesse caso, somos nós, humanos e civilizados, cujos hábitos os seres verdes precisam assimilar. Mas já em outro momento um desses seres havia dado mostras dessa capacidade, e também, aliás, de não pequena vivacidade. Os meninos cresciam e se espalhavam pela casa:

Um dia, eu, mexendo com os tachos, e um deles começou a subir pela minha perna, pela minha roupa e quando vi estava no meu pescoço, olhando dentro do tacho. Aí, eu passei uma dedada de açúcar pela boquinha dele. Gostou. Que danado. Senti que estava assimilando. (CORALINA, 1986, p. 9)

É como se assimilar – a capacidade de conhecer e se adaptar, para não dizer deixar-se dominar – fosse simultaneamente o prêmio e a punição pela pequena travessura, à qual aliás se seguem os esforços de D. Cora para dar um destino aos pequenos. Nessa configuração tão verticalizada das relações, não estranha

tenha sua evolução normal, natural” (CORALINA, 1986, p. 4). Contraste-se tudo isso com a realidade de um país governado por um regime de força – e a presença de um de seus agentes fundamentais sem dúvida permite isso – e não é difícil ver aí, quando menos num inconsciente, uma determinada avaliação desse contexto, ou melhor, uma determinada atribuição metafórica de sentido a ele. O verde dos meninos, nesse caso, seria o das frutas imaturas, ou seja da democracia à espera do amadurecimento da Nação. Enfim, no extremo, a ideologia da proteção e da promessa como pagas pela repressão – um populismo ou messianismo de direita.

8 É no “feminismo” de Coralina que nos parecem residir as pulsões mais libertárias de sua escrita, refletindo-se, em **Os Meninos Verdes**, no papel fundamental exercido pelas mulheres – ainda que fundamentalmente como intermediárias – e mesmo, talvez, na presença, aliás maioritária, de figuras femininas entre os seres verdes, o que destoa de muitas

a caracterização absolutamente genérica, alheia a qualquer singularização, dos meninos – e meninas, já que a única diferença aludida é a de gênero sexual:

Um grupo tinha a cabecinha chata e o cabelinho verde – como cabelo de milho – rodeando a cabeça, pendendo para baixo. O outro grupo tinha a cabeça pontuda, cabelo em ponta, tendendo para cima. Os sinais sexuais um tanto quanto indefinidos, um pouco embrionários, mas notava-se a diferença entre um grupo e outro. (CORALINA, 1986, p. 6)

Do próprio autor da travessura na cozinha não temos qualquer caracterização específica, e sequer sabemos se é menino ou menina. Mas a tendência à generalização – sem intenção de trocadilho – incide principalmente sobre o detalhe fundamental, e tão lúdico quanto simbólico, da cor dos pequenos, os quais têm “a cabeça verde, olhos verdes, boquinha verde, dentinhos de ponta verde, orelha verde e o cabelinho verde. (...) Na barriguinha lisa, o umbigo era apenas uma manchinha verde mais escura” (CORALINA, 1986, p. 6)¹⁰. Não bastasse, fazem em pedaços as quatro roupinhas rosas e as três azuis costuradas pela vizinha, e logo recusam a mucilagem de maisena preparada pela narradora. Quem soluciona o problema é o Dr. Passos, irmão da vizinha e “médico conceituado”: “Numa orientação médica inteligente, disse: eles são verdes. Tudo é verde neles. Estão rejeitando alimento... vamos colorir de verde a mucilagem e vamos vesti-los de verde” (CORALINA, 1986, p. 8).

Estes são, sem dúvida, momentos em que a marca ideológica e a intenção estético-empática se casam com certa harmonia, mesmo porque tanto verde constitui, muito evidentemente, um elogio metafórico do natural (embora mais especificamente um natural-agrário), e não de quaisquer uniformes de caserna, como apenas uma interpretação abusiva poderia supor. Ainda assim, a uniformização naturalizante não deixa de indiciar o sacrifício, aos fins metafóricos, de dimensões da experiência-base da invenção ficcional – ainda que de fundo mítico ou folclórico, mas tampouco o mito e o folclore escapam desses processos –, naturalmente a da própria infância; além disso, ela não se dá sem ruído no que tange ao espaço fenomenológico almejado, quando menos, pela edição do texto, ou seja, aquele que se constitui no ato da recepção infantil. E certamente este é um conhecimento que não escapa à experiência prática: antes de psicólogos e pedagogos, qualquer pai ou mãe conhece o fascínio das crianças pelas cores, sejam quais forem as suas.

Em sua condição de pequena coletividade anônima, os meninos verdes contrastam bastante com as figuras públicas, tão particularizadas em suas fun-

histórias antigas e modernas com pequenos seres ou entidades da floresta (para nos atermos a duas que voltaremos a mencionar mais adiante, lembre-se os Sete Anões, em cuja casa Branca de Neve é um corpo estranhíssimo, e os igualmente solteiros Smurfs, em cuja aldeia há apenas uma Smurfete, ainda assim criada pelo inimigo Gargamel).

9 Os meninos ficam, mais exatamente, “na parte do Palácio reservada à sua família” (CORALINA, 1986, p. 11), ou seja, do Presidente. O detalhe não é insignificante, pois explicita a insistente mistura do público com o privado.

10 Pesquero Ramón (2009, p. 176) argumenta que essa imagem visa sublinhar a “brasilidade” dos meninos, mas nesse caso é a própria noção de brasilidade que seria reduzida ao estereótipo da natureza.

ções que chegam a dispensar a nomeação explícita: bastariam algumas informações biográficas para identificá-las. Mas não é preciso ir tão longe. Basta constatar que o anonimato, nesse caso, as institui como eminências: o Secretário da Agricultura, o Governador do Estado, a Primeira Dama da Nação, o Presidente da República... De sua parte, os meninos alinham com outra coletividade, como eles anônima e potencialmente incômoda: a da população local, da qual é necessário ocultar o fato extraordinário: “A cidade de Goiás baixaria pra essa rua e ninguém aguentaria a visitação e a perguntaç o” (CORALINA, 1986, p. 6).

E   sob esse prisma que a história dos pequenos seres como metáfora do destino da Nação – e, mais ainda, de uma ansiada Paz Universal – revela tanto a necessidade quanto a dimensão profundamente retórico-ideológica da própria construção metafórica: pois apenas sob a condição da inocência, do silêncio e da disposição para a assimilação   que uma coletividade desordenada, imatura, mas sempre promissora, pode habitar, e ainda assim provisoriamente – até que se evidencie como um problema e obrigue a apelar para as autoridades – , a Casa Velha da Ponte. Uma coletividade que quando exige algo – que a roupa e a mucilagem tenham uma cor e nenhuma outra –, é algo que serve como uma luva (ou uma colher)   própria metáfora.

3 HERANÇAS E (RE)MODELAGENS

Se toda leitura é, no instante em que se inicia, uma seleção de heranç as – para nos valermos de um legado fundamental de Jacques Derrida (1994)–, no caso de um leitor-recriador como um ilustrador de livros para crianç as, a esse processo, tornado necessariamente (mas não apenas) consciente, deve somar-se ainda a escolha daquilo que se legar , inclusive a partir das heranç as outras, recebidas, filtradas, processadas e em processo; em suma, daquilo que se somar  ao pequeno tesouro de sensibilidade que sempre se pretende um texto dirigido para crianç as – ou, quando menos, que se aproxima de seu universo afetivo. E na confluência e diversidade de heranç as que aí se instaura, maiores ou menores atritos são inevitáveis.

Mas a política ético-est tica – consciente ou não – de Gepp e Maia na concepção artística da primeira edição de *Os Meninos Verdes* passa longe do confronto com o texto de Cora Coralina, não obstante tudo o que nele – sobretudo suas soluções tão explicitamente institucionalistas – destoam do tom geral do trabalho dos cartunistas. Pelo contrário, as ilustrações do pequeno volume – realizadas em plena finalização do processo de abertura – cont m diversos elementos facilmente identificáveis como pequenas reverências a Coralina, inclusive intensificando uma dimensão metalinguística apenas esboçada nele.

No entanto, a deferência não implica, propriamente, fidelidade. E isso a tal ponto que chegamos a nos perguntar se não seriam outros pequenos seres, esses que nos são apresentados – na capa e, a seguir, em uma folha de rosto sem texto – ao lado de um retrato da poetisa e ao abrigo de uma luminária que em tudo parece emanar o afeto, a serenidade e a sensibilidade estampadas nesse mesmo retrato, mas cujas cores – vermelho, verde e tons de amarelo – convivem com as outras – azul, vermelho, laranja, rosa – que, a despeito do que sabemos do texto, enfraldam os meninos e as meninas, dos quais, por sua vez, somente agora conhecemos algumas expressões” (Cena 1).



11 Por questões de formatação, algumas ilustrações (em cores no original) sofreram pequenos recortes.

Figura 1. Cena 1 – capa e p. 1

É interessante acompanhar, inclusive visualmente, os passos de algumas – quando menos, das mais expressivas – dessas figuras, em geral facilmente identificáveis pelos rostos inalteráveis e a cor das fraldas. A começar pela primeira, à esquerda, uma das quatro em cujos traços, se eles equivalerem às descrições do texto, é possível identificar uma personagem feminina, e que, com ar piedoso e professoral, parece mostrar e dissertar sobre a foto da poetisa para outra menina (que não levaremos em conta¹²). E, no outro extremo – pictórico e psicológico –, essas duas outras figuras: a de olhar ingênuo, que, sentada sobre um livro, porta os óculos – supõe-se – da dona da casa, e, finalmente, esse menino mais à frente, de expressão ferina, quase feroz, e pouco integrado ao conjunto, a bem da verdade como que iniciando uma fuga. Figuras estas de feições tão arquetípicas (apesar do gênero sexual das duas primeiras), e que, em histórias do gênero, antigas ou modernas, plasmam os tipos do Mestre, o Ingênuo (ou Tolo) e o Zangado (ou Ranzinza, em lembrança de um dos vários “filhos” do Papai Smurf), a primeira, provavelmente, construída num paralelo ou espelhamento com sua, digamos, idealizadora.

E é, de fato, o Zangado (ao lado de um outro, que poderíamos chamar Hedonista) quem parece, na Cena 2, liderar a saída de sobre o mobiliário, ainda lançando seu olhar de esguelha e pouco simpático aos que se atrasam – entre eles, na cadeira, a Ingênuo –, enquanto a Mestra se detém, deslumbrada, a admirar e, quem sabe, dissertar sobre as plantas que se espalham pelo chão; assim como manterá a pose explicativa na Cena 3 (a terceira da direita para a esquerda), como que orientando a armação da vela do barquinho; pose esta reforçada na Cena 4, a mais metalitária, que parece apresentar, agora ao leitor, o livro no qual os outros ligam uma tomada. E talvez não seja por acaso que exatamente aqui o Zangado se sintá mais à vontade – mais do que na cena anterior, a dos brinquedos, que apenas observa a menina que brinca sobre o carrinho –, justamente ele efetivando o gesto levemente surreal; o que pode ser lido, afinal, como um elogio do livro como artefato de contestação.

Bem se vê que é, de fato, de uma outra narrativa, com outros sentidos em jogo, que se trata aqui: a história visual, não contada na história escrita de Coralina, de um passeio dos Meninos Verdes pela – supõe-se – Casa Velha da Ponte. Num caso relativamente raro em livros para crianças, a correspondência entre as figuras e o texto é mínima, reduzindo-se, o mais das vezes, ao aspecto geral dos “protagonistas” (que apenas na história visual merecem, efetivamente, esse nome). A única exceção um pouco mais palpável é a da quinta cena, na qual os meninos brincam com utensílios domésticos, ilustrando um longo tre-

12 Note-se, entretanto, que essa menina – que designamos assim pelo arredondado da cabeça e porque os três “meninos” são facilmente identificáveis –, ao contrário das outras (e da descrição do texto) possui o cabelinho apontando para cima, e não para baixo; mas é difícil, apesar da tentativa, atribuir alguma intencionalidade a essa ambigüização da “personagem”.



Figura 4. Cena 4 – p. 6 e 7

cho que inclui, quase ao final, o episódio do tacho. Fora isso, seria possível traçar alguns outros paralelos, mas eles seriam fortemente dessimétricos.

De um modo geral, o texto de Coralina é bastante depurado de seus elementos ideológicos nesse passeio “inédito” dos meninos. Não obstante, é sempre lícito supor que alguns rastros deles tenham permanecido. Afinal, não é impunemente que se internaliza, ou quando menos se sugere a internalização da própria figura autoral à diegese da “história”; e é mesmo significativo que, na comparação com o que se narra e sugere no texto de Cora, o comportamento geral dos meninos verdes de Gepp, Maia e equipe seja, ao menos inicialmente, um tanto tímido. Vide, por exemplo, na própria Cena 5, o trato bastante comedido com os utensílios, e a seguir, na Cena 6, com os calçados espalhados pelo chão; há mesmo, aí, a sutil ambiguidade de uma diversão coletiva – mais uma vez capitaneada pela Mestreira – que é também a possibilidade de uma colaboração com a dona da casa, já que duas figuras portam materiais de limpeza de sapatos. Nada, enfim, muito distante do comportamento de meninos modelos.



Figura 5. Cena 5 – p. 8 e 9



Figura 6. Cena 6 – p. 10 e 11

Esses calçados, aliás, abrem outra possibilidade associativa: sendo em sua maior parte masculinos, e a imagem ilustrando o trecho em que os meninos são levados para o Palácio do Planalto, podemos cogitar se não pertenceriam ao próprio Presidente. Por outro lado, não deixam de ser pequenos índices de liberdade a presença de dois tênis (um preto, semioculto, e um vermelho) e mesmo alguns calçados (sobretudo o último à direita) um tanto estropiados.

Seja como for, podemos dizer que os elementos microrrepressivos – ou melhor, a ideologia protetora-repressora – são internalizados na composição pictórica: a repressão – quando menos, a modelagem comportamental – se dá na própria construção das cenas, ou seja, nos gestos dos meninos, e não nos atos de personagens humanos. Em contrapartida, é desses gestos que nasce, na história visual, algo que se assemelha, muito claramente, a uma pequena fuga. Ou pode ser apenas a manifestação de uma liberdade suprema que, afinal, resolve emergir: essa capacidade, esse dom inesperado, de construir – ou melhor, planejar (o que não é ela, a Mestra, quem realiza) e executar, com as próprias mãos, e assim, tão tranquilamente, algo de forma e tecnologia tão simples e singelas que nos parece, finalmente, uma fantasia infantil –, o dom de criar, dizíamos, os meios de um voo mágico.



Figura 7. Cena 7 – p. 12 e 13



Figura 8. Cena 8 – p. 14 e 15

A única fantasia desse tipo, talvez, que se acrescenta à fundamental do enredo-base das duas histórias, ou seja, a da existência-aparição dos pequenos seres, e, é claro, à da cidade que competiria com o “mundo da fantasia” por “excelência” (e reforce-se as aspas) que é a Disneylândia; mas a primeira também corresponde a outras pulsões “míticas” que não as da infância, a saber, as de um retorno à infância, enquanto da segunda não é preciso dizer nada. No texto de Coralina, o episódio que exala um espírito infantil de forma mais cristalina é, sem dúvida, o dos tachos, mas, de feição bem mais prosaica e realista – além de, como vimos, sutilmente dominatória – ele está longe de ter a configuração mágica do fecho da história visual.

Trata-se, portanto, de um dado estrutural, e até bem evidente e algo fortuito – mas nem por isso menos significativo: o fecho da “narrativa” de Gepp, Maia e equipe cria um efeito de clímax e um sentido de beleza e liberdade que o texto de Coralina não obtém; na verdade, não quer obter, pois prefere a generalidade de uma destinação última e messiânica – um porvir no qual os meninos são pouco mais do que meros instrumentos. O que talvez reforce a hipótese de que estamos diante de um texto para adultos, mas nem por isso reduz a estranheza da implacável subsunção do universo infantil nos anseios, instituições e expectativas do mundo adulto.

Não se trata, portanto, de eleger a construção do clímax como critério qualitativo: a qualidade de uma narração depende de outras coisas além da felicidade ou infelicidade de seu fecho ou de seus efeitos e sentidos últimos; e talvez possamos argumentar quanto à relativa pobreza das situações e inclusive da realização técnica do trabalho de ilustração. De nossa parte, parece-nos que o fato de os rostos dos bonecos não terem sido remodelados empobreceu consideravelmente a realização do trabalho, embora isso tenha permitido e/ou exigido um esforço adicional, com alguns bons resultados, no trabalho de iluminação e fotografia, com a disposição dos bonecos etc., mas, em todo caso, decerto que insuficiente para fazer jus, em termos formais, à fluidez e ao relativo barroquismo da prosa de Cora Coralina.

Todavia não adentraremos nessa questão, até porque as técnicas utilizadas certamente possuem estratégias de efeito e de sentido das quais não temos nenhum conhecimento. O que importa sublinhar é o desvio ou a reformulação da proposta ético-estética, que no entanto se dá numa dialética – e uma política – bastante sinuosa com os efeitos, sentidos e sentimentos que o “original” emana ou quer emanar. A completa esquiva de qualquer ideologia nacionalista e messiânica, a inversão do sentido verticalmente protetor na ausência de qualquer dessas instâncias protetoras, restando apenas a presença-ausência da primeira e, em certo sentido, mais importante dessas instâncias – naturalmente a narradora e dona da casa que vemos na foto –, mas também a sugestão de uma internalização desse lugar-sentimento na personagem que identificamos como a Mestre, são dados fundamentais nessa política/dialética.

Em sua breve visita – a julgar pela posição dos ponteiros do relógio, de pouco mais de uma hora – à Casa Velha da Ponte (o que permite pensar na narrativa visual como uma outra passagem pela casa de D. Cora, ou seja, como uma visita de fato), os meninos verdes deixam pouco mais do que umas tantas folhagens, umas frutas a menos e, sobretudo, algumas cores espalhadas: lápis, tesouras, canetinhas e papéis coloridos – pois é somente aí que os meninos se permitem, realmente, a geração de um pequeno caos; nada, porém, que ofendesse a uma mestre complacente, e menos ainda que deixasse de orgulhá-la pela excelência do resultado, ou seja, do aprendizado... Não são, afinal, habilidades humanas que eles executam, e não apenas a do recorte como a da liberdade? Mas a liberdade, aqui, não exclui o afeto e a gratidão, simbolizados nos ramos verdes com que os meninos coroam o retrato da velha senhora. Ainda assim, ela inclui a possibilidade de se apropriar de outras cores, suprimidas na construção simbólica da narrativa mas que não deixaram de habitar sua diegese e seu élan afetivo, deixando-se entrever, por exemplo, na pequena sequência de coisas

vivas que culmina nesse personagem fundamental, mas sutilmente posto de lado que é “Seu” Vicente: “Na Casa Velha da Ponte, sempre tivemos horta com verduras, legumes, leguminosas e raízes. Também, pomar com árvores frutíferas variadas e jardim com flores. Lá tem ‘Seu’ Vicente...” (CORALINA, 1986, p. 4).

Mas é muito significativo que, na pequena jardinagem decorativa de Gepp, Maia e equipe, as cores das asas recortadas pelos meninos não reflitam, simplesmente, as que os abrigam na primeira cena (e inauguram também a última), ou seja, as do abajur de D. Cora (que, na foto colorida, compõe-se de vermelho, verde e tons de amarelo), chegando mesmo a causar, pela textura ou luminosidade fosca de papel-cartolina e no alegre *kitsch* da combinação – rosa, lilás e amarelo –, certo estranhamento na delicada sobriedade da sala. Não obstante, a semelhança do vermelho da luminária com o rosa das asas e o espelhamento mútuo entre os amarelos e verdes (este, no caso da cena à direita, dos próprios meninos) crie a necessária correspondência e permita que, apesar das diferenças – que são também de luminosidade e textura, enfim, digamos, de natureza –, tudo se harmonize. Eis um conhecido privilégio das artes abstratas (e os jogos de contraste são, em si mesmos, processos de abstração): a possibilidade de que elementos estranhos convivam sem conflito – sem, pelo menos, que nenhum conflito precise vir à tona, que nenhum conflito se declare. Quixá fosse assim com outros conflitos: esses dos quais nos inteiramos quando deixamos de ser crianças (ou tratados como crianças), e que são os mesmos, naturalmente, dos quais temos uma visão fantasiosa quando crianças – mas às vezes, também, em plena vida adulta. E são estes, quase sempre, que dizem respeito à liberdade e ao destino de todos nós.

4 UMA OPINIÃO (À GUIA DE CONCLUSÃO)

Parece indispensável, a essa altura, a decisão de um gesto judicativo, ou pelo menos – e de preferência – o gesto mais humilde de uma opinião crítico-pedagógica em torno da leitura contrastiva aqui intentada. E o que nos parece possível e necessário dizer, a esse respeito, é que, em nossa opinião, a história visual das primeiras edições de **Os Meninos Verdes** é mais interessante como instrumento pedagógico do que a história escrita. Não é raro, aliás, que trabalhos visuais superem, em termos qualitativos, os textos que ilustram, principalmente em vista da política de lucro fácil que tem assolado o mercado de livros populares para crianças (apesar, evidentemente, das boas realizações, quase restritas, no entanto, às grandes editoras). Naturalmente, este não é o caso de **Os Meninos Verdes**, se é que estamos mesmo diante de um texto escrito para crianças.

Em todo caso, aqui a fluidez e a riqueza – enfim, a verdadeira excelência – da narração convivem incompativelmente com a estranheza da narrativa, a tal ponto que inclusive seus melhores achados se deixam envolver por ela. Vide, mais uma vez, o caso da pequena travessura enunciativa da narradora-personagem que é compartilhar seu segredo fingindo não fazê-lo: como a brincadeira empresta aos guardiões dos caminhos instituídos o benefício – certamente valioso num momento em que a correção de tantos caminhos reais era bastante duvidosa – de serem os guardiões desse segredo tão grandioso que é, no fim das contas, um belo futuro em gestação. Nessa permuta da lei abusiva pela magia do segredo – adulto ou infantil –, opera-se o sutil reencantamento de um tempo autoritário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem verdade que a estranheza carrega duplicidades salutares. Aquilo que denominamos uma política de afetos, por exemplo, e que constatamos fortemente marcada pelo *status quo* das relações – constituindo também, portanto, uma política de interesses –, é também, de certa forma, a garantia prática (e, em certo sentido, extremamente realista) de que o sentimento mais precioso que emerge no texto, e que é, naturalmente, o afeto protetor pelos pequenos seres, será levado a bom termo. Certamente Pesquero Ramón (2009, p. 190) não se engana ao ver em *Os Meninos Verdes* um apelo maternal universal. Mas, em que pese a amplitude dos sentimentos em jogo na história, a configuração de seu enredo – ou seja, do rito narrativo – fica muito aquém dessa amplitude, a bem da verdade a amesquinha.

Não nos parece que essa opinião ético-crítica, que deve ter lembrado ao leitor antigas polêmicas, mereça ser tomada como um gesto censório. Cada vez mais, cristaliza-se a consciência de que a pedagogia é uma busca sempre precária de um equilíbrio muito frágil entre liberdade e responsabilidade, e sem dúvida que algo dessa consciência já se insinua sob os esquemas metafísicos que legitimaram a exclusão dos poetas da República e a crítica de Homero como manual pedagógico por Platão. Para que ela emergisse totalmente, seria preciso que o filósofo não distinguisse tão peremptoriamente qualquer coisa, qualquer *sophia*, do plano da *doxa* – que é, já se viu, o plano em que queremos nos situar neste momento.

Não nos parece que um livro qualquer mereça a fogueira do cura de *La Mancha* – nem mesmo, talvez, a *Lata de Lixo da História* –, mas também não nos parece que qualquer escrito deva ser impingido a quem não dispõe da liberdade de aceitá-lo ou recusá-lo sem que se avalie a pertinência de se fazê-lo.

E nos parece muito mais pertinente a leitura de **Os Meninos Verdes** em uma aula de História ou de Política – ou de Educação e Política – que de ensino infantil. Aqui, conviria mais ofertar ao leitor/ouvinte a leitura/audição dessas imagens, que talvez façam mais jus ao espírito profundo de Cora Coralina do que as linhas que suas velhas mãos traçaram e intitularam **Os Meninos Verdes**. Pois quem melhor do que ela saberia contar a história de uma visita mítica, uma bagunça gentil e um mágico voo livre – ou liberto – em uma velha casa da cidade de Goiás?

O duplo artefato artístico que é a primeira edição de **Os Meninos Verdes** não deixa de testemunhar a força empático-comunicativa da arte, a persistência da essência mais profunda – e libertária – da criação artística até quando ela pretende ou se deixa aninhar em acalantos ideológicos. Para isso, no entanto, foi preciso que quem leu fechasse os olhos, virasse as costas ou, quando menos, desse um salto sobre o que se escreveu para então reescrevê-lo, em outra linguagem e outro espírito. Só assim foi possível que o trabalho de Gepp, Maia e equipe fizesse justiça, não a esse texto, mas ao que de melhor nos lega Cora Coralina.

Por exemplo, nos versos de **Todas as vidas**, onde, aí sim, pequenos ou grandes seres – a cabocla, a lavadeira, a cozinheira, a proletária, a roceira e a mulher da vida – são acolhidos, mas não tutelados, na integridade de suas demandas íntimas e sociais. E não deixa de ser curioso que uma dessas figuras femininas – e justamente a mais envolta em cores: o rio vermelho, as roupas certamente coloridas, a pedra anil – seja honrada com uma verde-coroação, semelhante à que os meninos legam ao retrato de sua protetora:

Vive dentro de mim
a lavadeira do Rio Vermelho,
seu cheiro gostoso
d'água e sabão.
Rodilhada de pano.
Trouxa de roupa,
pedra de anil.
Sua coroa verde de são-caetano. (CORALINA, 2005, p. 31).

Conhecedores ou não desses versos, o fato é que, em sua sutil traição ou recontagem da história d'**Os Meninos Verdes**, Gepp e Maia conseguiram desentranhar da ideologia protetora-repressora de D. Cora uma filosofia – superficial ou profunda, mas decerto valiosa – na qual se conjugam a liberdade, o zelo, a gratidão e a rebeldia.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. Texto disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>>. Acesso em 25 de jun. de 2016.
- BANYAI, Istvan. **Zoom**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- BRITTO, Clovis Carvalho. “**Sou Paraíba pra cá**”: literatura e sociedade em Cora Coralina. Dissertação de Mestrado. Goiânia, UFG, 2006. 190 p.
- CORALINA, Cora. **Os Meninos Verdes**. 1ª edição. Ilustrações de Gepp e Maia. São Paulo: Global, 1986.
- _____. **Os Meninos Verdes**. 10ª edição. Ilustrações de Cláudia Scatamachia. São Paulo: Global, 2002.
- _____. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20ª edição. São Paulo: Global, 2005.
- _____. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 2ª edição. Goiânia, Editora da Universidade Federal de Goiás, 1984.
- DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- MELLO, Roger. **O gato Viriato**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

RAMÓN, Saturnino Pesquero. “A história dos Meninos Verdes”: a coralina maternidade universal. In: BRITTO, Clovis Carvalho et. al. (Org.) **Moinho do tempo**: estudos sobre Cora Coralina. Kelps, 2009, p. 176-191.

Sessão de resenhas

Resenha do livro **Incontri con la poesia
del mondo / Encontros com a poesia do
mundo** – Antologia poética bilíngue
Italiano / Português

Maristella **Petti**

Resenha do livro **Incontri con la poesia del mondo / Encontros com a poesia do mundo** – Antologia poética bilingue Italiano/Português (Edizioni Urogallo e CILBRA – Centro di Studi Comparati Italo-Luso-Brasiliani, Perugia, 2016)

Incontri con la poesia del mondo / Encontros com a poesia do mundo é um livro que descortina ao leitor, já a partir do título e da elegante edição, um rico universo poético composto por autores de várias latitudes e línguas. Essa antologia poética bilingue é um dos frutos tangíveis do primeiro Congresso Internacional **Culturas e literaturas em diálogo: identidades em movimento**, realizado pelo CILBRA (Centro de Estudos Comparados Ítalo-Luso-Brasileiros), do Departamento de Letras, da Università degli Studi di Perugia. O congresso, que aconteceu nas cidades italianas de Perugia e Assis, nos dias 12, 13 e 14 de maio de 2016, reuniu escritores, pesquisadores, professores, alunos e estudiosos em geral, apaixonados pelas línguas e culturas dos países lusófonos, provenientes dos vários continentes. Foram três dias intensos, em uma atmosfera de convívio, diálogo e amizade entre os participantes, em que se ouviu falar português – nas suas diversas variantes – , pelas salas e corredores do Palazzo Manzoni, sede do Departamento de Letras da Universidade de Perugia, e nos Palazzo dei Priori, que é o Salão nobre da cidade, e Palazzo Bernabei, situado em frente à Basílica de S. Francisco, em Assis.

O Congresso internacional é fruto do trabalho conjunto de duas estudiosas, Paula de Paiva Limão, professora de Língua portuguesa e brasileira na Universidade de Perúgia, e Vera Lúcia de Oliveira, professora de Literatura portu-

guesa e brasileira na mesma Universidade. As duas tinham em mente há muito o desejo de criar um espaço de sodalício e compartilhamento de estudos, pesquisas e publicações entre os alunos que frequentam (ou quem já se licenciaram), a Universidade de Perugia, os colegas da mesma universidade e os estudiosos das áreas humanísticas espalhados pelo mundo, que se interessam por temas como os da migração, hibridação, contatos entre línguas e literaturas e problemáticas afins ligadas ao vasto fenômeno das populações que se movem de uma parte a outra do mundo, em fuga de guerras, perseguições, carestia, pobreza.

Ainda que o trabalho de meses se tenha exaurido em três dias intensos de congresso, a idéia era e é a de manter e solicitar o diálogo contínuo entre os participantes, com a publicação dos textos apresentados em revistas e volumes temáticos, coordenados por estudiosos de várias universidades. Além disso, o que mais nos chamou a atenção, pela ousadia e novidade da proposta, foi a reunião de tantos poetas e a realização de dois saraus internacionais, um em Perugia e outro em Assisi, nos quais foi lançado a antologia **Incontri con la poesia del mondo / Encontros com as poesia do mundo**, organizada, na edição italiana, por Vera Lúcia de Oliveira e Paula de Paiva Limão e publicada pela Editora Urogallo, e, na edição brasileira, que sairá em formato eletrônico, por Alexandre Pilati e Eloísa Pilati, professores da Universidade de Brasília.

Tudo resultou de uma vontade de compartilhar experiências, linguagens, perspectivas inéditas de leitura e interpretação da realidade tão complexa que nos circunda não apenas nas formas do artigo ou do ensaio acadêmico, mas também – dada da presença de tantos poetas que atuam hoje nas universidades – pelos textos poéticos em si, nos quais todas as questões acima levantadas são retomadas pelos escritores e passam pela consciência e sensibilidade dos autores ali presentes. Foi esse o espírito com o qual o livro se configurou, com a reunião de textos de dezesseis poetas renomados, unidos pela amizade e generosidade com a qual aceitaram participar da publicação da antologia. São eles, em ordem rigorosamente alfabética: Alexandre Pilati (Brasil), Antonella Giacom (Itália), Bárbara Pumhösel (Áustria/Itália), Brenda Porster (Estados Unidos/Itália), Carlos Nejar (Brasil), Donizete Galvão (Brasil), Flaviano Pisanelli (Itália/França), Gladys Basagoitia Dazza (Peru/Itália), Heleno Godoy (Brasil), Ítalo Moriconi (Brasil), José Eduardo Degrazia (Brasil), Luiz Ruffato (Brasil), Martha Canfield (Uruguai/Itália), Norberto Ávila (Portugal), Nuno Júdice (Portugal), Vera Lúcia de Oliveira (Brasil/Itália).

Segundo as palavras que Vera Lúcia de Oliveira utiliza na introdução **Fini fili di seta...**, o princípio de *afinidades éticas e estéticas* foi a força catalisadora que gerou o projeto tanto do congresso quanto do livro, porque são as afinida-

des que ligam os seres além das fronteiras culturais. Uma segunda introdução, *Poesia*, de Eloisa N. P. Pilati, reforça a ideia e o espírito ao mesmo tempo prazeroso e construtivo que este desafio comportou, bem como a importância de abrir um espaço privilegiado para a poesia na universidade e nos congressos internacionais (parece incrível, mas há cada vez menos espaço para a poesia até mesmo no mundo acadêmico e nos cursos universitários em geral). A antologia, de fato, como se disse acima, é publicada tanto na Itália (pelo CILBRA e pelas Edizioni dell'Urogallo), quanto no Brasil (pelo POSLIT – Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília).

Tal antologia apresenta um número variável de quatro a sete poemas por autor. Os poemas são todos traduzidos do português para o italiano ou vice-versa, com o texto original e o traduzido um ao lado do outro. Essa característica faz com que o livro seja a imagem tangível e visível do modo em que duas línguas dialogam, se encontram ou se distanciam, incorporando específicas experiências, ligadas muitas vezes a determinados espaços e histórias. E essa correspondência de conceitos e sensações representa a realidade bilíngue da maioria dos poetas presentes no livro: pessoas que nasceram em um lugar e moram ou já moraram em outro, que viveram na própria pele a viagem, a migração, o exílio, ou simplesmente a errância de quem é inquieto por natureza, como o poeta, e precisa por isso caminhar pelo mundo, cruzar fronteiras, abrir janelas, olhar por dentro a realidade do próprio tempo. O interessante nesse livro é também a presença de vários tradutores, num cruzar-se, também aqui, de linhas e fronteiras. Organizadores, poetas e tradutores dessa original antologia vivem quase todos (ou já viveram) na própria pele a experiência do bilingüismo ou do multilingüismo. Vários deles, como se disse, são também pesquisadores e professores interessados nos estudos das línguas e das literaturas estrangeiras. Por tudo isto, o livro se abre ao leitor como um verdadeiro *encontro* de saberes.

Resenha do livro **De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”**: reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal

Lucila **Bassan Zorzato**

Berta Lúcia **Tagliari Feba**

FERNÁNDEZ, Mar; MACEDO, Ana Cristina; MOCIÑO, Isabel; RAMOS, Ana Margarida (Coord.). **De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”**: reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. Porto: Tropelias & Companhia, 2015.

O livro, intitulado **De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”**: reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal, sob a coordenação de Mar Fernández, Ana Cristina Macedo, Isabel Mociño e Ana Margarida Ramos, é resultado do trabalho de pesquisa de um grupo de estudiosos – “Tematología y Métodos. Las guerras en la narrativa juvenil en el Marco Ibérico” – e de reflexões realizadas em um evento científico promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em dezembro de 2014, para abordar o centenário da I Grande Guerra (1914-1918) e os 75 anos do final da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Em seu bojo, traz o tema dos conflitos bélicos presentes na literatura que, naquele mundo ficcionalmente representado, interrompe o silêncio das vítimas e denuncia o sofrimento vivido naquelas situações. Para tanto, o material está dividido em duas seções: a primeira compõe-se de dezesseis artigos a respeito das lutas armadas e cita autores e obras legitimados em suas diversas abordagens; a segunda parte contém sete resenhas de livros teóricos e críticos acerca de estudos da literatura infantil e juvenil, cujo objetivo principal é fazer uma apreciação dos materiais recentemente publicados para divulgá-los aos interessados da área.

O primeiro texto, “Escrever para crianças sobre a guerra”, de Luísa Ducla Soares, é bastante poético. Apresenta na primeira pessoa do discurso lembran-

ças tristes da época de criança em Portugal em meio à II Guerra, e salienta que o melhor dia foi aquele que findou o conflito. Relata também os textos lidos durante a infância que se referiam à guerra, mas que não pertencem à LIJ, e apresenta a produção de poemas e narrativas. Para Soares, “a literatura possui uma força que ultrapassa os limites do tempo, do espaço” (p. 26), por isso, defende que um escrito pode tocar o leitor mais do que uma realidade. Desse modo, acredita que é necessário dar acesso à criança à realidade da guerra em uma porção que não gere desesperança (p. 33) e que lhe permita ganhar consciência dos “silêncios e [d]as vozes abafadas contra a guerra em Portugal (p. 30). Sustenta, por fim, em tom emotivo, que “Escrever para elas [as crianças] sobre a guerra é tentar vaciná-las para a paz.” (p. 35)

Elisama Oliveira centra-se em “Peregrinação entre Fernão Mendes Pinto e Aquilino Ribeiro: dos trabalhos que “O pobre de mim” passou no oriente” para fazer uma análise de aspectos temáticos, estilísticos e composicionais do livro **Peregrinação**, de Mendes Pinto, e de sua adaptação para a LIJ feita por Ribeiro. Primeiramente, divulga a biografia dos autores e depois segue com comentários acerca dos livros para destacar a relevância do material para compor o patrimônio da identidade portuguesa. Reconhece, sobretudo, que a adaptação é modalidade do clássico, capaz de reformulá-lo sem distanciá-lo da leitura primeira, sem, tampouco, reduzir sua qualidade estética ou infantilizar o público. O resultado, assim, é uma aproximação do texto da clientela infantil e juvenil, é uma maneira de prolongar o estatuto do cânone e de dar acesso à leitura do original, uma vez que “Ler um clássico apresenta-se como um processo que se revitaliza e potencia mediante as leituras que deles se fazem em épocas distintas da vida.” (p. 47)

Para a leitura de **De como Portugal foi chamado à guerra**, de Ana de Castro Osório, Sara Reis da Silva resgata a trajetória da autora enquanto precursora da literatura de cunho feminista em Portugal e, principalmente, como editora e autora de livros infantis. Nesse último caso, adquire relevo não apenas as traduções e adaptações dos contos populares de Grimm e Andersen, como produções próprias, marcadas por uma postura cívica e patriótica. A leitura da obra em questão leva, pois, em consideração, os valores centrais do republicanismo: educação e formação, entre os jovens, da consciência cidadã. Assim, a obra configura-se como um registro da história, e a construção argumentativa revela a defesa heroica da participação de Portugal durante a primeira grande guerra. Silva descreve a materialidade da obra – extensa, desprovida de ilustrações que possam auxiliar leitores incipientes – e ressalta, ao lado de uma “intensão declaradamente política” (p. 64), a visão crítica do real dada por Ana de Castro Osório ao público mirim.

José António Gomes em “Da inocência agredida à ‘inocência recompensada’: Aquilino Ribeiro e Menezes Ferreira” traça um panorama de obras da literatura portuguesa que, em verso ou em prosa, ao longo do século XX e início do XXI, abordam a representação da guerra e da paz para a infância e a juventude. Em seguida, detém-se sobre dois títulos – “João ninguém: soldado da grande guerra”, do escritor e cartunista João Guilherme de Menezes, escrita em 1921, e o conto “O filho de Felícia ou a inocência recompensada”, de Aquilino Ribeiro, obra de 1936, ambas reeditadas na atualidade sob um viés em comum: soldados portugueses, camponeses, anônimos, submetidos ao contexto da guerra. No primeiro caso, a temática é representada através de discurso realista permeado, contudo, de humor e até certo lirismo. O trabalho gráfico, outro ponto forte da narrativa, configura-se extensão de sentidos – crueldade, medo, violência, solidão – associados à despreparada tropa portuguesa. No conto, o discurso crítico é deflagrado a partir da figura de anti-herói Pedro, na exploração de uma série de pares temáticos (“campo vs. cidade”, “pobre vs. Poderoso”, “inocente vs. autocrata” etc.), em uma narrativa que mistura elementos do conto tradicional e da narrativa pitoresca. Para Gomes, embora recompensado, Pedro reproduz a imagens dos outros “João Ninguém”.

Para Madalena Teixeira da Silva, a literatura portuguesa não apresenta uma significativa produção de títulos que abordem de forma realista a significação da guerra. Nesse contexto, em “Transferência de memórias: a ideia de guerra na literatura infantil e juvenil”, Silva assinala dois títulos de Ilse Loca, cujo tema não aparece diluído, ao contrário, é compreendido como “testemunho direto da experiência de guerra”. Assim, em **O mundo em que vivi** é através do olhar de Rose, judia, vivenciando o período de transição entre a infância e a adolescência, que o leitor entra em contato com a situação de guerra: morte, escassez de alimentos, xenofobismo, desilusão. Uma batalha que se faz sentir também no dia a dia da protagonista de modo intenso, dado, inclusive, a dificuldade de compreensão. A narrativa, notadamente intimista, apresenta momentos de profundo lirismo, sem abrir mão do tom crítico. No conto “Apesar de tudo”, a memória é ainda o fio condutor, porém o texto é antecedido por uma introdução – “Para compreender melhor a história” – que contextualiza a conjuntura política e ideológica assumida pela Alemanha nas duas grandes guerras e traz um resumo da vida dos personagens. Assim, as sequelas da guerra são ilustradas através de Marta, que guarda os acontecimentos do passado, mas precisa superá-los. Segundo Silva, a mensagem do conto é dupla: manter a memória e, ao mesmo tempo, promover uma cultura de paz.

Para refletir acerca do comedimento relacionado ao tema da guerra colonial de Portugal, Ana Margarida Ramos escreve **Contornando o silêncio: a**

guerra colonial na LIJ portuguesa, por meio de análise de narrativas para infância e juventude selecionadas em um escasso acervo que aborda marcas da ditadura, censura, falta de liberdade e perseguição política. Para a pesquisadora, há poucos textos em circulação porque 1) é reduzido o número de autores que tenham proximidade com o conflito e que tenham experiência com a LIJ, também 2) por ser um tema tabu. Para contribuir com os estudos, disserta sobre *O Soldado João* (1973), de Luísa Ducla Soares, *A Guerra dos Fazedores de Chuva com os Caçadores de Nuvens* (2006), de Luandino Vieira, e *Lá onde o sol castiga mais* (2008), de Jorge Ribeiro.

Ana Margarida Ramos também escreve o ensaio *A busca da felicidade nas palavras*, a propósito da publicação de *O Gato Karl – a Palavraria*, de Francisco Duarte Mangas e expõe o lirismo e o tom metalinguístico do livro, o qual conta com personagens que buscam superar dificuldades, espalhar alegria, ajudar a humanidade, façanhas possíveis com o auxílio das palavras do gato, que têm como objetivo mudar o mundo.

Em *Conflitos Bélicos nos inícios da literatura infantil e juvenil galega*: Camilo Díaz Baliño e Xosé Neira Vilas, Carmem Ferreira Boo analisa duas obras pioneiras no panorama literário galego a abordar o tema da guerra aos leitores incipientes. *Contos de Guerra* (1928), de Camilo Díaz Baliño, é a primeira explorar o conflito bélico na literatura infantil galega através da história da Guerra da Independência. Organizado em duas partes, o enredo assume um tom eminentemente educativo e nacionalista. Assim, além de situar e justificar a Guerra da Independência, a intensão nacionalista torna-se evidente no heroísmo do soldado ferido, na valorização da raça ou através do sentimento de saudades da terra natal, e se estende ao trabalho gráfico, assinado por Baliño, escritor e ilustrador. O período que antecede a publicação de *Aqueles Anos do Moncho* (1977), de Xosé Neira Vilas, é marcado pela censura imposta pela Guerra Civil espanhola e que também afeta literatura infantil e juvenil. Nesse contexto, o título indica o relaxamento de um longo período de ditadura e aborda de forma direta o conflito. Para Boo, trata-se de uma obra ambivalente ou de fronteira, por situar-se entre a literatura para adultos e a literatura juvenil. Neste caso, por meio do narrador onisciente, o leitor conhece a trajetória de Mocho, da adolescência à fase adulta, comprometida pelas consequências da Guerra Civil: o temor da guerra, dos tiroteios, da morte, do silêncio. A guerra rompe com a vida pacata da aldeia do interior da Galícia e passa a estar presente em tudo. Como pano de fundo, destacam-se temas decorrentes do contexto de guerra: crítica social ao Estado, à Igreja, responsáveis pela disseminação de ideias fascistas e autoritárias, e o tema da imigração, a partir do qual revela-se a pobreza.

Eulalia Agrelo Costas dedica-se à escrita de **A guerra na obra de Agustín Fernández Paz**. Começa discorrendo acerca dos prêmios recebidos por esse consagrado autor e ressalta que sua obra literária se destaca pelos jogos intertextuais, pelo amor, pelos mistérios e pelo protagonismo feminino. Neste ensaio, Costas analisa o que se considera a trilogia da memória ou o ciclo das sombras (p. 136) a que pertencem o relato **As sombras do faro** e as novelas **Noite de voraces sombras** e **Corredores de sombra**. No comentário, realça o temor social vivido na época, a morte e o horror, as consequências, enfim, da batalha civil espanhola expressos nessas três narrativas. Segundo a autora, Fernández Paz recupera a memória das vítimas por meio da escrita literária, versa sobre seus dramas e auxilia-as a minimizar as marcas dessa disputa (p. 135).

Na perspectiva de Isabel Mociño González, em **A grande guerra na literatura infantil e juvenil galega: U-49** de Rafael Lema, o tratamento dado à guerra na literatura infantil e juvenil galega tem suscitado uma visão crítica acerca das consequências dos conflitos bélicos na vida das pessoas, ao contrário da representação adotada pela linguagem cinematográfica, em geral, pouco realista. Como exemplo, destaca o trabalho de Rafael Lema, autor que dialoga com o público jovem através de uma linguagem bastante atual e temas que abordam desde as clássicas novelas de aventuras, estabelecendo intertexto com obras universais – **Tom Sawyer**, **Robson Crusóe** – até assuntos familiares ao leitor juvenil: drogas, ecologia. A novela história **U-49** (2007), entretanto, tem como contexto a II Grande Guerra, e revela a Galícia como lugar estratégico no universo das comunicações marítimas. A obra resgata o conflito vivido no mar a partir do título, referência ao famoso submarino alemão U-49, num enredo repleto de mentiras e mistérios e também dados verídicos, como o número de soldados mortos e o sofrimento da população. Para Isabel González, trata-se de uma novela de “interação e aprendizagem” (p. 169) em que o protagonista, um adolescente de 18 anos, amadurece não apenas por estar longe da segurança familiar, mas também sofre – e cresce – com a realidade observada naquele cenário. A viagem física à Galícia converte-se, assim, numa viagem interior.

No ensaio de Blanca-Ana Rog Rechou – **Paula Carballeira na literatura infantil e juvenil galega. O Principio, entre a perda e a esperanza** – o leitor se familiariza com a produção de excelência da poetisa e dramaturga Paula Carballeira, representante da “geração dos 90” da literatura infantil e juvenil galega, e se aproximam da chave de sua poética literária: o trabalho com elementos da narrativa oral, o uso de tipologias textuais variadas e o emprego de diferentes recursos linguísticos (humor, absurdo, ironia) na construção dos textos, entre outros aspectos. Na análise de “O principio”, Blanca destaca o tratamento dado

ao álbum, em que a linguagem visual e textual se complementam, e a representação dos efeitos históricos da guerra associam não apenas ao sofrimento e à perda de bens materiais, mas sobretudo à possibilidade de reconstrução, através da união familiar, sinônimo de coragem e esperança. A construção da obra evidencia ainda uma crítica mordaz às múltiplas guerras e no contexto de destruição, o valor dos livros são lidos como “ferramentas pacíficas” e as bibliotecas como “depositarias dunha sabedoria que destrúe a violencia” (p.222).

Em continuidade, a segunda parte do livro é composta por sete resenhas de autoria de Ana B. M. Rodríguez, Laura B. Casás, Inés S. Días-Marta, Verónica C. Vila, Blanca-Ana R. Rechou, Ana M. Ramos e Carina Rodrigues que apresentam livros teóricos e críticos atuais e significativos da LIJ.

Educación literaria e literatura infantojuvenil / Educación literaria e literatura infantil e xuvenil, de Blanca-Ana Roig Rechou, é um material que compila perspectivas acerca da definição da LIJ, trata de seu reconhecimento, bem como de sua função social, do papel dos prêmios literários, da escola e da crítica. Os ensaios revelam também a superação do questionamento quanto ao estudo da LIJ como campo legítimo de investigação e insistem na necessidade de trabalhar a favor da educação literária, a fim de fomentar uma sólida formação de mediadores.

O livro **De la literatura infantil a la promoción de la lectura**, de Sandra Álvarez Ledo, Carmen Ferreira Boo e Marta Neira Rodríguez (orgs.), é dividido em quatro partes, com temáticas que discorrem sobre a promoção da leitura, sua relação com o desenvolvimento da competência leitora da literatura, o papel da dinamização de bibliotecas, material que inclui um CD ROM com trabalhos, resumos e palavras-chave de publicações da área.

Maria Jesús Agra Pardiñas é a autora do livro **Historias en torno al arte y a La educación artística: notas para un posible diario**. Em formato de diário íntimo, o material expõe atividades e experiências de sua autora, discute questões relacionadas à evolução docente e discente, além de fazer reflexões sobre a educação artística que, para ela, é uma forma de reconstruir e reorganizar o pensamento.

The representations of Spanish Civil War in European Children's Literature (1975-2008), de Blanca-Ana Roig Rechou e Veljka Ruzicka Kenfel (orgs.), é uma coletânea de artigos a respeito de representações da Guerra Civil espanhola presentes na LIJ. Os ensaios expõem uma análise de características literárias da produção selecionada e possibilitam ao leitor ter uma visão acerca da abordagem temática, de estrutura, paratextos, personagens, estilo, ilustração nela contida.

Casas muito doces: reescritas infanto-juvenis de Hänsel e Gretel, de Sara Reis da Silva, apresenta um estudo que revisita textos clássicos da tradição oral

da obra dos irmãos Grimm e propõe uma leitura que destaca peculiaridades estéticas desses textos publicados em épocas diferentes.

A penúltima recensão é do livro **Pensamento que respira e palavra que arde**, de João Manuel Ribeiro. Traz um conjunto de oito ensaios acerca da poesia voltada para crianças e jovens, cujos autores consagram-se pela sua importância no panorama literário português contemporâneo. Apresenta, também, reflexões a respeito da leitura da poesia em contexto escolar.

Por fim, **Historia da literatura infantil e xuvenil galega**, coordenado por Blanca-Ana Roig Rechou, disserta acerca de um percurso histórico do sistema literário infantil e juvenil galego da Idade Média até a contemporaneidade. São seis capítulos que analisam obras literárias canônicas da LIJ.

De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”: reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal é, portanto, uma leitura para todos aqueles que se interessam pelo tema, que desejam ampliar conhecimentos e que vislumbram novas perspectivas de pesquisa, livro recomendado também a docentes que podem se apropriar da coletânea literária citada ao longo do volume para propor ações de mediação de leitura, para fomentar o debate em sala de aula, para dar voz àqueles que, ainda jovens, acompanham pelo noticiário muitos conflitos que desrespeitam a vida, roubam a serenidade e infringem o direito de ter dignidade. E, parafraseando as organizadoras deste livro aqui resenhado, o tema da guerra transgride a maioria das publicações voltadas para o público infantil e juvenil, por esse motivo, é necessário que não seja escamoteado dos círculos de leitura e discussões e sim que se faça presente.

Tradução

Parentes

Pablo **Besarón**

PARENTES
PABLO BESARÓN

1

A morte de um parente causa essas coisas... O elo perdido (o morto) faz que a corrente se desfaça. Acredita-se que a ausência pode ser completa, mas nem sempre é assim; embora nesta história talvez eu possa recuperar o elo perdido, quem sabe.

Depois do conflito por conta da morte do tio, durante trinta anos Fábio não voltou a ver o primo Hugo. Do período anterior à ruptura definitiva, recordava-se apenas de duas ocasiões em que viu essa parte da família. Uma quando foi com seus pais a um evento que não lembrava bem se era um casamento ou um desses aniversários que celebram uma mudança de década. Outra vez, por alguns minutos, o primo os visitou na casa de Lanús, *Toto* (pai de Fábio) o recebeu na porta, duas ou três palavras e *good bye* primo.

Papai *Toto* havia expulsado a tia e o restante de sua prole quando o tio morreu. Não queria vê-los mais. Fábio nunca soube o que tinha acontecido, com o papai não se conversava sobre isso e mamãe, para disfarçar, disse algo sobre *uma sucessão*, mas Fábio lembrava-se da palavra extorsão dita por *Toto* a alguém.

O tempo passou, e nada mais. Duas semanas atrás, o filho do primo telefonou Fábio Roth? Sim, quem fala? Tetro Roth, filho do Hugo. Fábio não sabia se deveria ser cordial ou distante. Ah, como vai? Ele contou a sua vida como em um telegrama: Eu me casei. Tenho um filho de dois anos. Trabalho na Red

Link consertando caixas eletrônicos. Fábio admirou o seu poder de síntese e tentou imitá-lo, mas tinha menos a dizer: Eu me casei. Tenho uma loja de ferragens. Sem filhos. Quando o assunto ia se esgotando, Tetro sugeriu que o seu pai queria dizer-lhe alguma coisa. Bem, passe-me para ele. Cumprimentaram-se com uma saudade fingida e passaram em revista as suas vidas. O primo lembrou do dia em que Fábio nasceu, estávamos esperando na casa da avó, assistíamos ao jornal da meia-noite. Quase à uma da manhã o seu velho ligou. Lembro-me como se fosse hoje... Passou-se muito tempo, seria bom nos vermos. Fábio, embora pudesse estar traindo o papai, respondeu sim, por que não? Eu gostaria de falar com você, arrematou o primo em um tom como se nessa frase residisse o básico da conversa. Era curioso, parecia que ele realmente queria lhe dizer alguma coisa. Bem, venham nesta quinta à noite para o jantar. Você se casou? Ele não respondeu à pergunta, mas se antecipou à dúvida, vou com os meus três filhos. Tinha três filhos de dois casamentos diferentes. Tetro era do primeiro casamento. Andrés e Loli, do segundo.

2

No dia do jantar, no lento por do sol, Iardena e Fábio saíram para uma caminhada, e na volta, meia hora antes da hora programada, os convidados já estavam na casa.

Na sala, um casal estava no sofá e no chão um bebê já grandinho brincava com o chocalho. Ouvia-se o som da TV no quarto. Hugo, de jaleco verde, aproximou-se para dizer olá. Ele era alto, avantajado, centauro Quíron com um só olho na testa, o jaleco disfarçava. Fábio se surpreendeu com a semelhança que tinha com o seu primo. Quase se poderia dizer que eram gêmeos deformados por um espelho côncavo. Iardena foi até a cozinha para pedir satisfações à empregada. É o primo do senhor Fábio, tocaram a campainha diretamente no apartamento, abri, e antes de dizer que a família não estava, entraram, entraram todos.

Saindo da cozinha Iardena cumprimentou Hugo um pouco melhor, o casal da sala de estar (Tetro e sua esposa) e o *bebê*.

Tetro cumprimentou Fábio como se fosse um reencontro depois da guerra. Trouxemos sorvete de sobremesa, disse Hugo com o jaleco verde acompanhando seus gestos, coloquei no freezer, três quilos. Não tinha muito espaço, tive que tirar do freezer coisas que podem ficar na geladeira.

Tudo aquilo, que para Iardena era *uma invasão da ralé*, para Fábio era uma reconexão consigo mesmo, apesar da atitude enfática de Toto de querer excluir essa parte de si mesmos.

Iardena acenou para que Fábio fosse ver o que estava acontecendo no quarto. Na cama, uma moça de uns vinte e quatro anos, com óculos para mioopia e cabelos longos, entre o louro e o avermelhado. Ela tomava Coca-Cola numa caneca, ao lado de sua bebê, que pulava, dava voltas, bebia uns goles e deixava outros caírem na colcha.

Tem cara de lituana pensou Fábio, apesar de nunca ter visto um lituano na vida, devem ser *bem assim...*

Era Loli, filha do segundo casamento de Hugo. Fábio ficou comovido com a brincadeira da mãe e sua bebê, mas sentiu nas costas o olhar de Iardena, que ansiava pela restauração da ordem perdida. Fábio se apresentou e convidou mãe e filha para a sala de estar.

No jantar havia nove comensais. A empregada ia e voltava da cozinha, abastecendo e desabastecendo a mesa. Fábio, sentado à cabeceira. Ao seu lado, o primo Hugo. Do lado direito de Fábio, Loli, às vezes com sua bebê no colo, e às vezes com um prato de comida que colocava sobre os joelhos, enquanto abaixava a cabeça para provar alguns bocados. Os demais, espalhados em ambos os lados, e Iardena, na outra ponta da mesa, de frente para Fábio.

A conversa foi a respeito da sopa de cebola da avó, os passeios de bicicleta em Lomas de Zamora, o coelho da prima que fora abatido pelo avô e depois comido.

Ao lado de Loli estava seu irmão de sangue, Andrés. Era um rapaz obeso de uns vinte anos com uma camisa que se avultava pela gola do pulôver. Ele parecia ter algum problema neurológico. Mostrou o seu telefone celular. Aparelho lindo, disse Fábio. É o segundo que compro em um mês. O primeiro me roubaram e tive que catar papelão uma semana para comprar este. Quatro horas durante uma semana, duzentos pesos. Nada mal, pensou Fábio, você anda pela cidade, toma ar, vasculha o lixo das pessoas e assim obtém uma moeda de troca para comprar um telefone com câmera e mp3, não é nada mal.

Loli trabalhava com costura, bordado, remendos. Um suéter descosturado, uma jaqueta que precisava de um remendo, umas calças que precisavam de ajuste. Nada era descartado. Estavam planejando construir dois quartos e um banheiro no terreno da casa de Hugo. Levantariam a laje em breve, as últimas semanas de Hugo foram complicadas para dar continuidade ao trabalho.

Fábio esperou o primo dizer alguma coisa sobre o que tinha sido antecipado por telefone, mas nada. Então ele se lembrou de quando *Toto* os levou ao cinema na capital e na hora de voltar esqueceu onde tinha estacionado o carro. Hugo disse uma frase estranha que servia para qualquer circunstância:

– E... papai é papai, com as suas manias. – É preciso entendê-lo.

Iardena manteve-se à distância, rejeição e discriminação.

O primo contou que casou três vezes. Neste terceiro casamento, sem filhos. Ele era motorista de ambulância de emergências médicas. Ganhava mais dinheiro assim, fazendo plantão. E não, não era tão cansativo, você se acostuma.

Tetro, ao fundo, comia, brincava com o *bebê* e trocava fraldas. Apenas em um momento percebeu-se nele um sorriso evasivo, quando Hugo fez uma piada e Tetro repetiu esta frase estranha de antes:

– E... papai é papai, com as suas manias. – É preciso entendê-lo.

O sorvete e a permanência à mesa se impuseram. Andrés (o catador) manchou a toalha com sorvete. A colher usada por Loli para dar sorvete à sua *bebê* também manchou a toalha.

Havia champanhe para o brinde, mas essa bebida amarga e cheia de bolhas era parte de um outro evento social. Melhor sidra.

Quando chegou o momento da partida, Fábio sentiu que não deveriam ir (a história estava truncada), mas, no entanto, foram embora.

Iardena não estava acostumada a tudo isso (e preferia pensar assim: um *isso*, uma entidade que é preferível não definir, apagá-la da consciência). Limpou a mesa com a obsessão de quem purifica um santuário profanado. Fez uma trouxa com a toalha e a jogou no lixo. Não aconteceu nada aqui.

Olhou para Fábio e disse não quero vê-los nunca mais. Meia volta e cama.

3

Para Fábio, os dias seguintes foram como de costume. Os clientes da loja de ferragens indo e vindo. Um adaptador para esta tomada. Lâmpadas de dois pinos. Uma extensão. Preciso que me arranje um cabo telefônico de dois metros. Tudo continuava. Casa, trabalho, casamento com o noticiário das oito, jantar às oito e meia, o filho desejado que não vinha.

Certo dia, pela tarde, telefonou para Hugo. A desculpa foi a de lhe recomendar um médico especializado em crianças com dificuldades de aprendizagem, como as de seu filho. Era verdade, havia um cliente, um neurologista que tratava de crianças assim. Combinaram de almoçar na esquina da loja de ferragens no dia seguinte.

Quando Fábio, no dia seguinte, chegou ao bar do encontro, quem estava era o catador e a costureira com a *bebê*. O primo não.

– Hugo não vem? – perguntou Fábio.

– Não pôde, teve um contratempo – disse Loli.

– Ah, por conta do trabalho? – quis saber Fábio.

– Teve um contratempo – respondeu Loli. Trouxemos fotos... São para você. Você aparece em alguma.

O passado são fotos, pensou Fábio. Por que não?

O álbum era chamativo: do tamanho de uma folha ofício dobrada em duas, com capa de plástico verde decorada com um mapa-múndi da época dos cartógrafos portugueses. As primeiras fotos em preto e branco, outras tiradas com câmeras instantâneas coloridas que tinham perdido os tons de cor, e as mais recentes, com cores desbotadas.

Os pais de Fábio o colocavam num carrinho cheio de sucata. O avô degolava uma galinha, e, em seguida, como se fosse a próxima cena do filme, todos tomavam sopa. Em uma foto com toda a família, ao fundo via-se *Toto* com a mãe de Hugo, felizes, olhando para sua prole. Em outra foto estavam todos os primos em um descampado jogando bola. Ao fundo via-se um grande lixão.

Fábio sentiu-se estranho e feliz. Estranho porque um passado incógnito e irrefutável se impunha. Feliz porque havia uma história, um legado, uma continuidade.

– Você continua catando papelão? – Perguntou Fábio a Andrés.

– É o meu trabalho.

– Você encontra coisas interessantes?

– Uma vez encontrei um colar de prata com pedras azuis que eu dei à mamãe.

Outra vez um monitor de computador que levei para casa. Outra, um vidro de doce de leite *Chimbote* cheio, sem abrir.

Perguntou a Loli se ela havia concluído o ensino médio. Ela disse que não. Por quê? Porque não.

Fábio, ao lembrar que no jantar se falou a respeito da casa que estava sendo construída para Loli, mencionou a importância das janelas e os problemas com as escadas mal feitas.

Eles comeram rapidamente. Tinham que voltar não muito tarde.

– O pai falou que você vai nos levar – disse Loli.

– Não posso... na próxima. Tenho que abrir a loja.

– Bem, então nos dê dinheiro para voltar.

Ele deu. No fim das contas, se não podia levá-los, não era totalmente ilógico dar-lhes dinheiro para voltar.

Naquele dia, Fábio fechou a loja duas horas mais cedo que de costume. Precisava caminhar e ver a movimentação da rua. Observou que havia muitos catadores na cidade. Era uma cidade suja, mas havia poesia em se observar os sacos cinzentos espalhados, vidros quebrados, chicletes no chão, cavalos de carrocinhas. Lembrou que havia um trem que chamavam de *o trem dos catadores*. Era o último trem do crepúsculo, os catadores voltavam para seus barracos nos limites da cidade com o campo.

Em uma rua pouco frequentada, viu uma loja que vendia botões e novels de lã. Em outra rua, o som de uma ambulância cortava a calmaria da tarde. A cidade é uma mistura de ambulâncias de emergência, pulôveres remendados, meias costuradas e restolhos para se catar, pensou.

Chegou em casa. Iardena feliz. Fez um jantar especial, nova toalha de mesa, velas. Fábio não estava com fome e só queria dormir, mas a euforia de sua esposa era mais forte.

Olhe! – disse Iardena, apontando para uma linha fina azul em uma espécie de termômetro de plástico e papel. Ela queria ter um filho. Havia chegado a hora.

Embora a notícia do filho por vir não fosse esperada, Fábio fez uma cara feliz. Ele não queria que Iardena desconfiasse que tinha visto os filhos do primo.

Ele a parabenizou, tomaram vinho e comeram. Na cama, conversaram sobre o filho, se seria menino ou menina, se Ivan, José, Bruno, Kiara ou Zoe, e dormiram.

No dia seguinte, a caminho do trabalho, Fábio aguçou os ouvidos para detectar ambulâncias. Quis ver catadores, mas ainda era cedo. A cidade estava limpa, ou aparentava estar. Era a hora dos baldes de água, os caminhões que abasteciam os bares, os homens risonhos de terno e apressados.

Levantou as grades da loja. Telefonou para a casa do primo, a esposa atendeu. Ela não queria chamá-lo. Fábio insistiu e ela o chamou. Os meninos tinham chegado em segurança. Ele soava distante, doente. O que há de errado? – perguntou Fábio. Hugo não disse nada. Ele não quer falar, pensou Fábio, alguma coisa está acontecendo. Eu vou até lá.

Fábio caminhou até a Praça Onze, tomou o trem para Moreno. Na Estação Moreno devia tomar um ônibus, e em seguida um táxi para mais vinte e tantas quadras.

A madeira dos assentos do trem não lhe pareceu dura. Era como devia ser. Um vendedor oferecia biscoitos doces com uma cobertura de laranja. Ele não tinha tomado o café da manhã e um longo trajeto o esperava. Uma mulher com seis crianças comia desses biscoitos. Fábio pensou que seria uma boa ideia fazer o mesmo. Sua carteira estava quase vazia. Em um bolso das calças havia algumas moedas que davam para um pacote.

Na Estação Moreno, quase ninguém desceu do trem. Ele caminhou meio quarteirão e entrou em um ônibus que estava praticamente vazio. Desceu umas poucas quadras e pegou um táxi.

Na casa estavam todos, menos Hugo. Era como ele tinha imaginado. Venezianas em um dos lados, a porta de entrada que dava para uma sala de estar, uma televisão ligada, uma mesa para seis pessoas do lado direito, cheiro de corino, no mesmo ambiente uma cozinha um pouco mais pra lá, ao fundo da cozinha uma porta que dava para o quintal onde havia cães. À esquerda, um corredor com um banheiro e dois quartos.

Não foi preciso perguntar o que tinha acontecido. A esposa de Hugo disse:
– Já o levaram.

Todos ficaram calados, talvez esperando que Fábio dissesse alguma coisa. Ela continuou:

– A cama está arrumada... Você deve estar cansado... Deite-se e conversamos depois da sesta.

Era verdade que ele estava cansado. Ele dormiria um pouco, se levantaria para tomar chimarrão, comer alguns bolinhos e depois viria uma longa jornada até as onze da noite. Quatro mãos podem mais que duas, pensou Fábio, vamos aproveitar o tempo com Andrés... e amanhã, vamos vender os papelões. Era preciso continuar com a construção da casa de Loli. No fim de semana, com Tetro e Andrés levantariam a laje.

TRADUÇÃO

Rosa Maria Severino Ueno

Esta revista foi composta em tipografia Cormorant Garamon,
criada pelo designer Christian Thalmann, em tamanho 12pt.