



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE

INTERDISCIPLINAR

Revista de Estudos em Língua e Literatura

ISSN 1980-8879

DOI: 10.47250/intrell.2020v33i1

Ano XV, Volume 33
São Cristóvão, jan-jun 2020

Leituras literárias
compartilhadas

INTERDISCIPLINAR

REVISTA DE ESTUDOS EM LÍNGUA E LITERATURA

**Volume temático
Leituras literárias compartilhadas**

ISSN 1980-8879

**Ano XV, V. 33
Jan-Jun 2020**

<https://doi.org/10.47250/intrell.2020v33i1>

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores.

CONSELHO EDITORIAL

PROF. DR. CARLOS MAGNO GOMES (UFS)
PROFA. DRA. RAQUEL MEISTER KO. FREITAG (UFS)
PROFA. DRA. CHRISTINA RAMALHO (UFS)
PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO (UFS)

CONSELHO CONSULTIVO

PROF. DR. AFONSO HENRIQUE FÁVERO – UFS
PROFA. DRA. AINA PÉREZ FONTDEVILA – Universitat Autònoma de Barcelona
PROFA. DRA. ANÉLIA PIETRANI – UFRJ
PROF. DR. ANTÔNIO DE PÁDUA – UEPB
PROF. DR. ARMANDO GENS – UERJ
PROFA. DRA. CATHERINE DUMAS – Univ. de Paris III
PROFA. DRA. EDAIR MARIA GORSKI – UFSC
PROF. DR. EDUARDO DUARTE – UFMG
PROFA. DRA. ELIANE CAMPELLO – FURG
PROFA. DRA. ELÓDIA XAVIER – UFRJ
PROFA. DRA. GESSILENE S. KANTHACK – UESC
PROFA. DRA. LEILANE RAMOS DA SILVA – UFS
PROFA. DRA. LÚCIA ZOLIN – UEM
PROFA. DRA. MARIA ALICE TAVARES – UFRN
PROFA. DRA. MARIA APARECIDA FONTES – Università degli Studi di Padova
PROFA. DRA. MARÍA DEL MAR LÓPEZ-CABRALES – Colorado State University
PROFA. DRA. MARIA JOSÉ BARBOSA – University of Iowa
PROFA. DRA. MÁRLUCE COAN – UFC
PROF. DR. OSMAR MOREIRA DOS SANTOS – UNEB
PROFA. DRA. ROSALICE PINTO – Universidade Nova de Lisboa
PROFA. DRA. ROSVITHA FRIESEN BLUME – UFSC

EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

161r Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura.
Desde jul/dez de 2006.
Ano XV, v. 33, jan.-jun. 2020.
São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS),
2020; 18 cm Semestral. Organizadores: Carlos Magno Gomes; Gislene Barral.

Publicação interdisciplinar na área de Letras
(UFS). ISSN 1980-8879.
1. Linguística. 2. Literatura. 3. Literatura brasileira. I. Editor.

CDU 811:82(8) (05)

As informações contidas nos textos publicados por esta revista são de responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos
Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP 49100-000

 10.47250/intrell.2020v33i1



Esta obra está sob uma Licença **Creative Commons**
Atribuição - Não Comercial - 4.0 Internacional

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

Carlos Magno Gomes
Gislene Barral

Leituras literárias compartilhadas

13 LEITURA COMPARTILHADA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.

Rildo Cosson

30 LEITURA DE POESIA PARA JOVENS: A LÍRICA DO METRÔ DE SÉRGIO CAPPARELLI

José Helder Pinheiro Alves
Livia Marbelle Oliveira Barboza

48 NOVAS PRÁTICAS JUVENIS DE LEITURA: CULTURA DIGITAL E FORMAS DE APROPRIAÇÃO

Patrícia Aparecida Machado
Rosa Maria Hessel Silveira

68 INDÍCIOS DE AUTORIA EM MEDIAÇÕES COM TEXTOS POÉTICOS

Íris Procópio Dias Santana
Marinalva Vieira Barbosa

84 EXPERIÊNCIAS DE LEITORES COM O USO DO *PODCAST*

Francisca Alves de Medeiros Couto
Marcos Nonato de Oliveira

101 DESAFIOS DO ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DE MÉTODOS MULTIMODAIS

Gilmei Francisco Fleck
Michele de Fátima Sant'Ana
Cristian Javier Lopez

118 ABRANGÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA FEITURA DE SI

Eliana Sampaio Romão
Ana Rita Silva Almeida

138 MIA COUTO, LEITOR DE CHICO BUARQUE

Genilda Azerêdo

155 LEITURAS DE JERUSALÉM E DA CHINA EM DUAS NARRATIVAS DE EÇA DE QUEIRÓS

Osmar Pereira Oliva

172 *AS PROEZAS DE JOÃO GRILO* E A EXPERIÊNCIA DO LEITOR

José Nogueira da Silva
Adriana Cavalcanti dos Santos

- 188 LITERATURA INDÍGENA (NATIVA); UM FANTASMA
PARA AS LITERATURAS NAS AMÉRICAS**
Osmar Moreira dos Santos
- 201 JUSFEMINISMO E LITERATURA:
A MULHER TRABALHADORA EM BRECHT**
Kelly Helena Santos Caldas
Miriam Coutinho de Faria Alves
Tâmis Hora Batista Fontes Couvre
- 218 O LIVRO DELAS:
AUTORIA FEMININA NO CORDEL, CANTORIA E GRAVURA**
Francisca Pereira dos Santos
- 231 DIREITOS HUMANOS E LITERATURA:
A DITADURA PELOS OLHOS DAS MULHERES**
Thays Keylla de Albuquerque

Apresentação

Carlos Magno Gomes¹
Gislene Barral²

O Conselho Editorial da **Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura** lança o volume 33, número 1, referente ao período de jan-jun de 2020, com o dossiê dedicado à temática **Leituras Literárias Compartilhadas**, abrangendo tanto o debate sobre o ensino de literatura como abordagens de leitura do texto literário como ferramenta de formação do leitor crítico. Nossa preocupação passa por reflexões sobre o papel do professor diante do desafio de ensinar literatura e formar leitores/as críticos/as nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Nesse intuito, selecionamos artigos que tanto envolvem trabalhos sobre o ensino de literatura como trazem abordagens de formação do/a leitor/a de língua portuguesa e literatura brasileira.

No campo dos métodos, os artigos trazem relatos de experiência de pesquisadores com longa carreira de formação de professores, como Rildo Cosson e José Helder Pinheiro, os quais reconhecem que uma das saídas para a ampliação do ensino de literatura é a retomada da leitura do texto literário no espaço da escola. Na articulação das abordagens com o uso das tecnologias e de textos multimodais, destacam-se trabalhos desenvolvidos com alunos do Ensino Fundamental a partir de experiências propostas pelo PROFLETRAS em diferentes unidades do Brasil.

Cabe destacar ainda as leituras literárias articuladas por meio da intertextualidade e da recepção nos artigos de Genilda Azerêdo e Osmar Oliva, com base nos roteiros literários criados por Mia Couto e Eça de Queirós, respectivamente, convidando-nos a mergulhar no imaginário desses grandes nomes das literaturas de língua portuguesa. Tais abordagens coadunam com modelos interpretativos muito caros para os estudos literários, conforme detalhamos a seguir.

Abrindo o volume temático, em LEITURA COMPARTILHADA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO, **Rildo Cosson**

¹ Professor da UFS. Editor da Interdisciplinar. Pesquisador CNPq. Contato: calmag@bol.com.br.

² Professora da SEE-DF. Pesquisadora vinculada ao GELBC-UnB. E-mail: gislenebarral@felipedasilva.com.



apresenta uma prática Leitura Compartilhada, que segue os princípios do letramento literário. Este trabalho destaca os passos dessa prática de ensino a partir de oficinas realizadas com professores do ensino básico, ofertadas em eventos. Grosso modo, este artigo se configura metodologicamente sob um duplo olhar: reflexão teórica e relato de experiência. O autor dividiu seu texto em três tópicos, que abrangem pontos conceituais sobre ensino de literatura; uma proposta em detalhes; e a experiência de compartilhamento de práticas de leitura literária.

No segundo artigo, em LEITURA DE POESIA PARA JOVENS: A LÍRICA DO METRÔ DE SÉRGIO CAPPARELLI, **José Hélder Pinheiro Alves** e **Livia Marbelle Oliveira Barboza** reforçam a importação da exploração da poesia juvenil como uma estratégia de aproximação do/a leitor/a do texto literário. Os autores apresentam uma proposta a partir da interpretação do livro de poemas *O rapaz do metrô*: poemas para jovens em oito chacinhas ou capítulos, de Sérgio Capparelli (2014), que tem como protagonista um jovem que, após, acidentalmente, filmar um assassinato, passa a temer por sua vida; e o metrô será o espaço escolhido para refletir sobre o que fazer. Com esse roteiro de leitura, este artigo traz importantes contribuições para quem quer explorar o gênero lírico em sala de aula. O texto aborda a questão da identificação do leitor com o texto trabalhado na prática para a formação do leitor literário.

Logo na sequência, em NOVAS PRÁTICAS JUVENIS DE LEITURA: CULTURA DIGITAL E FORMAS DE APROPRIAÇÃO, **Patrícia Aparecida Machado** e **Rosa Maria Hessel Silveira** discutem como as práticas de leitura vêm se redefinindo a partir do contexto digital. As autoras debatem sobre a forma de circulação da literatura e as novas formas de apropriação. O artigo destaca também a importância da literatura juvenil para a formação de leitores, trazendo para o debate as propostas de Rildo Cosson, com o acréscimo de reflexões sobre como a cultura digital está redefinindo os leitores do início do século XXI. Assim, o texto trata de novos itinerários de leitura, em que as vivências na web e a utilização de artefatos digitais móveis têm se tornado sinônimo de liberdade de escolha, ampliando os limites do que consideramos *texto literário*.

Na continuidade das propostas de formação do leitor, em INDÍCIOS DE AUTORIA EM MEDIAÇÕES COM TEXTOS POÉTICOS, **Íris Procópio Dias Santana** e **Marinalva Vieira Barbosa** analisam



produções textuais de alunos, visando identificar indícios de autoria em práticas que envolvem leitura e interpretação de poesias. As produções analisadas compõem os resultados de uma pesquisa que focou a constituição de leitor com base na leitura significativa, contextualizada e colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa. Além das poesias, foram usados vídeos, músicas e imagens. As autoras reforçam a premissa de que à medida que o aluno se envolve com processo de leitura de forma crítica, ele consegue produzir textos poéticos com um bom indício de autoria.

Retomando o debate sobre a importância do uso das tecnologias na formação de leitores, em EXPERIÊNCIAS DE LEITORES COM O USO DO PODCAST, **Francisca Alves de Medeiros Couto** e **Marcos Nonato de Oliveira** comentam experiências e crenças que se destacam em práticas que envolvem tecnologias digitais. Os resultados são significativos quando se traz para o espaço da prática de leitura atividades dinâmicas de exploração de ferramentas digitais e composição de gêneros textuais digitais, como *blogs* e *podcasts*. O artigo revisa concepções, experiências e crenças consolidadas em práticas tradicionais para propor dinâmicas próprias do contexto digital a partir da aprendizagem baseada em projetos, com o propósito de incentivar a leitura nas aulas de língua portuguesa. na formação do/a leitor/a crítico/a.

Na continuidade de abordagens sobre métodos de ensino, em DESAFIOS DO ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DE MÉTODOS MULTIMODAIS, **Gilmei Francisco Fleck**, **Michele de Fátima Sant'Ana** e **Cristian Javier Lopez** propõem um desafio de como alcançarmos melhores resultados na formação de leitores/as mediada por textos multimodais como uma estratégia de desenvolvimento do gosto pela leitura mediante o aguçamento da curiosidade e do desejo de investigação dos alunos, que são instigados a agregar novos conhecimentos mediante relações intertextuais entre textos multimodais. Nesta prática, o desafio é valorizar a formação do leitor infantil por meio de textos multimodais que proporcionem trocas e interações entre experiências familiares e os sentidos dos textos, integrando conhecimentos culturais.

Quanto a abordagens pedagógicas voltadas para a formação da criança, em ABRANGÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA FEITURA DE SI, **Eliana Sampaio Romão** e **Ana Rita Silva Almeida** propõem uma reflexão mais afetiva sobre a formação do/a



leitor/a infantil a partir das relações entre a palavra e o mundo, o Eu e o Outro, a escola e a vida. O artigo fundamenta-se em torno de como o pensamento da criança é articulado no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, seus argumentos partem da intrínseca conexão entre escola e vida, dando respaldo para os espaços não formais como locais de experiências fundamentais para ressignificação do aprendido nos diferentes contextos familiares, de recreação e escolares.

Logo depois, abrimos espaço para textos que valorizam o roteiro de leitura proposto pelo autor. Em *MIA COUTO, LEITOR DE CHICO BUARQUE*, **Genilda Azerêdo** debate e amplia conceitos de adaptação a partir das relações intertextuais entre o conto “Olhos nus: olhos”, escrito por Mia Couto, e a canção “Olhos nos olhos”, de Chico Buarque. Por se tratar de uma recriação que evidencia um diálogo intertextual explícito, apesar de campos artísticos distintos, os dois textos se complementam e proporcionam novas interpretações a partir das trocas culturais que o processo de recepção de Couto nos convida a articular. Metodologicamente, a autora parte dos conceitos de intertextualidade para desenvolver uma leitura que valoriza a intermedialidade, destacando a qualidade do processo de adaptação de escritor moçambicano, que ressignifica os olhos de Buarque como desnudos, isto é, acessíveis e entregues ao outro.

Na continuidade, valorizando o roteiro de leitura proposto pelo autor, em *LEITURAS DE JERUSALÉM E DA CHINA EM DUAS NARRATIVAS DE EÇA DE QUEIRÓS*, **Osmar Pereira Oliva** retorna ao debate sobre como o escritor português projeta seu olhar para o Oriente, destacando duas tradições: as referências cristãs das terras sagradas e as fantasias da liberdade moral e sexual que poderiam ser encontradas na China. A primeira é descrita pela visão “realista” do espaço, dos costumes e das tradições e da religião, em *A Relíquia*. Já a segunda concepção fantasiosa está presente em *O Mandarim*, na qual o autor português reproduz uma visão estereotipada que circulava na Europa àquela época.

Na continuação deste volume, em *AS PROEZAS DE JOÃO GRILLO E A EXPERIÊNCIA DO LEITOR*, **José Nogueira da Silva** e **Adriana Cavalcanti dos Santos** apresentam um estudo sobre a recepção do cordel a partir da relação autor-texto-leitor no processo de interpretação de *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de



Lima, por meio do respeito ao roteiro de leitura proposto pelo autor. Essa obra é composta de sextilhas heptassilábicas e tem uma estrutura híbrida, pois incorpora traços das narrativas contemporâneas. Este estudo de um folheto de cordel sob a luz da teoria da recepção é fundamentado pela concepção de que a leitura é uma experiência particular do leitor, conforme Jorge Larrosa, o qual reconhece que o contato entre o leitor (*me*) e o texto (*eso*) só se completa quando o receptor abre mão de suas ideologias para abarcar conhecimentos que ultrapassam as experiências anteriores desse leitor.

Logo depois, abrimos espaços para reflexões políticas em torno das leituras sobre as representações de indígenas, mulheres trabalhadoras, contadoras de histórias e mulheres silenciadas pela ditadura militar. Em LITERATURA INDÍGENA (NATIVA): UM FANTASMA PARA AS LITERATURAS NAS AMÉRICAS, **Osmar Moreira dos Santos** apresenta uma reflexão sobre o conceito de literatura indígena ou nativa nas américas. Ele problematiza o sistema literário com seus autores, obras e públicos por meio de conexões com o perspectivismo ameríndio para a construção de uma epistemologia popular. Na sequência, em JUSFEMINISMO E LITERATURA: A MULHER TRABALHADORA EM BRECHT, **Kelly Helena Santos Caldas, Míriam Coutinho de Faria Alves e Tâmis Hora Batista Fontes Couvre**, por meio de uma abordagem interdisciplinar entre direito, literatura e teatro, analisam a representação da mulher trabalhadora no texto teatral *A Santa Joana dos Matadouros*, do dramaturgo Bertold Brecht. Elas valorizam o direito por sua narratividade, intertextualidade e intersubjetividade para reler as desigualdades entre os direitos dos homens e mulheres no mercado de trabalho.

Nos dois últimos textos, temos leituras que valorizam o olhar feminista. Em O LIVRO DELAS: AUTORIA FEMININA NO CORDEL, CANTORIA E GRAVURA, **Francisca Pereira dos Santos** apresenta a pesquisa que deu origem ao *livro delas – catálogo de mulheres autoras no cordel e na cantoria nordestina* –, revelando os caminhos e percursos de quase duas décadas na construção de uma historiografia das mulheres no campo da literatura de cordel e repente no Nordeste do Brasil. Já em DIREITOS HUMANOS E LITERATURA: A DITADURA PELOS OLHOS DAS MULHERES, **Thays Keylla de Albuquerque** traz a público o



resultado de uma pesquisa de doutoramento em que analisa as narrativas pós-ditatoriais de Adriana Lisboa, *Azul Corvo* (2014), e de Maria Pilla, *Volto semana que vem* (2015) a partir da relação entre literatura, memória e a história dos horrores que sofreram as mulheres no contexto ditatorial.

Com os artigos deste volume temático, destacamos reflexões sobre o ensino de literatura, a valorização da poesia no processo de formação do/a leitor/a bem como a importância do uso das tecnologias para a melhoria das práticas pedagógicas. Aproveitamos o ensejo para registrar nosso apreço aos/às colaboradores/as deste volume pela agilidade com que providenciaram os pedidos de ajustes no processo de revisão e editoração deste número. Agradecemos também pela gentileza de divulgarem seus trabalhos conosco.

São Cristóvão, julho de 2020.



LEITURA COMPARTILHADA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO¹

READING TOGETHER: A PRACTICE OF LITERARY LITERACY

Rildo Cosson²

RESUMO: Enquanto paradigma de ensino de literatura, o letramento literário pressupõe que determinados princípios teóricos e metodológicos sejam observados nas atividades pedagógicas. Nesse estudo, apresentamos a prática Leitura Compartilhada, uma sequência didática de leitura e escrita de textos em torno de obras literárias, que segue os princípios do letramento literário. Para tanto, além de apresentar e fundamentar os passos dessa prática de ensino, vamos dar um exemplo concreto de como ela pode ser desenvolvida em sala de aula a partir de uma oficina realizada com professores do ensino básico.

PALAVRAS-CHAVES: Letramento literário. Leitura literária. Leitura compartilhada. Ensino de literatura. Prática de ensino.

ABSTRACT: As a paradigm for literature teaching, the literary literacy has theoretical and methodological principles that must be observed in the learning activities. In this paper, we will introduce the Reading Together practice, a pedagogical sequence of reading and writing texts around literary works, which follows the literary literacy principles. In this way, we will provide conceptual details about the teaching practice and an example how it can be managed in the classroom. This example comes from workshops that we developed with schoolteachers.

KEYWORDS: Literary literacy. Literary reading. Reading together. Literature teaching. Teaching practice.

O ensino de literatura como leitura literária

Na abertura do ensaio “Como ensinar Literatura”, de 1976, Jacinto do Prado Coelho, renomado crítico literário português, descreve uma aula de literatura como um momento de compartilhamento festivo em torno de uma obra. Na sábia elaboração do autor, “aulas em que se fale de literatura, em que se comungue no amor da literatura, têm algo de festa ritual, inunda-as a alegria

¹ Artigo recebido em 24/03/2020 e aceito para publicação em 25/05/2020.

² Doutor em Letras pela UFRGS e Educação pela UFMG; Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2677-5149>; ResearcherID: H-6621-2017; Scopus Author ID: 56351635600; E-mail: rcosson@gmail.com.



de, num impulso coletivo, descobrir, clarificar, ficando cada um enriquecido, dinamizado”. Esse enriquecimento mútuo, esclarece Prado Coelho, acontece porque:

Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo do leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo (PRADO COELHO, 1976, p. 45).

Desenvolvendo sua argumentação em vários tópicos, Prado Coelho critica a insistência no ensino historiográfico, a análise meramente temática das obras e o fragmentarismo dos textos, entre outras dificuldades do ensino da literatura em sua época (!). A solução dada pelo autor é, essencialmente, ensinar a ler criticamente as obras literárias, conforme sintetiza nas palavras abaixo:

No meu entender, tanto no liceu como nas Faculdades de Letras às disciplinas literárias compete uma função mais formativa que informativa, pensando-se, claro, numa formação integral do espírito; devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a forma da leitura. Ler com inteligência e finura, ler criticamente – é uma arte difícil (PRADO COELHO, 1976, p. 58).

Mais adiante no ensaio, para não deixar dúvidas quanto a sua posição, o autor insiste em dizer que: “Ensinar a ler [a ler integralmente e em profundidade] – eis, repito, em qualquer grau de ensino, o objetivo fundamental das disciplinas literárias” (PRADO COELHO, 1976, p. 63).

A despeito de terem sido escritas há quase meio século, essas palavras poderiam traduzir, embora não sem acréscimos e alguns reparos provenientes de novas afiliações teóricas, o que vários estudiosos e professores de literatura apontam como o caminho a ser seguido para o ensino de literatura na contemporaneidade. É o que faz, por exemplo, Regina Zilberman (2008), em um dos vários diagnósticos que fez sobre o lugar e importância da literatura na formação do aluno. A autora destaca que foram muitas as transfor-



mações que ocorreram nesses últimos tempos envolvendo tanto manifestações culturais diversas, quanto o modo de compreendê-las, aí incluindo concepções sobre educação, leitura e literatura, mas que a escola permanece estagnada, incapaz de absorver essas mudanças. Para Zilberman, a leitura literária, o letramento literário, a aprendizagem de um modo específico de ler o texto literário poderia ser um dos caminhos para reafirmar a valor e necessidade da formação escolar que tem dificuldade em se manter frente as facilidades da comunicação de massa e da cultura digital. Nas palavras da autora, a “sobrevivência [da escola] enquanto instituição, portanto, depende de um posicionamento na vanguarda dos fatos históricos”, para isso precisa antes de mais nada “se solidarizar a seus usuários, servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar para sua autoafirmação”. É aqui que entra o papel fundamental da leitura literária como ensino da literatura, pois “o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências” (ZILBERMAN, 2008, p 18).

Também Neide de Resende, constatando que a história da literatura ainda é o conteúdo dominante do ensino da literatura no nível médio, defende que a leitura literária deveria ocupar o centro do ensino de literatura, fazendo com que os textos literários sejam efetivamente “apropriados pela escola como conteúdo de ensino” (RESENDE, 2013, p. 106). Na concepção da autora, tal mudança poderia levar a uma nova relação pedagógica, agora centrada no aluno e não mais no professor, transformando a prática escolar dominante ainda presa a modelos do passado e dos quais tem dificuldade de se desvencilhar. Também aproximaria o ensino da literatura da prática social de ler obras literárias. Dessa forma, diz Resende em outro texto, ensinar literatura na escola “trata-se menos de ensinar um conteúdo, mas de ensinar um *modo de ler*”, ou seja, a leitura literária que se faz pela “*implicação* do sujeito leitor na obra, dando impulso a seu investimento imaginário, convidando-o a exprimir sua percepção da obra de modo a promover uma efetiva participação no ato de leitura” (RESENDE, 2009, s. p., destaques da autora).

Para tornar esse aparente consenso em realidade da sala de aula não faltam propostas. Estudos acadêmicos variados que



vão de trabalhos de iniciação à pesquisa científica a teses de doutorado, passando por trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado, com destaque para os projetos de intervenção de alunos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), além de publicações diversas em revistas e anais de eventos, comprovam facilmente a preocupação em fazer da leitura de textos literário o centro do ensino de literatura. Apenas para registro da quantidade desses estudos, em consultas feitas em 15 de abril de 2020, uma simples busca no Google Acadêmico com o termo “leitura literária”, excluindo citações, trouxe mais de 12.000 resultados e quando combinada com “ensino” cerca de 10.000 resultados. Os números são igualmente altos quando o termo “leitura literária” é combinado com “escola” (+10.000), “práticas” (+9.500) e “sala de aula” (+9.000). Também o termo “letramento literário” traz mais de 5.000 resultados. O catálogo de teses e dissertações da Capes, por sua vez, traz quase 1.000 resultados para “leitura literária” e “letramento literário” em separado.

Uma parte dessas propostas tem buscado e encontrado suporte metodológico nos pressupostos do letramento literário³, ainda que nem sempre adotando seus princípios teóricos ou justapondo abordagens com bases conceituais bem distintas, conforme chamamos a atenção em relação ao Profletras (COSSON, 2019). Não obstante, de uma forma ou de outra, em adoções plenas, reduzidas ou adaptadas, esses estudos acadêmicos são em geral bastante felizes ao explorar as possibilidades dadas pelo paradigma do letramento literário de exercitar a leitura literária em sala de aula. Neste artigo vamos nos alinhar com os autores desses estudos, quase todos professores de literatura como nós, e propor uma prática de letramento literário que denominamos de Leitura Compartilhada.

Essa prática tem origem em vários minicursos e oficinas que ministramos em eventos como uma forma pragmática de demonstrar o funcionamento de uma aula de literatura dentro dos pressupostos do letramento literário. Procurando ser fiel a essa origem, a apresentação da Leitura Compartilhada que faremos a

³ Em estudo sobre o Profletras, Adriana Precioso e Rosana Silva afirmam que “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” (PRECIOSO e SILVA, 2016, p. 279).



seguir se configura metodologicamente como um misto de reflexão teórica e relato de experiência e tem por objetivo introduzir uma sequência didática alternativa de letramento literário na escola. Para tanto, o artigo está dividido em três tópicos. No primeiro deles, faremos um breve percurso pelos pontos conceituais sobre ensino de literatura que são relevantes para a elaboração da proposta. No segundo, descreveremos a proposta em detalhes. No terceiro, exemplificaremos a partir de uma experiência realizada com professores de ensino básico o funcionamento da prática da Leitura Compartilhada.

O letramento literário na escola

Quando se trabalha com ensino de literatura, sobretudo no ensino fundamental, há uma certa confusão entre a formação do leitor e a formação do leitor literário. Embora não se possa falar em um sem o outro, a superposição que se faz entre eles muitas vezes termina, por questões pragmáticas do ensino da escrita e suas dificuldades, gerando o apagamento da especificidade do leitor literário. Aliás, para uma parte dos professores de língua materna, a literatura nem mesmo é o instrumento mais adequado para a formação do leitor, dada a preferência acentuada por textos e atividades que envolvem jornais e outros impressos ou textos digitais. Quando muito, a literatura é matéria de fruição, o que significa que as obras literárias devem ser lidas em momentos de lazer ou no máximo como suplemento das ‘verdadeiras’ atividades de formação do leitor que se faz sob supervisão do professor em sala de aula.

No entanto, ler literariamente não é decorrência natural da aprendizagem da escrita. Antes precisa ser matéria de ensino na escola tal como qualquer outra competência cultural considerada relevante para a formação integral do ser humano. Para isso, é preciso romper com as limitações que a escolarização inadequada da literatura costuma impor à formação do leitor literário. Na análise de Graça Paulino, “os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”. Tanto é assim que “se for perguntado a



um professor de português no Brasil que tipo de leitor quer formar” a resposta mais provável “instituirá idealizações distantes das práticas culturais ou destacará habilidades típicas do letramento funcional, ligadas à leitura de textos básicos para a vida diária do cidadão” (PAULINO, 2004, p. 56). Em consequência, vem a dificuldade de reconhecer que o leitor literário é um leitor distinto do leitor em geral, que precisa atender a demandas específicas no tratamento dos textos. Como bem diz a autora:

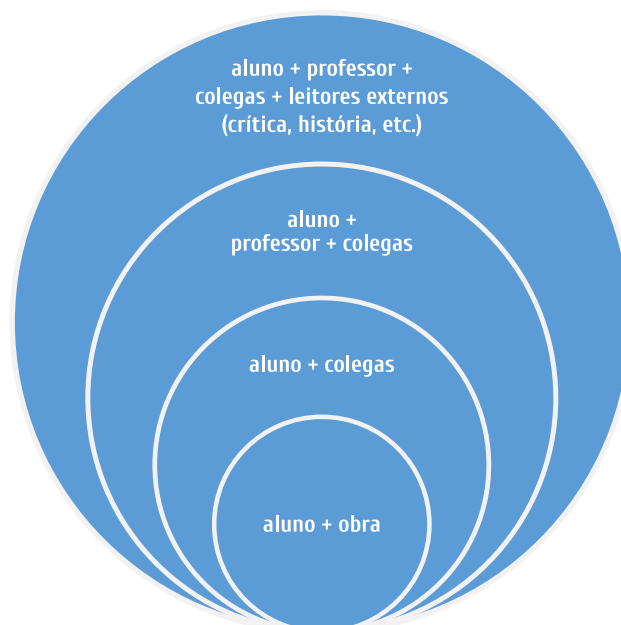
Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Para formar o leitor literário, portanto, não basta o ensino da escrita. Nem o simples acesso aos textos em atividades de fruição. Nem visitas programadas à biblioteca da escola. Nem a animação da leitura, por mais prazerosas que possam ser as atividades que motivam e incentivam a leitura. Tudo isso conta, é verdade, mas não é suficiente. É preciso ir além e promover uma aprendizagem sistematizada e sistemática da leitura literária pela qual se potencializa e diversifica o letramento literário. Em outras palavras, na escola, o letramento literário tem por objetivo desenvolver a competência literária, usando, como meio, experiências literárias diversas e diversificadas, e buscando, como resultado, a ampliação e aprimoramento do repertório literário do aluno (COSSON, 2014).

Traduzindo esses princípios para a sala de aula, o professor deve ter claro que a aprendizagem literária se faz em círculos concêntricos que começam com a leitura individual do aluno em diálogo com a obra e avançam progressivamente para a leitura em diálogo com os colegas da turma, com os colegas e o professor, com a turma, o professor e outros leitores externos que são a crítica, a história, outros textos que também dialogaram como aquele, conforme se ver na ilustração abaixo.



Figura 1 – Círculos de aprendizagem literária



Fonte: Elaboração do autor.

Dessa forma, é papel do professor de literatura promover o compartilhamento da leitura literária, fazendo da leitura privada uma leitura pública. Nesse compartilhamento que fundamenta o letramento literário, deve seguir pressupostos similares àqueles que orientam as abordagens de ensino baseadas em discussão aplicadas ao ensino da literatura (APPLEBEE *et al.*, 2003; GABRIELSEN *et al.*, 2019). Em primeiro lugar, deve compreender que o compartilhamento precisa envolver todos os alunos e que todos os alunos contribuem individual e coletivamente para a compreensão e interpretação do texto literário. Depois, que compartilhar a leitura literária significa colocar em discussão emoções, impressões, pressuposições e questionamentos quanto mais autênticos mais valiosos no diálogo com o texto literário. Também que o objetivo da leitura literária é desenvolver a interpretação e não impor ou confirmar uma interpretação que do professor ou de qualquer outro leitor considerado autorizado. Por fim, que não há necessidade de se chegar a uma leitura única e consensual para toda a turma, ao contrário as diferentes perspectivas servem para ampliar e enriquecer a leitura literária daquele texto.



A prática Leitura Compartilhada

No livro *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2006), indicamos que a organização de uma sequência didática de letramento literário deve adotar determinados princípios técnicos para ser bem-sucedida. Dessa forma, precisa levar em conta que o aluno aprende a fazer fazendo, isto é, que ele constrói pela prática o seu conhecimento (técnica da oficina). Também que convém dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele, a edificação do conhecimento, cabendo ao professor atuar como um mediador, sustentando as atividades a serem desenvolvidas autonomamente pelo aluno (técnica do andaime). Finalmente, que é preciso manter um registro das diversas atividades realizadas em um curso, possibilitando a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos (técnica do portfólio).

Esses princípios técnicos, assim como as questões teóricas elencadas anteriormente, estão na base da proposta de Leitura Compartilhada. Ela começa com a seleção de dois, três ou quatro textos que possam ser relacionados entre si por questões temáticas, formais ou intertextuais. O ideal é que esses textos sejam diversos entre si em termos de complexidade para que a leitura seja enriquecida pela relação a ser estabelecida entre eles. Selecionados os textos, passa-se para o ordenamento da leitura inicial que deve ser feita do mais complexo para o mais simples a fim de que a compreensão imediata do texto mais simples não determine e obscureça a leitura do mais complexo. Durante essa leitura inicial, que deve ser feita, preferencialmente, extraclasse, o aluno deve elaborar uma memória da leitura para registro e compartilhamento posterior.

Após essa fase preliminar ou preparatória, vem a execução propriamente dita. A sala de aula deve ser dividida em dois espaços: um para grupos composto por no máximo quatro alunos e outro para uma plenária. Estando todos de posse dos textos, o professor inicia a prática pela leitura oral integral ou parcial do texto mais simples, invertendo a ordem da leitura inicial, pois agora a ênfase é na interpretação e não mais apenas na compreensão. Após a leitura oral do texto, os alunos são divididos em grupos, para compartilhamento das memórias e com uma pergunta específica a ser respondida por escrito para aquele texto, com a escolha de um relator.



Durante o tempo de compartilhamento e resolução da pergunta, o professor passa por todos os grupos verificando as respostas e ajudando a aprofundar a interpretação. Tendo todos os grupos respondido a pergunta motivadora, os alunos voltam para a plenária e os relatores são chamados a apresentar a resposta do grupo que é aberta para a discussão da turma. Como as perguntas são específicas a cada grupo, as respostas tendem a apresentar diferentes interpretações do texto. Ao final, o professor pode fazer uma síntese oral das interpretações feitas pelos alunos, podendo também chamar a atenção para detalhes que passaram despercebidos ou acrescentando aspectos de sua própria interpretação, devendo os alunos revisarem individualmente o texto escrito no grupo.

As próximas duas ou três rodadas de leitura seguem os mesmos procedimentos, sendo que as atividades podem ser feitas em bloco único, em aulas pareadas ou com uma aula para cada uma delas. Na composição dos grupos, porém, um novo relator deve ser designado e o relator anterior deve mudar para um outro grupo. Essa rotatividade é necessária para que haja não só uma maior interação entre os alunos, que vão compartilhando suas memórias em novos grupos, como também para que um número maior de alunos tenha a possibilidade de falar para a turma em nome do grupo.

Ao final, para encerrar a atividade, a turma é convidada pelo professor para reler e discutir comparativamente os textos, destacando pontos de intersecção construídos durante a leitura individual e interpretação coletiva feita durante as aulas que devem ser subsequentes e o mais próximas possíveis ou até mesmo em um único dia. Posteriormente, os textos produzidos no calor da hora podem ser a base para um registro pessoal de cada aluno sobre os textos, realizado em sala de aula ou extraclasse, na forma de um relatório, ensaio, entrada de diário ou outra maneira mais criativa, a ser compartilhado coletivamente em um mural ou coletânea.

A experiência de professores de ensino básico

Realizamos a prática da Leitura Compartilhada com uma turma de professores do ensino básico. A experiência aconteceu como parte de um evento maior, um Seminário com palestras, mesas-redondas e comunicações, na forma de uma oficina de



quatro horas presenciais e duas horas não presenciais. A turma foi limitada a 16 vagas por força da concentração das leituras em um único dia e o desejo de uma maior interação entre os participantes. A inscrição na oficina tinha como única exigência que o candidato fosse professor em atuação no ensino básico e disponibilidade para as leituras prévias.

Duas semanas antes da realização do evento, a turma já havia sido constituída. Os inscritos eram todos professores formados em Letras, um deles com mestrado em Linguística e seis com especialização *lato sensu* na área de Educação. A atuação era predominantemente no ensino médio, que ficou com cerca de 65% das vagas. A turma era constituída majoritariamente de mulheres: dos 16 inscritos, 14 eram do sexo feminino, o que reflete uma distribuição comum e pouco problematizada nos cursos de Letras no país (OLIVEIRA, 2016). Apesar de a maioria dos participantes estar na faixa etária dos 30 a 35 anos (65%), havia também professores mais jovens, na faixa de 22 a 30 anos (20%) e mais maduros, na faixa de 40 a 48 anos (15%). A experiência de sala de aula era variada, com peso maior para professores mais experientes: 35% dos inscritos possuía mais de 10 anos de magistério, 30% mais de cinco anos, 20% entre dois e cinco anos e 15% menos de dois anos. Dos professores com atuação no ensino médio, nenhum deles era ou havia sido exclusivamente professor de literatura, disciplina que apenas três havia ministrado anteriormente, ainda que todos afirmassem trabalhar com textos literários em sala de aula e a principal motivação para participar da oficina ser justamente a dificuldade que enfrentavam para ensinar literatura. Essa motivação, aliás, era de todos os inscritos, independentemente do nível de ensino de atuação. Tal informação já era pressuposta tendo em vista que os cursos de Letras apenas muito recentemente passaram a se preocupar com o ensino de literatura e, mesmo assim, ainda de forma pouco sistemática (COSSON e FIDÉLIS, 2016; DALLA-BONA e MARTINS, 2017).

Uma vez constituída a turma, passamos para a fase da preparação da prática. Para a seleção dos textos tomamos como princípio a relação temática por ser de apreensão imediata e como tema a relação amorosa e suas dificuldades por sua universalidade cultural. A essa ideia inicial de facilitar a leitura dos textos abordando um tema bastante conhecido e com uma relação facilmente



estabelecida entre eles, acrescentamos como contraponto o princípio da diversidade formal, usando textos em diversos suportes e gêneros. Também adotamos textos de complexidade variada e com abordagem voltada para a faixa etária dos participantes. Dentro do universo ainda bastante amplo de possibilidade de seleção dado por esses princípios, tivemos, ainda, a preocupação que os textos não fossem facilmente transferidos juntamente com a prática para as salas de aula do ensino básico, ou seja, a ideia era que aquela prática deveria se constituir não apenas como a aprendizagem de uma estratégia didática, mas também que se efetivasse como uma experiência de leitura literária para os participantes.

Reunidos todos esses critérios, selecionamos, dentro de nosso repertório, três textos. O primeiro deles foi o conto “A mulher de Ouro”, de Myriam Campello (1998), escritora brasileira contemporânea. Trata-se de uma narrativa autodiegética na qual a protagonista relata, para si mesmo e para uma audiência aqui e ali retoricamente nomeada, o fim de um casamento e a libertação do mito do amor romântico, o encontro inesperado e intenso com uma mulher e a resistência ou dificuldade de viver outro compromisso amoroso. O conto é composto por uma cerrada rede de citações literárias que vão do erudito ao popular, passando pela cultura de entretenimento, incluído também referências históricas e religiosas. O resultado é a sensação de estar lendo um texto que funciona como um caleidoscópio em movimento contínuo. A enxurrada de citações que entretetece a história é a forma como a autora procura dar conta do impacto físico e emocional vivido pela personagem a partir do encontro com a ‘mulher de ouro’.

Por essas características, não é um texto simples e demanda uma certa bagagem cultural para acompanhar os intertextos que a todo momento despontam na narrativa e que, como *hyperlinks* de um texto digital, podem distrair e dispersar a atenção do leitor. Essa dificuldade foi relatada por todos os participantes e demandou um rápido levantamento e explicitação coletiva dos diversos intertextos antes da leitura em grupo, uma etapa de compreensão que não estava prevista inicialmente na prática. Também por abordar uma relação homossexual de forma aberta e sensual, ainda que poeticamente descrita, o conto pode suscitar algum estranhamento entre leitores, como de fato aconteceu com as professoras na faixa etária dos 40 a 48 anos.



O segundo texto foi um vídeo no *youtube* “Só de mim”, realizado por Ana Luisa Bairos (2012a) e equipe, com direitos autorais reservados para Diffuse Studios. Além do texto escrito por Ana Luisa Bairos com Joana Pacheco e revisto por Margarida Vaqueiro Lopes, o vídeo conta com o ator Diogo Lopes e música de Alexandre Pereira. A ideia original, segundo relata Bairos (2012b) em seu blog, vem de um outro vídeo em inglês “The Emotive” escrito por Chris King Wong e produzido por Kevin Guiang. Uma comparação entre os dois vídeos, entretanto, mostra que Bairos fez mais do que uma versão em português. Embora textualmente muitos próximos, ela recriou a ideia original em um vídeo esteticamente independente e de forte impacto emocional. O vídeo é uma espécie de diálogo, que funciona como um monólogo porque o outro só está presente como interpelação, entre o ex-parceiro amoroso e o novo parceiro de uma mulher. A fala assume o tom de um longo conselho do ex-parceiro para que o novo parceiro não cometa os mesmos erros no relacionamento e a termine perdendo como aconteceu com ele. Essa fala de dor e arrependimento amoroso, que revela hábitos da mulher e momentos de cumplicidade de um casal, é pontuada por uma música plangente e imagens da grande Lisboa que sugerem a solidão interior do ex-parceiro.

É difícil assistir ao vídeo e não se emocionar. Praticamente todos os participantes relataram que ao final do vídeo estavam em lágrimas. A despeito desse impacto, ele apresenta certa dificuldade linguística para os brasileiros, uma vez que o registro é do português de Portugal. Por isso, vários participantes reclamaram da dificuldade entender algumas palavras, mesmo tendo assistido repetidas vezes. Para contornar essa dificuldade, encaminhamos também o texto por escrito após o primeiro contato com o vídeo.

O terceiro e último texto foram três figurinhas da série **Amar é...** de Kim Grove, escritora neozelandesa, de grande sucesso nas décadas de 1970 e 80. Escritas inicialmente para o namorado italiano que depois se tornaria marido, Roberto Casali, as figurinhas mostram um casal e uma frase que começa sempre com “Amar é” e continua com uma afirmativa sobre relacionamento amoroso (Cf. LIMA Jr., 2014). As figurinhas que selecionamos continham as seguintes foram “Amar é... compartilhar bons momentos”, “Amar é... pensar nele o tempo todo” e “Amar é... escutar sempre o que ela tem a dizer” retirados de uma coletânea do blog Figurinhas Amar é... (2011).



Os dois primeiros textos foram enviados com intervalos de quatro dias entre eles uma semana antes do evento. A orientação era que os participantes, agora na condição de alunos, deveriam ler o texto de uma única vez, sem interrupções. Durante a leitura, deveriam fazer anotações sobre o texto, como em um diário íntimo, sem se preocupar com a forma ou conteúdo, pois todo e qualquer registro, fosse palavra ou frase, era importante. Também solicitamos que não compartilhassem suas impressões de leitura com colegas, pois o compartilhamento seria feito em sala de aula.

O terceiro texto não foi encaminhado para leitura prévia porque a intenção era que fosse usado para introduzir e motivar o trabalho de sala de aula. Dessa maneira, quando nos reunimos com a turma, a primeira atividade foi justamente a apresentação das figurinhas. Ao contrário do imaginado, poucos alunos conheciam ou lembravam das figurinhas, o que demandou uma apresentação um tanto mais longa sobre sua origem e uso entre adolescentes em seu período de maior sucesso. Dadas as explicações, os alunos foram divididos em grupos com a tarefa de cada grupo produzir duas frases de “Amar é...”. O objetivo era fazer com que interagissem em uma atividade rápida, simples, quase pueril, em torno da temática amorosa. O resultado desse aquecimento foi uma adesão entusiasmada, com os quatro grupos produzindo não apenas duas, mas quatro frases, uma vez que cada membro reivindicava ter a sua própria frase. Algumas delas, acompanhavam o espírito romântico figurinha atualizando para o momento atual, como “Amar é... trocar o *facebook* por um momento registrado para sempre somente na memória” (A1)⁴ e “Amar é... esperar o outro para assistir ao último episódio da série favorita” (A2). Outras, mais críticas, assumiam um tom realista em relação ao relacionamento amoroso, a exemplo de “Amar é... permitir ser você mesma” (A4) e “Amar é... cozinhar para sua amada mesmo ela reclamando da comida” (A5). Algumas, ainda, adaptavam a frase para questões mais pessoais, como “Amar é... esperar cheia de aflição a chegada do melhor de mim, a bebê” (A6). Ao final, mesmo tomando um tempo maior do que o planejado, a elaboração das frases cumpriu com eficiência o duplo objetivo de preparar

⁴ Cumprindo a promessa de anonimato dada aos participantes, vamos nomear a autoria dos textos produzidos com a letra A seguida de um número que segue a ordem de citação neste estudo.



tematicamente os alunos para a leitura dos textos e para a sistemática do compartilhamento entre grupo e plenária.

Seguindo a ordem invertida da leitura dos textos, a atividade seguinte foi a leitura do vídeo “Só de mim”. Primeiro, a turma assistiu coletivamente o vídeo em silêncio. Depois, fizemos uma apresentação muito breve de sua autoria, origem e contexto de produção. Aproveitando que o vídeo começa com uma interpelação, uma tarefa dada para um dos grupos foi que assumisse o diálogo e respondesse como se fosse o interlocutor; outro grupo ficou responsável por dar voz à mulher referida; um outro recebeu a tarefa de analisar as razões da personagem para ter aquele discurso e o último grupo de identificar o que seria um relacionamento amoroso ideal conforme exposto no vídeo. O objetivo era que os alunos, além de compartilharem suas impressões, interagissem com o texto adotando diferentes perspectivas de análise.

Na leitura de “A mulher de Ouro”, devido ao tempo dispendido no levantamento dos intertextos feito coletivamente logo após a rápida apresentação da autora e da obra, as tarefas que seriam distintas por grupo foram reduzidas a uma só: dar continuidade à narrativa tendo passado uma década após o momento final descrito no conto. A intenção era que, ao assumir a voz da protagonista, os grupos fossem além do processo de identificação e acrescentassem olhar mais analítico sobre escolha que ela faz em se recusar a viver uma relação amorosa ditada pelas convenções românticas, ainda que tomada por uma paixão intensa.

Não é possível reproduzir aqui, por questão de extensão, os vários textos que foram produzidos pelos alunos nas duas leituras. As repostas dadas ao vídeo foram, obviamente, muito mais emocionais e emocionadas do que ao conto. Mesmo assim, nas discussões que seguiram à apresentação de cada grupo, foi possível ir além da simples adesão ao sentimento de perda que é encenado no texto. Alguns alunos, por exemplo, questionaram a generosidade do ex-parceiro e perguntaram se não estava ali uma estratégia discursiva de reconquista ou até mesmo de ameaça ao novo relacionamento. Outros concluíram que não há perda sem crescimento e que a idealização do passado em nada ajuda a ir em frente quando as relações amorosas chegam ao fim.

No caso do conto de Myriam Campello, a continuidade dada à narrativa oscilou entre manter a decisão de romper com o



padrão romântico da relação amorosa pagando o preço da solidão e o arrependimento amargo por não ter aceitado o relacionamento proposto, não faltando um final feliz nas duas situações, quer sob a forma de superação ou de conformismo. Nos textos produzidos pelos alunos, todos perpassados por uma certa melancolia, e na discussão que se seguiu à apresentação deles, foi flagrante o apagamento da questão do relacionamento homossexual como um elemento relevante da trama assim como certa dificuldade em reconhecer, como padrões culturais longamente alimentados, as convenções que ainda hoje cercam e determinam o relacionamento amoroso. Talvez, por isso, tenha se destacado um texto muito curto que, diferentemente dos demais, parece interpretar o conto com mais pertinência:

Ao passar por aquela praça, dez anos depois, não havia mais as cinzas do meu desespero. Naquele local, antes cinza, agora havia uma roseira com uma única flor em meio a inúmeros espinhos. Sorri. Gargalhei. Gargalhei muito. Assustei todos ao redor. Não, não quero aquela rosa. Nem os espinhos. Quero o néctar. (A7).

Para refletir

A transposição da prática da Leitura Compartilhada para o funcionamento regular de uma sala de aula do ensino básico pode enfrentar dificuldades e resistências para alunos e professores que concebem a aula de literatura segundo o roteiro de preleção e exercício dos livros didáticos. Também pode ser um desafio para aqueles que acreditam que a leitura literária na escola deve ser um simulacro da leitura silenciosa e solitária dos leitores maduros e abastados em suas horas de lazer. Mas para aqueles que sabem que ensinar a leitura literária na escola é um dever da escola, um dos caminhos a ser trilhado é a seleção de textos relevantes para a atividade e o aluno, com a interpretação do texto realizada a partir dos conhecimentos e experiência do leitor e compartilhada com outros leitores, como se propõe aqui com a prática da Leitura Compartilhada. Afinal, como nos lembrava bem Prado Coelho há quase cinquenta anos atrás:



Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do 'ensino' da literatura (...). Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza. O que não significa, é evidente, que a literatura se confunda com pedagogia. A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina (PRADO COELHO, 1976, p. 46).

Referências

- APPLEBEE, A. N. *et al.* Discussion based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. **American Educational Research Journal**, n. 40, v. 3, p. 685-730, Autumn 2003. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8312%28200323%2940%3A3%3C685%3ADATDUC%3E2.0.CO%3B2-1>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- BARIOS, A. L. **Só de mim**. Direitos autorais Diffuse Studios. Youtube, 2012a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DmkvkbqXY_Q Acesso em: 12 jun. 2013.
- BARIOS, A. L. **Só de mim**: O meu contributo para o dia dos namorados. Blog. Doce para o meu doce, 2012b. Disponível em: <http://www.doceparaomeudoce.com/2012/02/so-de-mim-o-meu-contributo-para-o-dia.html> Acesso em: 12 jun. 2013.
- CAMPELLO, M. A mulher de ouro. In: CAMPELLO, M. **Sons e outros frutos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. Método com teoria: o ProfLetras e o letramento literário. In: MACIEL, R. F. e SANTOS, L. I. S. (Org.). **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 23-40.
- COSSON, R. e FIDÉLIS, A. C. E. S. Os (des)caminhos da literatura no ensino médio. In: MARTINI, M. *et al.* (Orgs.). **Literatura na escola: teoria, prática e (in) disciplina**. 1ed. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL-Editores, 2016.



DALLA-BONA, E. M., e MARTINS, M. R. Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 2, p. 353-375, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6744> Acesso em: 05 maio 2018.

FIGURINHAS **Amar é**. Blog. Disponível em: <http://figurinhas-amar-e.blogspot.com/2011/06/figurinhas-amar-e.html> Acesso em: 17 fev. 2017.

GABRIELSEN, I. L. *et al.* The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 19, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13> Acesso em: 02 mar. 2020.

LIMA Jr., J. Amar é... **Design Innova**. Blog. 18 de outubro de 2014. Disponível em: <https://designinnova.blogspot.com/2014/10/amar-e.html> Acesso em: 17 fev. 2017.

OLIVEIRA, H. F. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 552-569, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300552&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abril 2019.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf> Acesso em: 10 jun. 2010.

PRADO COELHO, J. Como ensinar literatura. *In*: PRADO COELHO, J. **Ao contrário de Penélope**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1976.

PRECIOSO, A. L. e SILVA, R. R. Avanços e processos do ensino de literatura: práticas interventivas do Proletras. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, p. 267-282, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/267-282/pdf> Acesso em: 15 maio 2018.

RESENDE, N. L. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. *In*: Literatura, crítica, leitura. **Anais do SILEL**, v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt01_artigo_8.pdf Acesso em: 11 jun. 2018.

RESENDE, N. L. O ensino da literatura e a leitura literária. *In*: RESENDE, N. L. *et al.* (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via atlântica**, n 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 21 set. 2010.



LEITURA DE POESIA PARA JOVENS: A LÍRICA DO METRÔ DE SÉRGIO CAPPARELLI¹

POETRY READING TO YOUNG PEOPLE: THE LYRIC OF SÉRGIO CAPPARELLI'S SUBWAY

José Hélder Pinheiro Alves²
Livia Marbelle Oliveira Barboza³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a poesia juvenil e formas de aproximação com o seu público. Nossa reflexão terá como base o livro de poemas *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos*, de Sérgio Capparelli (2014). Primeiramente, dialogamos com as reflexões de Martha (2012) Pinheiro (2018) e Silva (2009) relativas ao gênero e, a seguir, lançamos mão de Cademartori (2012) acerca das narrativas policiais contemporâneas, uma vez que a obra constrói-se também sob esta perspectiva. Posteriormente, baseados na noção de poesia enquanto jogo de Iser (2002), apresentamos uma experiência com um poema da obra. Concluímos que, mais do que temáticas, e eu líricos identificáveis pelo leitor, para que a leitura seja significativa, é preciso pensar em como as temáticas são abordadas (dimensão estética) e como mediadores lançam mão de estratégias que favoreçam o diálogo textos *versus* leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia juvenil. Sérgio Capparelli. Ensino de poesia.

ABSTRACT: This article has as an objective to reflect upon Juvenile poetry and the forms of approach with its audience. Our reflection will have as a base the book of poems *O rapaz do metro: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos*, by Sérgio Capparelli (2014). Firstly, we dialogue with Martha (2012), Pinheiro (2018), and Silva (2019) reflections related to the gender and, then, we resort to Cademartori (2012) about the contemporary police narratives, since the piece is also built under this perspective. Posteriorly, based on the notion by Iser (2002) of poetry as a game, we present an experiment with a poem from the piece. We concluded that more than a theme and a lyrical subject identifiable by the reader, it is necessary for a meaningful reading to think about how the thematics are approached (aesthetic dimension) and how mediators use strategies that favor the dialogue between text *versus* reader.

KEYWORDS: Juvenile Poetry. Sérgio Capparelli. Poetry teaching.

¹ Artigo recebido em 15/04/2020 e aceito para publicação em 20/06/2020.

² Professor doutor, pertencente ao quadro docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na área de Estudos Literários. E-mail: helder.pinalves@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4304-7178.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), desenvolvendo pesquisa em Estudos Literários na linha de pesquisa Ensino de Literatura e formação de leitores. E-mail: liviamarbelle@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0895-0831.



Introdução

Ao olharmos para o que se denomina poesia infanto-juvenil, percebe-se, ainda hoje, uma produção mais direcionada para o público infantil. Da mesma forma, como consequência da escassez de uma poesia juvenil, os estudos acerca dessa literatura também são, em sua maioria, sobre obras voltadas para crianças. Em um dos poucos estudos sobre o trabalho com o poema com jovens leitores, Pinheiro (2000; 2018) aponta como um caminho para suprir a pouca produção voltada para esta faixa etária, a elaboração de antologias a partir da obra de poetas consagrados.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a produção da poesia juvenil e as suas formas de aproximação com o seu público leitor, lançando mão, para isso, de uma leitura de *O rapaz do metrô*: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli (2014). O livro tem como protagonista um jovem com 16 anos, da periferia de São Paulo, que vivencia uma situação de grande violência em seu bairro. A obra tem um fio narrativo que conduz os poemas pelas linhas do metrô da cidade, após, acidentalmente, o eu lírico filmar um assassinato. A partir daí, o jovem passa a temer por sua vida e o metrô será o espaço escolhido para refletir sobre o que fazer.

Posto isto, propomos um olhar sobre a produção de poemas para jovens na nossa literatura. Primeiramente, dialogamos com as reflexões de Martha (2012), Pinheiro (2000; 2018) e de Silva (2009) acerca do gênero poesia; em seguida, recorremos, principalmente, à Cademartori (2012) sobre as narrativas policiais, considerando que a obra está construída também sob esta perspectiva. Por fim, a partir da noção do texto enquanto jogo (ISER, 2002), apresentamos uma experiência com alunos do ensino médio.

Poesia para jovens leitores

Os poemas voltados para os mais jovens podem ser caracterizados por uma preocupação com o receptor, considerando, sobretudo, o seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, crianças e adolescentes percebem o mundo e se colocam nele de diferentes formas, o que também acontece com os seus objetos de interesse. Por essa perspectiva, uma poesia pensada para a infância pode não



ser atraente para o leitor adolescente, assim como um poema sobre as questões da juventude pode ser desinteressante para a criança.

Diante da grande produção infantil brasileira, o que podemos observar em estudos, como a tese de doutorado de Silva (2009) é uma escassez de poemas para adolescentes, sobretudo de obras com valor estético. Nessa tese, foram analisadas diversas obras de poemas para jovens e constatou-se que a linguagem de muitos desses textos não apresenta um trabalho artístico considerável, além da presença de uma tendência moralista e prosaica, indo de encontro com a própria natureza do gênero:

[...] a linguagem dos textos não revela um trabalho artístico considerável, caindo muitas vezes no lugar comum. São raros os livros de poesia com qualidade estética voltada para os adolescentes, diferentemente do que acontece com a poesia destinada ao público infantil. (SILVA, 2009, p. 106 - 107).

A opacidade que há nas palavras da linguagem poética não deveria ser negada nos poemas para o público jovem, mas ser compreendida como um convite para desbravar os possíveis sentidos do texto. Os poemas para essa faixa etária, baseando-se nos pressupostos do próprio gênero a que pertence, precisam ter o mesmo zelo que qualquer outro poema em sua estrutura, a fim de evitar percepções negativas acerca dessa produção, como colocado por Martha (2012, p.47):

A convicção de que a poesia dedicada a crianças e jovens deve ser concebida com base nos pressupostos gerais do gênero fundamenta o tratamento analítico de versos dirigidos a esses receptores, pois quando tratamos de poesia não devemos correr o risco de cair em falsas prerrogativas, responsáveis pelos preconceitos que veem o gênero, e toda a produção infantil e juvenil, como moralista, infantilizado, ufanista e piegas.

Os recursos que consistem no jogo do texto poético, suas colocações sonoras e imagéticas também são atrativos para o leitor que está desenvolvendo novos aspectos de sua cognição. Um dos traços que diferencia a poesia para os mais jovens é a abordagem temática que é feita nela, portanto, o modo como o tema é traba-



lhado a fim de alcançar e envolver o seu público. Dessa forma, enquanto construção, o poema é independente do receptor, podendo explorar criações simbólicas diversas por meio da linguagem e apresentar diferentes tipos de versos, estrofes, rimas e ritmos.

Com respeito à maturidade intelectual do receptor, as imagens suscitadas na leitura, e os recursos utilizados para isso, podem auxiliar na entrada do leitor no texto, envolvendo-o no poema. Dessa maneira, considerando o desenvolvimento cognitivo da criança e o do adolescente, é possível utilizar diferentes recursos linguísticos que favoreçam a aproximação com o texto poético dentro do horizonte de cada faixa etária.

Refletindo sobre a construção da subjetividade dos adolescentes por meio da leitura poética, Rêgo (2013) afirma que esta pode tornar-se uma aliada dos jovens que procuram experimentar o mundo, conhecendo-o e, ao mesmo tempo, construindo a sua subjetividade perante a realidade que os afeta. Essa relação do texto literário com a vida dos leitores também é vista em Pinheiro (2018), para o qual os textos devem, sim, serem aproximados das vidas dos leitores, mas é preciso também chamar a atenção para o efeito estético dos recursos no poema em questão.

Ao analisar a produção de poemas que prezam mais pela temática do que pela natureza do próprio texto poético, Silva (2009) afirma que essas obras parecem banalizar o conceito de poesia e carregam consigo uma ideia simplista do gênero, justificando:

A tentativa de criar poemas para públicos específicos parece banalizar o próprio conceito de poesia, pois traz em si a ideia de que podemos classificá-la de acordo com o público para o qual se quer endereçá-la. Tal intenção também veicula uma ideia simplista de poesia, fato que se verifica quando lemos mais detidamente os poemas que integram os livros. Um índice claro desse caráter simplista que marca os poemas se evidencia na repetição dos temas recorrentes nesses textos, constatação feita a partir da catalogação dos poemas nos livros selecionados para estudo. (SILVA, 2009, p. 59).

Nessa reflexão, há um questionamento quanto à possibilidade de classificação da poesia, contudo, nem sempre um poema de temática mais madura encontrará abertura com os jovens leitores, mesmo com as melhores das mediações, se eles não tive-



rem com o quê associar e se sensibilizar. Por isso, a importância de uma literatura juvenil que considere o adolescente enquanto protagonista e sujeito de suas leituras.

Diferenciamos a produção juvenil da infantil não somente por questões de experiência de vida do receptor, mas também por causa das diferenças psíquicas entre eles. Novas habilidades são desenvolvidas na adolescência como consequência das transformações corporais e hormonais dessa fase, tendo em vista que essas também afetam a cognição do adolescente, como apontado por Becker (2003, p. 26):

A capacidade de engendrar possibilidades, formular hipóteses e pensar a respeito de símbolos sem base na realidade permite ao adolescente passar a especular, abstrair, analisar, criticar. Essa transformação na inteligência afeta todos os aspectos da sua vida, pois ele utiliza as novas capacidades para pensar a respeito de si mesmo e do mundo que o cerca.

Todos esses elementos podem despertar no adolescente, que experimenta a leitura de poemas, diferentes formas de pensar sobre si e sobre o mundo, colocando-o numa posição mais crítica do que quando criança. Essa percepção, quando associada com a poesia, pode ser bastante proveitosa para a realização do jogo do texto poético, assim como para o próprio processo de questionamentos e descobertas da adolescência, uma vez que, como dito por Machado (2012), a poesia pode cumprir a necessidade de se experimentarem afetos, tensões e angústias que muitas vezes os jovens acreditam ser somente deles.

Corroborando com a ideia acima, Rêgo (2013) afirma que a literatura pode se revelar como uma possibilidade de dar sentido a tudo o que o sujeito sente, vive e percebe, como um movimento de introspecção. Passamos, então, a falar de uma literatura juvenil em que o leitor não apenas se identifique com a leitura, mas sinta-se parte dela, quer ele já tenha vivenciado ou não as experiências lidas.

Souza (2011) aborda essa preocupação com a introjeção do destinatário como uma característica da literatura juvenil e, apesar de o fazer falando sobre a narrativa, podemos associar esta preocupação com a poesia juvenil, considerando que o públi-



co pretendido é o mesmo. Outros aspectos dos textos narrativos para jovens que também se assemelham com o que encontramos na poesia é a representação de situações próprias da adolescência, assim como a presença de um eu lírico adolescente, o que evidencia a possível relação de identificação e introjeção com os poemas para jovens.

Além das vivências particulares da adolescência, qualquer sentimento, experiência ou devaneio pode ser tema para os textos poéticos dos jovens leitores. Ainda sobre a temática, Martha (2012, p. 47) afirma que qualquer assunto pode interessar aos jovens leitores e discorre sobre como apresentar as temáticas para as crianças e os jovens:

Quanto à temática, não há nada definido; qualquer assunto pode ser de interesse de tais leitores, desde que lhes seja apresentado com clareza e respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. O essencial é que as produções cativem seus leitores com o recurso à fantasia, por seu caráter de magia, pela valorização da sensação que os transporta do mundo real para o possível, construído pelas imagens e símbolos do poema. Desse modo, podem tratar de medos, perdas e ganhos, sentimentos diversos que contaminam o espírito do ser humano.

Diante disso, o que precisa ser pensado especificamente para esse público não é uma temática, mas a forma de abordagem do tema. Se o assunto será tratado de forma tênue, mais figurada, devido a idade de seu leitor; ou se mais direta, compreendendo que o adolescente já tem maturidade para o assunto em questão e para os recursos estruturais utilizados. Passemos, pois, a uma leitura de uma obra poética voltada para o leitor jovem.

Passeio pelo metrô

Dentro do quadro geral da literatura infanto-juvenil brasileira, Sérgio Capparelli se sobressai pela importante obra no âmbito da poesia e da narrativa infantil, que ele vem produzindo desde o fim da década de 70. Especificamente sobre a sua poesia para os mais novos, o poeta tem “[...] diversos poemas que apresen-



tam caminhos a trilhar o imaginário, a sensibilidade, o lúdico e a fantasia infantil [...]” (SANTOS, 2019, p. 38). Quanto à produção de poesia para o público juvenil, Capparelli tem cinco livros escritos desde a década de 80.

Sua obra pioneira para os jovens leitores é *Restos de arco-íris*, publicada em 1985. Posteriormente, veio *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*, em 1996. Anos depois, em 2004, *O duelo de Batman contra MTV* e, após 10 anos, *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito capítulos ou chacinas*, em 2014. Mais recentemente, em 2019, o poeta publicou *Poemas para jovens inquietos*, revisitando e reunindo poemas das obras anteriores, assim como lançando poemas inéditos.

Em reflexão sobre os dois primeiros livros, Pinheiro (2000, p. 21) ressalta que elas têm “como matéria de seus poemas, experiências de jovens adolescentes: seus conflitos, paixões, desejos, afetos, fobias e inseguranças.” e destaca ainda que o diferencial das obras do poeta gaúcho é “o nível poético alcançado” que “confere a seus poemas um destaque no quadro geral da poesia produzida para leitores jovens.” (PINHEIRO, 2000, p. 22). O escritor utiliza, modifica e brinca com a linguagem ao criar os poemas, mais do que uma representação, há uma autonomia da língua e dos recursos poéticos em sua produção.

Uma característica em comum entre essas obras de Capparelli é o teor narrativo dos livros, em alguns mais fortes do que em outros, como, por exemplo, em *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito capítulos ou chacinas*. No entanto, importa frisar que os poemas podem ser lidos na sua individualidade, o que confere a esses textos várias possibilidades de leitura e de vivência pelo leitor. Refletindo sobre poemas narrativos, Sales (2012, p. 140) afirma que esses textos são “[...] narrativas com personagens em ação numa história contada linearmente (começo, meio e fim) e distinguem-se por se apresentar em versos, conter algum sentido figurado ou metafórico e quase sempre exploram o humor [...]”. Diante disso, o livro se apresenta como uma narrativa contada em versos, tendo, inclusive, personagens e uma linearidade em sua trama.

A obra é narrada por um adolescente da periferia de São Paulo que navega entre as estações, os metrô, os bairros e as diferentes pessoas envolvidas ou afetadas pelas chacinas que es-



tão acontecendo no bairro em que ele mora. Mesmo com esse teor narrativo, a criação imagética advinda do texto poético não é negligenciada. O livro é composto por 88 poemas ⁴que assumem, mediante um contexto, um caráter de denúncia social. Formalmente, comparecem diferentes tamanhos de estrofes compostas, em sua maioria, de versos livres e com a presença e ausência de rimas e ritmos diferenciados.

Enquanto o eu lírico exprime, por meio de sua angústia e incerteza, a violência em Campo Limpo, temos também um olhar sobre as relações humanas e os sonhos do protagonista e daqueles que passam pela vida dele. Tratando de uma realidade bem específica de uma comunidade que está em constante conflito com policiais e criminosos milicianos e do tráfico de drogas, há a presença de um vocabulário próprio dessas relações, tendo, inclusive, uma nota de rodapé explicando alguns termos que o autor chama de gírias policiais (CAPARELLI, 2014, p. 25). Além disso, vemos também uma certa brincadeira com neologismos a partir de outro idioma⁵ (CAPARELLI, 2014, p. 30).

A temática e o modo como ela foi trabalhada pelo poeta aproxima essa obra da natureza das narrativas policiais contemporâneas que, segundo Cademartori (2012), optam por tratar do crime e do modo como ele se abriga no silêncio, no medo e, principalmente, na indiferença dos que não querem ver. Se nas narrativas policiais, temos o crime sustentado pelo silêncio e pelo medo, nos poemas narrativos, as ações são, de acordo com Sales (2012, p. 142): “[...] motivadas invariavelmente por personagens diante de um conflito que exige o enfrentamento e ou resolução, o que pode levar o leitor à fruição ou à vivência do que vive a personagem”.

Em entrevista para um artigo de Santos e Emerim (2018), o autor enfatizou a preocupação social como central nas escolhas dos temas e na definição do estilo da narrativa científica e literária de sua obra. Diante disso, vemos um protagonista no centro da realidade de uma classe social vulnerável. Emaranhado por um fio narrativa na construção poética e imagética, como no poema abaixo, temos a possibilidade de introjeção do leitor no texto, que pode assumir para si a vivência do eu lírico:

⁴ Sendo um desses poemas em inglês.

⁵ Esse neologismo acontece no poema “Cáspite, te amo!” e também está presente no conto Meg Foguete (CAPARELLI, 1997).



Toque de recolher

Logo agora, que tudo parecia [nos eixos, Esse toque de recolher!	O efeito é o mesmo. Na E. E. Professor Messias [Freire Aulas suspensas Até a semana que vem.	Padarias baixam portas de [aço, Mães recolhem roupa do [varal, A pracinha fica logo deserta.
Ninguém sabe quem deu a [ordem, Se o exército do tráfico Ou policiais fora de serviço.	Mas quem colocou o cartaz?	A quem gritar socorro! (CAPPARELLI, 2014, p. 132).

Na primeira estrofe, temos a insatisfação com o toque de recolher; já a partir da segunda estrofe, vamos mergulhando na sensação da incerteza de quem é o inimigo, uma vez que até quem os deveria proteger, não o faz. O medo habita nos moradores de Campo Limpo, pois quem quer que tenha dado a ordem: “O efeito é o mesmo”. Há uma interrupção na vida dos que moram naquele bairro, que, ao fim do poema, nem perguntam, mas exclamam em um só verso, sozinhos, “A quem gritar socorro!”, no desespero de não ter a quem recorrer.

Além de percebermos aqui uma semelhança com as narrativas policiais já mencionadas neste artigo, vemos também outras características dos conflitos nos poemas narrativos, como: “[...] luta por liberdade da personagem (o herói), busca de uma pessoa querida, disputa entre dois rivais, construção da própria identidade, a batalha pela sobrevivência.” (SALES, 2012, p 146). Neste caso, o protagonista tem como conflito a própria realidade violenta em que ele está inserido, assim como a decisão de entregar, ou não, para a polícia, a filmagem que ele, acidentalmente, fez de um assassinato:

Cena do crime

Repasso a cena do crime. O matador tem uma verruga Que resulta clara, mas preta, No canto esquerdo da boca. É um indício para quem? Penso nisso, comovido Por tudo que sei que sei:	Corro perigo. O dias no Campo Limpo Vão de chacina em chacina. Pouca gente nos velórios, E muitos atrás das cortinas. (CAPPARELLI, 2014, p.57).
---	--

A narratividade do poema está em todas as estrofes, seja descrevendo o assassino, pensando sobre sua segurança ou refletindo sobre a rotina de chacinas em Campo Limpo em cada quadra, assim como os recursos poéticos também não são negligenciados no texto. O pleonismo, no terceiro verso da segunda



estrofe “Por tudo que sei que sei”, enfatiza o pouco que o eu lírico sabe e fortalece a imagem do perigo que ameaça se concretizar.

De acordo com Bosi (2000), a imagem no poema é uma palavra articulada. E é a articulação de palavras da terceira estrofe que mais nos sensibilizam neste poema, com uma imagem que nos traz o tempo não mais passando em dias ou em horas, mas “de chacinhas em chacinas” e com os questionamentos despertados na leitura de “Pouca gente nos velórios/E muitos atrás das cortinas”. Ainda a partir dessa estrofe, podemos retornar para a reflexão comparativa com as narrativas do gênero policial quando Cademartori (2012, p. 77-78) fala sobre o enredo nas histórias policiais atuais:

Hoje, a tônica recai no desconforto generalizado frente à violência, à exclusão e à impunidade. O assassino não pode mais ser encontrado com base na antiga chave, constituída pela pergunta: quem, entre as personagens, tem, de fato, motivo para matar. Isso não vale mais, quando o que gera o crime é o ressentimento social e o ódio indiscriminado. O assassino, nesse quadro, pode ser qualquer um. E o matador não será fatalmente castigado pelo sistema.

Não se sabe quem são os que estão atrás das cortinas, eles estão escondidos e podem ser qualquer um. Em muitos poemas, surge o questionamento quanto a identidade dos assassinos, deixando claro a possibilidade de, inclusive, serem aqueles que deveriam proteger os moradores. Durante a leitura, acompanhamos uma vida na iminência de uma nova chacina. Ler os poemas é entrar no metrô e passear por São Paulo, assim como é também passear pela dor do racismo e discriminação social que afeta a população de Campo Limpo e pelas lembranças dos assassinatos recorrentes; é acompanhar o processo reflexivo e de amadurecimento do adolescente que se vê sozinho diante de seus dilemas:

Oscar Freire

Às vezes me perco
em pensamentos
e medo sinto
de tanto pensar
que seja apenas
um pensamento
de quem me pensa
em outro lugar.

Por isso finjo
que não penso
mas sei que fico,
sim, a pensar
que eu crio
em pensamento
alguém que pensa
em outro lugar.
(CAPPARELLI, 2014, p. 84).



Enfrentando, sozinho, um conflito, temos um poema que, de certa forma, brinca com a língua; há uma espécie de encadeamento entre a primeira e segunda estrofe, como uma brincadeira entre palavras e as imagens que essas palavras vão criando em todos os versos. Segundo Bosi (2000), contexto expressivo e tom sempre andaram juntos. Em todo o poema, há um tom de temor despertado pelo contexto; o adolescente teme as consequências de ser reconhecido por ter filmado o assassinato, “que seja apenas/um pensamento/de quem me pensa/em outro lugar”. No entanto, a leitura é um ato criativo e a percepção do tom do texto varia de acordo com a intencionalidade proposta, uma vez que, de certa forma, a entoação pode situar o texto. Enxergamos aqui, então, uma narrativa que, fora do enredo do livro, pode assumir um tom diferente, mais suave, de brincadeira, suscitado pela sonoridade nas estrofes.

Recursos como a aliteração com o som oclusivo do [p] e da sibilante [s], “Às vezes me perco/em pensamentos/e medo sinto/de tanto pensar/que seja apenas” e a repetição de palavras como “pensamento”, “pensar”, “penso” e “pensa” são constantes nos versos do poema e trazem toda uma musicalidade para a leitura. Esses recursos são próprios da poesia como um todo, mas, em especial, na literatura infantil, a musicalidade aproxima a criança ao poema. Aqui vemos um protagonista que está no meio termo, saindo da infância e partindo para outra fase, mais independente, da vida.

A trama se mostra no conflito interno do eu lírico e os recursos poéticos utilizados trazem a fragilidade do adolescente diante desse conflito, com a predominância de versos livres nos poemas que, muitas vezes, também não seguem uma estrutura fixa nas estrofes. Não é que haja um choque quanto ao processo de amadurecimento do adolescente, mas uma resistência à situação que ele está vivenciando, uma vez que nos versos “que eu crio/ em pensamento/alguém que me pensa/em outro lugar”, podemos ver no eu lírico um desejo de estar em outra realidade. Diferente do fim da primeira estrofe, onde ele teme estar nos pensamentos de alguém em outro lugar.

Algo recorrente nas narrativas policiais contemporâneas, segundo Cademartori (2012), é a banalização da violência de tal modo que passamos a conviver com as suas representações como



forma de divertimento. Na leitura do poema acima, temos um eu lírico em meio a um conflito que é consequência da violência, mas não há prazer em ver o que nos é apresentado, o que existe é a fruição que leva o leitor a vivenciar a dúvida, o medo e a insegurança do adolescente. No entanto, não é apenas o ponto de vista do adolescente que está presente no livro de Capparelli. Há poemas nos quais o eu lírico mantém-se presente, mas empresta seu protagonismo para outras vozes, nos dando diferentes vivências da mesma situação, como abaixo:

Entrevista com a mãe que perdeu o filho

As mortes
Doem em nós
Muito mais
Que nos jornais!
(CAPPARELLI, 2014, p. 40).

Nesse poema, em uma quadra, temos outro ponto de vista das chacinas, o discurso de alguém que, de uma maneira diferente, foi afetado pela mesma violência. A facilidade de leitura desse poema, com a rima do terceiro e quarto verso, com a tônica que se repete, toma um tom mais pesado junto ao título. Esse título, nesse contexto, dá um indicativo da presença do protagonista e anuncia a perspectiva de outra vítima das chacinas. E apesar de a voz do poema não ser mais de um adolescente, é possível o jovem leitor aproximar-se do texto da mesma forma, seja pela perspectiva daquele que assiste a entrevista, o protagonista de 16 anos, seja pela empatia despertada pela dor no discurso da mãe. Todos resultados de uma criação artística que leva o seu leitor à fruição e reflexão, por meio de um encontro estilístico com as consequências do desprezo social de um sistema excludente e aterrorizador.

Podemos nos deparar, ainda mais fortemente, com a desigualdade social e com a identificação de diferentes vozes no poema “Aleluia”. Neste, já finalizando a narrativa, anuncia-se a prisão dos assassinos ao mesmo tempo em que, a cada estrofe, se constroem diferentes imagens de quem eles podem ser e a quem eles podem estar associados:



Aleluia

O ônibus seguia lotado Quando alguém anunciou: Prenderam os assassinos.	Lobos gordos, em alcateia, Ulularam na Sibéria: Que Saudade de nossos [amigos!	Consolação e Paulista De mãos dadas em ciranda: Prenderam os assassinos.
Que pena! crocitaram Os urubus em revoada: Eles eram nossos amigos.	O sol que no alto luzia Franzino se iluminou: Prenderam os assassinos.	A banda podre de Tudo Diz à podre banda do Nada: Quando nos veremos [amigos?
E toda a Vila das Belezas A seguir cantarolou: Prenderam os assassinos.	As hienas, a uma só voz: 'Oceis são piores que nós, Adeus, podres amigos!	(CAPPARELLI, 2014, p.136).

Voltemos aqui a falar do tom da leitura. Segundo Bosi (2000, p. 120), “o tom opera uma transposição dos altos e baixos emotivos para a pauta da significação”. Neste poema o tom pode variar a cada estrofe. Formada por oito estrofes de três versos, cada terceto apresenta um grupo, ou parte de grupos, reagindo à prisão dos assassinos, são diferentes vozes que se colocam no mesmo poema. No começo, com aqueles que estão no transporte lotado, realidade mais presente na rotina das classes mais vulneráveis, escutando sobre a prisão.

Na segunda estrofe, as imagens construídas são mais figuradas, resultado de um imaginado que, enquanto imagem “tem um passado que a constituiu; e um presente que mantém viva e que permite a sua recorrência” (BOSI, 2000, p. 22). Dessa forma, aquilo que conhecemos age sobre as nossas percepções do que estamos lendo e sentindo no momento. Sendo assim, os urubus, animais vistos como sujos, que voam e se alimentam de carne morta, consideram os assassinos como amigos, assim como os lobos, animais mais ferozes, predadores, o fazem, sentem saudade desses amigos.

Em outra estrofe, diferente desses animais, as hienas, que também têm uma fama de caçadoras e carniceiras, se distanciam dos assassinos, afirmando que eles são piores do que elas e adjetivando-os de podres, sem, contudo, deixar de se referirem a eles como amigos. E entre os urubus e os lobos, a Vila das Belezas, bairro de nome tão atrativo que, da mesma maneira que o seu vizinho, Campo Limpo, sofre com bastante violência, comemora a prisão, assim como, em outra estrofe, Consolação e Paulista. Esses dois últimos bairros são de classe alta, logo, vemos diferentes grupos sociais com a mesma reação para a prisão. A cada estrofe, o tom traz uma significação suscitada por um contexto.



Na última estrofe, podemos reiterar, ainda, o que diz Cademartori (2012) sobre a indefinição de quem é o assassino na narrativa contemporânea: “A banda podre de Tudo/ Diz à podre banda do Nada:/ Quando nos veremos amigos”. Como visto em “Toque de recolher”, os assassinos podem ser qualquer um, inclusive aqueles que deveriam proteger a população. Sem um suspense construído para vender a violência como entretenimento, há textos poéticos sensíveis e densos que despertam afeição e reflexão no jovem leitor. Pensando nesse despertar, descrevemos adiante uma vivência com um poema dessa obra.

Do Metrô à sala de aula

Dentre as várias experiências que realizamos com poemas juvenis de Sérgio Capparelli em sala de aula, apresentamos aqui a recepção do poema “Oscar Freire⁶” com uma turma do primeiro ano do ensino médio. Levamos o poema fragmentado em versos para a sala de aula, sem conhecimento do original, para que os alunos ordenassem os versos de forma que (re)criassem um poema. A turma foi separada em dois grupos, que, livremente, foram experimentando novas possibilidades. Numa delas, em que não utilizam todos os versos, temos esta criação:

Às vezes me perco
em pensamentos
Por isso finjo
que seja apenas
alguém que pensa
que não penso
(Produção dos alunos)

Aqui os colaboradores dão mais destaque à sonoridade, que pode ser observada na aliteração do /p/. A manipulação dos versos partiu daquilo que despertavam nos alunos semântica e sonoramente. Em determinado momento, eles chegaram a afirmar que queriam produzir um poema em que o medo fosse algo criado pelo eu lírico. Ao utilizar todos os versos, já em seguida, eles alteraram a sequência, buscando outra criação que evidenciasse a significação por eles pretendida. Na tentativa de construir

⁶ Trata-se de um pequeno recorte de nossa dissertação de Mestrado em construção no PPGLE-UFCG, e que reflete sobre um experimento com poemas de Sérgio Capparelli.



o poema, eles estavam envoltos no próprio processo de leitura, o qual, segundo Iser (2002), ocorre a partir de uma dupla operação de imaginar e interpretar um mundo a ser identificado.

Abaixo, trazemos a segunda criação que resultou dessa atividade:

de tanto pensar
em outro lugar,
às vezes me perco
e medo sinto
em pensamentos
mas sei que fico
sim, a pensar

e medo sinto
em pensamento
que eu crio
em outro lugar
que não penso
(Produção dos alunos)

Os alunos apresentaram suas criações e, posteriormente, escutaram o poema original. Durante a leitura de “Oscar Freire”, ficaram atentos e perceberam uma similaridade entre a criação acima e o poema de Sérgio Capparelli, por isso pediram para comparar os textos mais minuciosamente. No decorrer do processo de leitura e comparação entre os poemas, vibravam com o que se assemelhava, sem que se sentissem menores pelo que era diverso. No fim, a noção de jogo, como apresentada por Iser (2002) esteve presente a todo momento, não importando as similaridades e as diferenças entre o poema original e o que foi criado pelos alunos, mas, sim, a vivência compartilhada, resultando, inclusive, no desejo de explorar mais o texto, dessa vez, pelo corpo.

Na apresentação/encenação do segundo exemplo, os dois leitores colocaram um capuz e um foi para o centro da sala, leu a primeira estrofe, hesitando entre os versos e olhando ao redor como se estivesse assustado e à procura de alguém. Em seguida, ele se agachou e cobrindo o rosto ficou nessa posição até o outro leitor se aproximar e performar a segunda estrofe andando ao seu redor. Nesse momento, a leitura foi mais energética: o leitor batia seus braços no coração e, ao finalizar, fez do último verso uma pergunta, repetindo-o e questionando a realidade daquele recio. Por fim, ele tocou no outro leitor, que se levantou e os dois, como partes do mesmo medo de uma realidade, se retiraram. O que destacamos aqui são os diferentes caminhos de leitura para o mesmo poema, as significações e entregas distintas, atualizadas a partir daqueles que as leram.



Considerando as diferentes formas de exploração do poema, o encontro com o texto se torna vivo e pode ser, um jogo para o seu leitor. Por certo, esse jogo de leitura poderá contribuir com o autoconhecimento, com uma percepção mais atenta da realidade, de seu lugar no mundo, dos diferentes lugares que ocupamos, seja no plano social, seja nas particularidades de cada sujeito. E a discussão, ao final de todo o processo, revelou que de fato os alunos, através do jogo com os versos, tiveram uma experiência estética, naquele sentido que Jauss (1979) denomina de *poiesis*, isto é, o poema foi recriado pelos leitores a partir de suas vivências, reflexões, tentativas de ordenação.

Considerações finais

Apesar de ainda escassa, temos uma produção de poemas juvenis que se diferencia da infantil devido às vivências distintas entre essas faixas etárias e ao desenvolvimento da maturidade intelectual nesses momentos da vida. Em uma fase mais consciente de si e do mundo, o jovem pode ler com fruição diversos temas, mesmo os mais intensos e profundos, se pensados ou mediados considerando o receptor e suas experiências de vida.

Em nossa reflexão, encontramos na produção de poemas narrativos organizados em capítulos, ou chacinas, um diferencial nessa obra. Sem que impeça a leitura isolada dos textos, essa narratividade é uma característica da lírica de Sérgio Capparelli que aparece também em outras obras do poeta para o público juvenil. Em *Duelo de Batman contra a MTV* (2004), por exemplo, há diferentes perspectivas dos encontros e desencontros da relação entre um pai e seu filho.

Da mesma forma, notamos esse traço narrativo em *Restos de arco-íris* (2011), no qual o poeta explora as descobertas do começo da adolescência, com um olhar sobre as relações afetivas, tendo como pano de fundo o período da ditadura militar no Brasil. Nesse ponto, as obras também se assemelham por abordarem questões sociais. Na primeira, mais sutilmente, o contexto é outro, com eu líricos de classes sociais mais privilegiadas que de *O rapaz do metrô*. Neste, a temática social não é trabalhada como um pano de fundo, ou uma reflexão isolada, mas como cenário vivo da realidade do eu lírico.



Ademais, a exploração de diferentes linguagens também é algo recorrente e bem realizado por Capparelli. Na leitura deste trabalho, vimos, principalmente, a utilização das gírias policiais e de discursos próprios da periferia. Já em *33 Ciberpoemas e uma fábula virtual* (2009), o escritor vai mais a fundo na temática do amor, utilizando a linguagem dos recursos e expressões do mundo virtual para criar os poemas.

Os caminhos da lírica juvenil de Sérgio Capparelli, visando a aproximação de adolescentes com a poesia são muitos, desde o tema até a estrutura, possibilitando, assim, uma experiência poética e sensível aos jovens. O poeta lança mão de temáticas mais densas, com uma abordagem crítica, como no caso de *O rapaz do metrô*, sem usar a violência a fim de entreter ou corrigir comportamentos. O autor não alcança apenas os jovens leitores, mas, ao respeitá-los e incluí-los na temática, na linguagem e até mesmo na estrutura dos textos, comunica-se também com o leitor mais experiente.

Referências

- BECKER, D. **O que é adolescência**. São Paulo: editora brasiliense, 2003.
- BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CAPPARELLI, S. **O rapaz do metrô**: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.
- ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. (Org). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.
- JAUSS, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MACHADO, M. Z. V. Depois da poesia infantil, a juvenil? In: AGUIAR, V. T. CEC-CANTINI, J. L. (Orgs). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. p. 263-278.



MARTHA, A. A. P. Pequena prosa sobre versos. *In*: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J. L. (Orgs). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. p. 45-73.

PINHEIRO, H. Poemas para crianças e jovens. *In*: PINHEIRO, Helder (org) **Poemas para crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2000. p. 11-32.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SALES, J. B. O poema narrativo para a infância. *In*: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J. L. (Orgs). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. p. 133-151.

SANTOS, I. EMERIM, C. Aspectos teóricos sobre a vida e obra de Sérgio Capparelli. Pauta geral: estudos em jornalismo, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 106 – 131, dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/pauta/article/view/12304/209209210532>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SANTOS, J. S. M. **A recepção de poemas de Sérgio Capparelli em sala de aula**: uma vivência com alunos da do 4º ano do ensino fundamental. Dissertação (mestrado em Linguagem e Ensino) - UFCG, Campina Grande, 2019.

SILVA, V. L. **Poesia para adolescentes**: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. Tese (doutorado em Letras) - UFPB, João Pessoa, 2009.

SOUZA, M. Z. **Literatura juvenil em questão**: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

RÊGO, Z. L. G. P. A leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes. *In*: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J. L. (Orgs). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. p. 279-306.



NOVAS PRÁTICAS JUVENIS DE LEITURA – CULTURA DIGITAL E FORMAS DE APROPRIAÇÃO¹

FRESH YOUNG READING PRACTICES – DIGITAL CULTURE AND WAYS OF APPROPRIATION

Patrícia Aparecida Machado²
Rosa Maria Hessel Silveira³

RESUMO: O presente trabalho, de cunho teórico, propõe-se a discutir como as práticas de leitura de jovens inseridos na cultura digital vêm se redefinindo na contemporaneidade, considerando os lugares onde circula a literatura, suas múltiplas configurações e novas formas de apropriação. As reflexões trazidas são inspiradas, entre outros autores, por Cerrillo, em sua ênfase à literatura juvenil para a formação de leitores, Colomer, ao caracterizar a literatura juvenil contemporânea como um lugar de fronteira, Cosson, que explora o processo de alargamento do fenômeno literário, e Lluch, que analisa as transformações da literatura e do leitor atravessadas pelo mercado e mundo digital.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura juvenil. Práticas de leitura. Cultura digital.

ABSTRACT: This theoretical paper aims to discuss how fresh young reading practices embedded in the digital culture has reshaped themselves in contemporary times, considering places where literature, its multiple configurations and ways appropriation circulate. Reflections drawn on writers such as Cerrillo, with his emphasis on young literature for formation of readers, Colomer, by characterising contemporary young literature as a border, Cosson, who explores the widening process of literary phenomenon, and Lluch, who analyses literature and reader transformations cut across by market and the digital world.

KEYWORDS: Young reading. Reading practices. Digital culture.

¹ Artigo recebido em 15/04/2020 e aceito para publicação em 15/06/2020.

² Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS; pesquisadora associada do NECCSO -Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8350-7701>- e-mail: patriciaoliveira.m@gmail.com

³ Mestre em Letras e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora colaboradora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e coordenadora do NECCSO – Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5797-6627> - e-mail: rosamhs@gmail.com



Introdução

Vivemos numa cultura digital – eis uma assertiva que se aplica ao Brasil e a todos os países que, de alguma forma, se inseriram no processo de globalização, reconhecendo as disparidades socioeconômicas que bloqueiam para determinados grupos o acesso à tecnologia. Efetivamente, podemos considerar tal cultura como um tecido social e cultural que atinge praticamente a nós todos e se infiltra também no panorama contemporâneo dos espaços de leitura e de ampliação literária. Isto significa dizer que, se por um lado, é possível constatar o afunilamento da abordagem da literatura na escola, associada ao livro impresso, por outro, percebemos um alargamento do espaço da literatura a partir do seu reposicionamento no universo cultural, agora difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística (COSSON, 2017), resultando em outras e novas práticas de leitura.

Neste sentido, a inserção na cultura digital tem oportunizado aos jovens leitores novos itinerários de leitura, em que as vivências na web e a utilização de artefatos digitais móveis têm se tornado sinônimo de liberdade de escolha, muito embora essa liberdade seja permeada pelo mercado. Com os avanços das tecnologias digitais, várias linguagens convivem em um único suporte de leitura, permitindo um trânsito ágil de uma linguagem para outra – das páginas do livro para o cinema, do filme para a música – de forma que as narrativas textuais, imagéticas ou sonoras se mesclam, se complementam, se ampliam e se entrecruzam. No conjunto dessas transformações, novas possibilidades de contato com o literário têm ajudado os jovens leitores a percorrerem outros percursos de leitura. Assim, podemos dizer que, diante dessas transformações culturais, o literário como conjunto de “trabalhos artísticos criativos que interrogam os contextos, as histórias e as produções de literatura”, conforme argumenta Hayles (2009, p. 22), tem se ampliado. Para Hayles, os novos horizontes pelos quais caminha o literário devem levar em conta questões acerca do domínio digital, que têm testado os limites do literário e “desafiam-nos a repensar nossos pressupostos do que a literatura pode fazer e ser” (2009, p. 22). Tais horizontes envolvem tanto o acesso e a recepção do texto literário, quanto a sua adaptação à linguagem digital.



Nesse sentido, no presente trabalho buscamos trazer um conjunto de reflexões que envolvem a literatura e a leitura juvenil, bem como compreender algumas tendências relativas a novas práticas de leitura juvenis. Não pretendemos discutir exaustivamente o tema, apenas contextualizar algumas questões relativas ao literário, à leitura literária e à literatura juvenil na contemporaneidade, para compor o que se tem desenhado sobre a apreciação, interesses e itinerários de leitura de jovens leitores, e, assim, poder vislumbrar alterações no contexto cultural de suas práticas de leitura e na composição no universo cultural dos jovens.

Assim, buscamos trabalhar algumas preocupações referentes à função literária e ao seu enlace com as práticas de leitura desses jovens leitores, considerados em formação. A questão aqui abordada se relaciona a como a leitura de jovens inseridos na cultura digital se configura entremeada aos novos processos e produtos culturais, buscando compreender como o literário tem participado dessa formação leitora a partir de um contexto cultural que expande a cena literária contemporânea⁴.

Alguns apontamentos sobre literatura

No interesse de compreender os sentidos e significados do literário em nossas vidas, Lluch argumenta que a literatura é “um meio de reflexão sobre a própria experiência e a experiência dos outros. Uma simples atenção ao que ‘acontece em mim’ a partir do que acontece aos outros, mesmo que esses ‘outros’ sejam personagens fictícios, já retrata um tipo de experiência ética”⁵ (2012, p. 2). Centrando seu foco na ficção, especificamente, a autora argumenta que a base de uma leitura reflexiva é a capacidade de se ver e se enxergar na(s) personagem (ns), na história, fazendo um elo entre o ficcional e a vida cotidiana. Entendemos, juntamente com Lluch, que as narrativas ficcionais nos permitem exercitar a

⁴ Este trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no PPG Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo objetivo maior foi o de compreender as práticas de leitura de jovens leitores dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, inseridos na cultura digital. A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e dezembro de 2019, em duas escolas públicas da cidade de Porto Alegre.

⁵ Trecho original: “un medio de reflexión sobre la propia experiencia y sobre la experiencia ajena. La mera atención a lo que ‘sucede en mí’ a partir de lo que les sucede a otros, aunque esos ‘otros’ sean personajes de ficción, es ya una suerte de experiencia ética” (p. 2, grifos do autor); tradução nossa.



prática de sermos aquele personagem sobre o qual estamos lendo, personagens que emergem em cenários, circunstâncias e contextos variados.

Ao nos colocarmos de maneira tão próxima de uma vida que não é a nossa, poderemos desenvolver a capacidade de “vestir” a pele do outro, não necessariamente para entender quem somos, mas para buscar identificações com aquele personagem que tem tanto em comum conosco, seja em sonhos, aspirações, atitudes, reações etc. Para Llucheste seria o objetivo central da leitura (de ficção), ressaltando, em sua opinião, o quanto estaria difícil essa construção nos dias atuais, dada a complexidade de fatores envolvidos e o peso dos interesses da indústria cultural.

Nessa mesma direção, Nunes (1998) destaca a importância ética da leitura de textos ficcionais de caráter literário, tomando a palavra ética em sentido amplo de *ethos*, como forma de ser e de agir. Para o autor, tal importância viria do valor de descoberta e de renovação para uma experiência intelectual e moral. A prática da leitura seria, assim, um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e do outro (1998, p. 175). Nessa perspectiva, a experiência de leitura extrapola o individual, como ato solitário, e se transmuta numa experiência cumulativa da própria vida. Assim, o texto literário levaria o leitor a suspender o real, proporcionando-lhe uma tomada de consciência de si e da realidade em que se insere e a experiência proporcionada pela leitura literária se prolongaria pela vida, completando-se fora do livro, pois teria um poder de iluminar o real ao afastar-se dele, propiciando a vivência de uma realidade mais complexa. Isto é, somente a leitura literária possibilitaria compartilhar o conhecimento do particular e da subjetividade, de forma profunda, diferenciando-a de outras leituras utilitárias (NUNES, 1998).

O alcance ético das obras literárias estaria delineado em sua capacidade de nos informar sobre o amor, o ódio, e de todo o saber de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos primários como a estima, o respeito de si próprio e do reconhecimento do sujeito humano, de sua liberdade ou de sua existência, da compaixão e do sofrimento, através da linguagem, articulados pela literatura (NUNES, 1998, p. 178). Dentro de tal ótica, o leitor, ao preencher as lacunas do texto, criaria seu próprio espaço de contemplação estética e de vivência ética, tornando algumas obras



complexas da literatura clássica, por exemplo, reveladoras em momentos de extrema tensão, estimuladoras de sua imaginação, podendo ampliar a capacidade de reflexão sobre a própria condição humana, sobre o mundo e sobre o outro.

No mesmo diapasão, Candido postula que a literatura desenvolve em nós uma cota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (1989, p. 117), defendendo que o papel fundamental da literatura é levar o homem a refletir sobre o que nos torna humanos. A humanização seria um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Assim, para Candido, o caráter formador da literatura vem das ligações profundas que ela estabelece com o mundo em que vivemos e em sua capacidade de configurar, de forma complexa, a experiência humana, atuando “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (1972, p. 804). Resulta daí o fato de a literatura ser mais ampla que um conjunto de princípios morais ou de finalidades utilitárias, pois ela ensina a partir da própria vida, com suas “luzes e sombras”, sem uma única intenção de fixar normas de virtude e de boa conduta. Ou seja, a arte literária conduziria o leitor a ter contato com as mais abrangentes maneiras de constituição da realidade, levando-o a questionar e refletir sobre as convenções sociais.

Candido também propõe que o reconhecimento da qualidade artística da obra literária (sempre um tema controverso) não deveria ser dissociado dos elementos do campo literário que a constituem, seja o modo da construção linguística, sejam os fatores externos à obra, tais como sua produção, circulação e o consumo. Para o autor, a formação de uma tradição literária depende de um sistema articulado entre autores, obras e leitores, e seria essa dinâmica interna, reconhecida socialmente, que lhe conferiria valor artístico (CANDIDO, 1976).

Diante da importância da leitura literária na confirmação da nossa cota de humanidade, do seu papel no exercício do conhecimento de si, do outro e do mundo, de sua capacidade de



ensinar a partir do vivido e, nesse sentido, levar as pessoas a questionarem as convenções e o contexto, podemos pensar se o tipo de leitura ficcional propagado atualmente entre os jovens tem sido capaz de proporcionar tal alcance. Além disso, podemos pensar como, na contemporaneidade, a literatura está sendo inserida na cultura juvenil a partir de variadas formas de comunicação e manifestações culturais, para então, buscar recuperar seu sentido como “palavra quapalavra”, independente do seu registro ou canal de transmissão, como entende Cosson (2017, p. 15).

Para este autor, a literatura estaria passando por um processo de ampliação ou alargamento, ao ser difundida em diferentes formas e meios, associada a outras manifestações artísticas. Entender que uma condição literária não se manifesta somente nos textos, mas também no cinema, na música, nas HQs, nos games, na literatura digital, entre outras, seria entender que, em todas essas manifestações, é possível utilizar a palavra de modo literário, ou seja, o terreno em que todas essas manifestações se movem é comum: o espaço literário (2017, p. 19). Isto é, não se trabalharia mais com a ideia de elevar um determinado objeto à categoria de literário por sua condição estética ou artística, partindo dele mesmo, “mas sim ver como a palavra feita literária participa daquele objeto” (2017, p. 19).

Em outras palavras, as manifestações e produtos culturais seriam literários não porque tivessem assumido as funções anteriores da produção poética e da ficção, como entretenimento, arrebatamento, prazer estético ou outra função comumente arrolada, ou mesmo por terem atingido uma maturidade e, por isso, passariam a ser enobrecidos com o rótulo de literários. Antes disso, segundo Cosson, isto aconteceria “porque é assim que a literatura se apresenta atualmente/ se configura em nossos dias” (2017, p. 19), espalhada pela cultura, acompanhando uma infinidade de formas de comunicação e manifestações culturais contemporâneas. Assim, para se discutir os lugares onde circula a literatura, suas múltiplas configurações e as diferentes formas de apropriação, torna-se importante, como ponto de partida, entender juntamente com Cosson (2017), que o humano é constituído da mistura de vários corpos e, dentre eles, o corpo linguagem ocuparia um lugar especial por ser a linguagem a forma de acessar o mundo. Isto é, o mundo seria aquilo que a linguagem nos permite dizer, através



do uso da palavra. Na linguagem estão os valores e significados culturais; através dela é que os pensamentos, ideias e sentimentos se fazem presentes em uma cultura e se corporificam.

Ainda seguindo os argumentos do autor, nas sociedades letradas, o uso da linguagem se dá centralmente pela palavra escrita, pois de diferentes maneiras as transações humanas passam pela escrita, mesmo aquelas aparentemente orais ou imagéticas, por exemplo. Assim, a palavra escrita, como signo, seria a principal porta-voz dos significados, tendo a palavra literária a potencialidade de representar os saberes sobre o homem e o mundo (2017). A partir dessa potência, a literatura nos possibilitaria dizer o que não sabemos expressar de outras maneiras; dar forma aos sentimentos; fazer fluir a imaginação e a fantasia; e, de forma expressiva, dar cor, sabor e forma às coisas do mundo, ao outro e a nós mesmos.

Dessa forma, entendida a literatura como “o uso da palavra para criar mundos ou um sentido de mundo”, são válidas as transformações dela em novas manifestações como música, cinema, games, que são apropriados pelos jovens leitores para outros fins (COSSON, 2017, p. 23). No entanto, o que vale buscar compreender é como a palavra feita literatura participa de uma ou outra manifestação ou objetocultural. De qualquer forma, a discussão sobre a conceituação do literário e/ou da literatura parece sempre interminável e aberta a novos elementos e argumentos. Na medida em que a literatura penetrou, de diversas formas, nas redes sociais, abrindo-se, por vezes, a intervenções, recriações, comentários, ela se transforma e se hibridiza. Observe-se que, no momento atual, devido à pandemia, à necessidade de isolamento social e à interrupção das aulas presenciais para milhões de alunos em todo o globo, novas relações com as mídias se estabelecem, incluindo múltiplas e inusitadas utilizações da rede para o ensino remoto, numa situação cuja influência é difícil de prever, mas que certamente terá repercussões na própria produção e recepção do literário pelos jovens. Neste sentido, sem qualquer pretensão de esgotar o tema e fazer prognósticos futuros, nosso intuito aqui foi apenas trazer alguns elementos importantes das reflexões sobre o literário, para contextualizar alguns caminhos que a literatura juvenil contemporânea tem tomado.



A caracterização contemporânea da literatura juvenil

Em uma perspectiva mais ampla, podemos dizer que a literatura infantojuvenil já existia antes de seu reconhecimento, se tratando de um campo imenso, poroso e versátil, como descreve Díaz-Plaja (2009, p. 119). Compreender as tendências ou temáticas da literatura juvenil tem como intuito pensar as características dos textos, suas relações com o discurso sociocultural e como ela tem se configurado como expressão da experiência humana para os jovens leitores.

Para Cerrillo, a literatura infantojuvenil moderna, mais desprendida das influências pedagógicas, surgiu em meados do século XX, com um poderoso movimento de renovação e valorização dos processos criativos e da recepção de seu público, no mundo ocidental. O autor argumenta que “a coexistência da realidade e da imaginação, por um lado, e o compromisso determinado em brincar com a linguagem, como uma excelente maneira de expressar o mundo das crianças, por outro, levaram ao feliz começo de um caminho próprio na LIJ ao redor do mundo⁶” (2016, p. 78).

Já com relação à literatura juvenil contemporânea, observa-se que, através do investimento da indústria editorial, com um olho numapotente fatia do mercado, elatem conseguido de variadas formas atrair o jovem leitor para a leitura. Há uma grande produção e circulação de livros, como um produto cultural que concorre com outros produtos pelo interesse dos jovens. Assim, temos tanto obras que buscam garantir uma qualidade estética quanto aquelas que abrem mão dessa qualidade em atendimento às concessões do mercado de consumo. Mas, como vimos na seção anterior, os próprios conceitos de literatura e de leitura literária vêm sendo largamente problematizados.

Em uma das tendências contemporâneas, alguns autores de literatura juvenil colocam em xeque as convenções, os códigos e as normas que regem o gênero, buscando superar assuntos tabu, se valendo, muitas vezes, de mais audácia que os autores da literatura para adultos e usando de técnicas narrativas complexas – polifocalização, discurso metaficcional, mistura de gêneros,

⁶ Trecho original: “la convivencia de realidad e imaginación, por un lado, y la decidida apuesta por el juego con el lenguaje, como una excelente forma de expresión del mundo infantil, por otro, propiciaron el feliz inicio de un camino propio en la LIJ de todo el mundo”; tradução nossa.



finais em aberto, intertextualidade, ironia, paródia –, provocando um borramento de fronteiras entre a ficção infantojuvenil e a ficção para adultos (BECKET *apud* MATIA, 2017, p. 28). Podemos exemplificar alguns desses recursos com a série de livros juvenis *Percy Jackson e os olímpianos*, de Rick Riordan, que se vale da intertextualidade com temáticas valorizadas do ponto de vista cultural, articulando mitologia greco-romana à contemporaneidade, com personagens míticas, centauros, deuses e semideuses, inseridos em uma narrativa do presente. Além disso, as narrativas das obras têm finais abertos que tanto despertam a imaginação do leitor como abrem espaço para a continuação nos outros livros, à maneira dos folhetins.

Por outro lado, Bloom, a partir de uma posição tradicional, notabilizada em sua obra *O cânone ocidental*, argumenta que “a maior parte do que se oferece comercialmente para crianças e jovens seria um cardápio inadequado para qualquer leitor de qualquer idade em qualquer época” (2003, p. 13). Ou seja, a literatura voltada para jovens leitores se configuraria como uma literatura fácil, quando comparada à adulta, preenchendo um nicho meramente mercadológico, já que tais subdivisões causariam um empobrecimento literário, considerando que a literatura deveria possuir um alto grau de maturidade estética e não ser massacrada e categorizada pela indústria cultural.

Em direção diferente dos argumentos de Bloom, Cruvinel entende que a literatura juvenil contemporânea tem privilegiado as narrativas sob a ótica do mundo interior do protagonista, “não adulto”, preocupando-se não só com o “enriquecimento das estruturas narrativas, mas também com uma crescente complexidade no que concerne à literariedade das narrativas juvenis” (2009, p. 25). Por meio de uma linguagem mais espontânea e próxima da oralidade, haveria uma busca do prazer do leitor jovem através de uma forma expressiva e um tom mais leve, humorístico, mesmo diante de acontecimentos graves. Também há uma preocupação em abordar os meandros da vida íntima do jovem, narrando seu amadurecimento diante dos conflitos que vivencia; o autor enfatiza que mesmo os gêneros como o romance histórico e o romance realista perdem seus contornos mais fixos para abordar o desenvolvimento físico e moral da personagem. Dessa forma, o moralismo e o didatismo têm cedido espaço para temáticas ligadas à



realidade juvenil e temas de todos os tempos, como a morte, o amor, a perda, que passaram a ser abordados a partir de um olhar do jovem (CRUVINEL, 2009).

Complementando as considerações anteriores sobre a qualidade literária, Cerrillo afirma que é necessário reivindicar a dimensão artística da literatura juvenil, valorizando seu discurso e seu leitor e entendendo que não se deve modificar a exigência da linguagem poética em função da idade (2016, p. 84). O autor chama atenção para o fato de que nem todos os livros oferecidos aos jovens leitores podem ser considerados “literatura”, mesmo que lhes despertem interesse. Cerrillo defende a importância da literatura juvenil contemporânea para a formação de leitores literários e a relevância de sua busca de interpretação do universo dos jovens e das crianças. Ele entende que ela deva incluir a realidade em que vivem, sem desprezar os seus contextos, ambientes e implicações sociais, abordando todos os tipos de temas, problemas, aspectos e questões da vida pública, sem a necessidade de “adoçá-los, sem doutrinar ou dar lições de não se sabe o quê”⁷ (2016, p. 85). Ele ainda complementa, afirmando que a literatura tampouco deve renunciar à sua capacidade de gerar, despertar ou provocar múltiplas expectativas nos leitores, indo além do mero entretenimento ou do prazer de ler.

Pode-se postular, a partir das considerações anteriores, que o ético e o estético são categorias fundamentais para se pensar literatura juvenil. Nesse sentido, Turchi afirma que a literatura não deve se prender às amarras do pedagógico, mas deve se realizar como arte, o que significa que nela não devem estar “proclamados conteúdos morais, mas (...) a emoção que a arte provoca que nasce de um impulso contemplativo, em que o estado estético se traduz numa reflexão existencial, como paradigma para a vivência ética” (2004, p. 40). Tais questões apontam para a ambivalência que caracteriza a literatura juvenil, marcada pelo imperativo de ter qualidade literária, sem perder de vista as expectativas de leitura dos jovens leitores. Tal ambivalência pode ser um motor propulsor de inovação na literatura juvenil e deve ser compreendida no interior de uma dinâmica mais geral de transformações sociais, culturais e econômicas contemporâneas. Daí,

⁷ Trecho original: “dulficarlos, sindoctrinari dar lecciones de no se sabe bien qué cosa”; tradução nossa.



a necessidade de se buscar problematizar o campo da literatura juvenil contemporânea, suas ofertas literárias, seus contornos éticos e estéticos, as expectativas e gostos dos jovens leitores, sua vinculação com o mercado cultural e editorial, entendendo todos estes elementos como inseridos em sociedades de consumo, atravessadas pela cultura digital. Por outro lado, vale mencionar a eclosão mais recente, no panorama literário, de abordagens das temáticas de gênero e etnia, incidindo, às vezes intencionalmente, na constituição das identidades dos jovens leitores.

Entre tendências e temáticas: novas práticas de leitura juvenil contemporâneas

Em relação a tendências e temáticas da literatura para jovens, Colomer argumenta que a literatura juvenil conta com as mesmas tendências da literatura atual em seu conjunto, mas “ocupa um lugar de fronteira no sistema cultural: lugar de fronteira entre a literatura infantil, a qual [os leitores] estão abandonando, e ao mesmo tempo a literatura adulta, legitimada e oferecida a eles pela escola” (2015, p. 142), além do hibridismo com os mundos de ficção do audiovisual – filmes, series, HQs, games. Neste cruzamento é que a ficção juvenil se desenvolve. Colomer ainda aponta três traços distintivos da literatura infantojuvenil na atualidade: uma constelação de novos valores; o triunfo da fantasia e a ampliação dos temas. Assim, em função da incorporação de valores oriundos das sociedades capitalistas ocidentais e pós-industriais, os personagens infantojuvenis, nas obras literárias, passam a enfrentar ambiguidade dos sentimentos, complexidade dos conflitos e mudanças de perspectiva. Colomer observa que os novos valores sociais trazem um novo tipo de vida próprio das novas sociedades de consumo assim como novas configurações familiares, presentes em narrativas que pretendem capturar o público jovem.

Observa-se, então, que uma literatura que se construiu tradicionalmente sobre a aventura externa passa a abordar, também, conflitos psicológicos. Assim, para personagens adolescentes, abundam os problemas de crise de amadurecimento, com conflitos girando em torno das relações humanas, especialmente familiares, além dos efeitos do exterior em sua própria conquista



de autonomia. Nesses casos, frequentemente a voz do narrador é cedida aos protagonistas crianças e jovens, e a narrativa é em primeira pessoa. Também pode haver um convite ao leitor para acompanhar o protagonista na exploração de suas próprias perplexidades, empregando formas narrativas fragmentadas. Esse recurso permite ao jovem leitor separar-se do eco de uma voz adulta que controle, valorize e administre a informação, como no caso de narradores oniscientes (COLOMER 2015, p. 212).

Por outro lado, como fenômenos próprios da produção cultural atual, emergem formas provenientes da inter-relação entre literatura e outras mídias, com o uso de múltiplos recursos materiais, que chamam para o consumo e buscam a participação do leitor/consumidor de diferentes formas. Surgem variadas narrativas com apelos e referências culturais compartilhadas, apresentando fragmentação das unidades narrativas e ritmos vertiginosos, que nos mostram um tipo de ficção – literária, televisiva, cinematográfica – muito familiar aos jovens contemporâneos. Delbrassine (2006), compartilhando do mesmo entendimento de Colomer (2015) quanto à tendência de hibridismo das narrativas jovens com o mundo do audiovisual, como efeito da globalidade destas produções literárias, acrescenta que se percebem esses efeitos, sobretudo, nos livros policiais, fantásticos ou de ficção científica, com cenários e intrigas semelhantes aos das séries televisivas (2006, p. 30). Isto é, são livros propostos para agradar o jovem leitor, a partir de sua convergência e conexão com produtos culturais de outras mídias. Em grande parte, são propostas de escrita preocupadas não apenas com os valores estéticos literários, mas também com os interesses mercadológicos, pois os livros “são construídos a partir das características literárias e comerciais”⁸, como refere Lluch (2009, p. 193).

Existe, nesse sentido, um grande investimento publicitário nas redes sociais, em relação às adaptações fílmicas ou de seriados televisivos que fazem ecoar o literário contemporâneo. Fora dos circuitos escolares, o mercado tem buscado atuar como o mediador da leitura para os jovens, através de grandes corporações editoriais e da indústria cultural que atuam globalmente em prol de uma homogeneização de interesses. Surgem, assim, os *best-sellers*

⁸ Trecho original: “se construyendesde las características literarias y desde las comerciales”. Tradução nossa.



e séries de livros com um núcleo comum de personagens e/ou intriga, dentro de um mesmo universo narrativo, que condicionam a leitura a parâmetros específicos. Desta forma, cativa-se um leitor consumidor que se fideliza a um autor ou série de livros, garantindo as vendas daquele produto/marca. De forma mais abrangente podemos dizer que grande parte dessa produção apresenta uma linguagem mais acessível e traz a intriga como elemento fulcral na construção da narrativa. Ademais, são obras que abordam temas do momento ou temáticas sensíveis aos jovens, conquistando deste modo muitos leitores, como bem comprovam as largas tiragens e as sucessivas reedições de muitos títulos (LLUCH, 2009).

No entanto, Silva contesta a conotação pejorativa adquirida por muitos destes livros, verdadeiros fenômenos de vendas, fazendo uma distinção entre *best-sellers* e outras obras de grande sucesso, mas com qualidade literária. Afinal, já faz um tempo que essas obras da “nova literatura” têm sido eleitas pelos jovens como preferidas para leitura (2012, p. 33). Em *best-sellers* do gênero fantástico, por exemplo, a magia de um imaginário infantil se deixa ler de forma tão apetecida, cumprindo-se a desejada “*intentio lectoris*” (ECO, 1990). Nessa direção, podemos pensar na existência desses livros que têm possibilitado que jovens leitores ainda não comprometidos com o ato de ler mergulhem na leitura. Assim, Silva recomenda cautela com os “rótulos” demasiadamente apressados para todos os títulos que encabeçam essa “nova literatura”. Afinal, como já abordamos anteriormente, o próprio conceito de literatura (e de leitura literária) vem sendo largamente problematizado, sublinhando-se a sua fluidez e consolidando-se ao mesmo tempo a noção de campo literário.

Na esteira dessas transformações, Martín-Barbero (2003) chama a atenção para o fato de que os jovens têm se reconhecido nessas novas narrativas com seus diferentes formatos, compartilhando-as e fundindo-se a elas. Assim, os jovens leitores têm a possibilidade tanto de se sentirem em casa com a leitura de narrativas que falam de seu tempo, sua idade, em um modo de vida comum, quanto de se sentirem fascinados pelas descrições de situações variadas e afastadas do contexto habitual. Ambas as possibilidades ocorrem em um momento de vida em que necessitam e buscam o desafio de se mostrarem ao mundo, na busca por constituírem suas próprias identidades.



Dessa forma, a leitura poderá lhes permitir a liberdade de pensamento, reinventando o mundo através da construção de um espaço entre o imaginário e o real com certo grau de autonomia. São jovens que se percebem como autônomos em suas buscas literárias e, adeptos de vivências na *web*, promovem uma propagação globalizada de conteúdos. Isto é, existe uma parte de jovens leitores que vivenciam uma busca vertiginosa por informações, novidades e conteúdos, sejam elas textos literários, ou não.

Nessa mesma direção, Lluch (2009) salienta duas características marcantes da literatura juvenil contemporânea. A primeira consiste das transformações sofridas pelo livro, que se tornou um elemento de consumo cultural mais amplo, com elementos estéticos que o aproximam dos *games* e outros produtos culturais, por exemplo, ou ecoam estereótipos de séries e celebridades; sua divulgação e publicidade lançam mão de estratégias similares às de *trailers* cinematográficos e televisivos, etc. A segunda aponta para a substituição da figura do jovem leitor associada a um jovem estranho e solitário, pela imagem de uma pessoa que procura vivenciar novas emoções, identificando-se cada vez mais com as propostas oferecidas pelas telas do cinema, pelos seriados da televisão, pelos anúncios publicitários que circulam nas redes sociais e se propagam por tudo (LLUCH, 2009, p. 2). Essas são transformações que trazem consigo uma diversificação do mercado (literário, livreiro) e do livro como mercadoria.

Esse contexto cria novas temporalidades juvenis, decorrentes de uma racionalidade que valoriza o efêmero, o flexível, a visibilidade, os compartilhamentos e uma sociabilidade em rede, em que predominam os *links*, curtidas, *likes*, tweets. Ou seja, as práticas de leitura passaram a ocorrer como uma atividade “exuberantemente social” (COLLINS, 2010) envolvendo criações participativas como no caso das *fanfics*. Assim, as práticas de leitura entendidas como experiência privada e introspectiva já não refletiriam a temporalidade juvenil atual (MORDUCHOWICZ, 2010, p. 62). Os livros e demais artefatos impressos exigiriam uma leitura sequencial e linear que difere das práticas exercidas pelos jovens na cultura digital, o que, para o autor, dificultaria a adesão às práticas de leitura tradicionais.

Buscar entender as práticas de leitura de um determinado tempo é também entender as relações entre seus múltiplos ato-



res-leitores, autores, mercado editorial e cultural, cada um com suas especificidades. Inegavelmente, tais práticas de leitura e as atividades de seu compartilhamento vêm se modificando em função da cultura digital e dos tentáculos de uma visão mercadológica. Se a leitura de livros já prescinde do suporte do códice, que atravessou tantos séculos, é porque tablets, e-readers e, mesmo, celulares se constituíram como novos artefatos de veiculação de obras, com outras características e, mesmo, outra abrangência de obras. Por outro lado, a emergência da literatura digital, produzida especificamente para o meio virtual, contando com recursos multimodais e outras estratégias similares a *games*, veio tensionar a própria conceituação do literário.

Mas, para além das transformações do livro e de seus suportes de leitura, há que se citar as novas e diversificadas formas de incitação à leitura, emergentes na internet ou, mais especificamente, nas redes sociais. Assim, pode ser mencionada inicialmente a existência de sites como o *Skoob*, considerado a maior rede social brasileira que congrega leitores, se caracterizando como um lugar virtual de encontro de leitores, que postam apreciações sobre obras e trocam sugestões de leitura. Sites de livrarias, que permitem a leitura de trechos de obras e sugerem novas leituras, a partir de perfis de usuários, também são fruto desta articulação entre mercado, consumo, leitura e mundo digital. Já as redes sociais, que congregam milhares de usuários, como Youtube, Instagram, Twitter e Facebook, têm se constituído como um espaço aberto à emergência de fenômenos como os *booktubers* *ebookstagrammers*, personagens que, sem a chancela tradicional da crítica literária e das instituições educativas e culturais, promovem a apresentação, a discussão e a troca de sugestões de leituras e livros – às vezes de forma especializada, às vezes não – atingindo um público mais ou menos numeroso, geograficamente separado mas com interesses compartilhados e, frequentemente, potencializados. A menção às frases compartilhadas, atribuídas a escritores reconhecidos, como Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu, que povoam postagens no Facebook – ainda que frequentemente apócrifas – pode ser vista, por outro lado, como uma atitude de valorização da palavra literária (ROSIN, 2016, *apud* MELO, 2020),



Assim, os entrelaçamentos cotidianos com a cultura digital têm permitido ao jovem leitor vivenciar uma relação íntima de leitura com outras formas de textualidades, estreitamente vinculadas com os fenômenos audiovisuais, com as mídias sociais, a interatividade, a convergência midiática, a instantaneidade, o encurtamento espaço-tempo e a hiperabundância de informações, proporcionando novos entendimentos e sentidos para suas práticas de leitura.

Considerações finais

Neste breve estudo procuramos abordar e articular perspectivas e elementos que atravessam as possibilidades de práticas de leitura dos jovens contemporâneos. Para isso, retomamos discussões sobre as práticas de leitura vivenciadas no contexto da cultura digital, a caracterização do literário espraído pela cultura e difundido em diferentes formatos e veículos, frequentemente sob a égide do mercado, e, então, discutimos tais implicações no que se entende como formação leitora.

Embora todas as práticas de leitura e seus objetos sejam considerados válidos e constituidores de leitores, a leitura literária vai ocupar uma posição diferenciada no processo de humanização, propiciando a imersão multifacetada nos problemas do mundo e das pessoas, promovendo o exercício de reflexão e de tomada de consciência de si e da realidade, ensinando a partir da própria vida, para assim, levar o leitor a olhar criticamente convenções, contextos e histórias únicas, com frequência consideradas como as ‘verdadeiras’. Entendendo a importância do contato com o texto literário para a formação do jovem leitor, alguns autores questionam a profusão de uma prática de leitura juvenil associada a obras que, em grande parte, estão preocupadas principalmente com os interesses mercadológicos e, para tanto, frequentemente, se amparam em fórmulas e clichês que se mostraram bem sucedidos e são reatualizados continuamente.

No entanto, não há como negar que muitas dessas produções têm atuado como motor de leituras instigantes para jovens leitores e que a formação das competências leitoras desses jovens tem se constituído para além das mediações familiares e educa-



cionais. Uma indústria cultural e de entretenimento tem atuado de forma globalizada como mediadora dessa relação, favorecendo a adesão desses jovens ao mundo da leitura. Entretanto, é preciso lembrar que a sedução de muitas dessas obras frequentemente não emerge do trabalho com a linguagem, do favorecimento da reflexão pela complexidade do mundo narrado, mas, sim, de uma identificação com os valores correntes no contemporâneo, como das sociedades de consumo. Nesse sentido, essas narrativas muitas vezes não favorecem a ampliação do horizonte de expectativas, repetindo e confirmando a trivialidade do mundo. A fragmentação, o empobrecimento e a padronização de efeitos fáceis frequentemente marcam as apropriações e reescritas de textos na rede. Mas, até que ponto eles não são ponte para o desenvolvimento da fluência leitora e – mais importante – para a emergência de interesse por outras obras mais desafiadoras e com mais potencial estético?

Dentro desse quadro, em pesquisa realizada com alunos do 6º e 9º ano de escolas públicas, na cidade de Porto Alegre – RS, foi possível identificar o quanto a cultura digital vem atuando de forma significativa na configuração das práticas de leitura, na produção, distribuição e na recepção de livros literários (ou nem tão ‘literários’), nos modos de fruição, na configuração dos leitores. Assim, ressaltamos que a maior parte do arsenal de leitura referido pelos alunos participantes da pesquisa se deu em suportes impressos prioritariamente e de obras posicionadas como literatura não-literária – best-sellers, trilogias e séries contemporâneas. Além desses textos ficcionais, cotidianamente existe uma prática de leitura que adere aos suportes digitais móveis, prioritariamente os celulares, em busca de informações diversificadas e mensagens imagéticas e textuais propagadas na *web*. Essa leitura caracterizada como fragmentada, dispersa e não linear é o que efetivamente o maior grupo de alunos realiza. Entretanto, é relevante referir que, nestes artefatos, há uma busca por informações referentes a livros que circulam nas redes sociais, livros que se vinculam a filmes e séries televisivas, mas também por informações complementares aos livros lidos – novos lançamentos de séries ou do mesmo autor; informações complementares sobre personagens dos livros ou dos filmes, entre outras.



Valter Hugo Mãe, em entrevista publicada numa obra que traz conversas com romancistas, relembra o que significava para ele, na adolescência, a leitura: “inspirava-me para uma existência mais densa, mais profunda, como se os livros fossem as pessoas com quem eu melhor poderia conversar, que passariam mais perto das conversas que gostava de ter” (VIEL, 2020, p. 88). Livros com que se pode conversar e que, ao mesmo tempo, inspirem para uma existência mais densa e mais profunda – certamente este é um horizonte desejável, sob o ponto de vista de quem se interessa pela formação de jovens leitores. E quais são/podem ser/seriam tais livros? Até que ponto interessam os suportes em que eles são veiculados? E em que medida e de que forma a socialização das leituras nas redes pode contribuir positivamente para tais encontros?

Num momento em que grande parte das práticas de socialização dos jovens e, também, das práticas escolares está acontecendo na internet e nas redes sociais, em função da pandemia do coronavírus, multiplicando e modificando o contato com o virtual, cabe perguntar que repercussões tais eventos terão na relação dos jovens com a leitura de forma geral, com a leitura nas telas grandes e pequenas (dos celulares) e com o literário ampliado, de que fala Cosson, ao abordar o derramamento e o trânsito do literário em diversificadas produções culturais. Se podemos colocar estas questões, certamente é prematura a especulação sobre quais serão as respostas, num momento em que ainda não se esboça precisamente como será o mundo pós-pandemia.

Referências

BLOOM, H. **Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades**. v. 1, 2, 3, 4. Trad. de José Antonio Arantes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A.C.R. (Org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: CJP; Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.



- CERRILLO, P. **El lector literario**. México: DCE, 2016.
- COLLINS, J.B. **On the books for everybody**: how literary culture became popular culture. Durham: Duke University Press, 2010.
- COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2015.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2017.
- CRUVINEL, L.W.F. **Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero**. 2009. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- DIAZ-PLAJA, Ana. Entre livros: La contruccion de um itinerário lector próprio em la adolescência. In: Colomer, T. **Lecturas adolescentes**. Barcelona: Graó, 2009.
- DELBRESSINE, D. **Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et reception**. Paris: SCÉRÉN-CRDP de Académie de Créteil; La Joie par les Livres – Centre National du Livre Pour Enfants, 2006.
- ECO, U. **Os limites da interpretação**. Lisboa: Difel, 1990.
- HAYLES, K. N. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. São Paulo: Global, 2009.
- LLUCH, G. **Literatura infantil Y juvenil y otras narrativas periféricas. Publicación**: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009.
- LLUCH, G. La narrativa para los adolescentes del siglo XXI. In: BLANCA, A. R.; LÓPEZ, I.S.; RODRÍGUEZ, M..N. (Coords.). **A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)**. Galicia: Xerais de Galicia; USC, 2012.
- MATIA, K.C. **A narrativa juvenil brasileira: entre temas e formas, o Fantástico**. Tese (Doutorado em Estudos Literários), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MELO, C.A. de. **#Bookstagram: retratos do leitor literário na contemporaneidade**. Projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre: 2020.
- MORDUCHOWICZ, R. **A geração multimídia**. In: Lluch, G. (Coord.). **Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo**. Barcelona: Anthropos, 2010. p. 59-71.



NUNES, B. Ética e leitura. *In*: **Crivo de papel**. São Paulo: Ática, 1998. p. 175-186.

SILVA, M. M. M. C. T. Uma escrita de transição: contributos para uma reflexão sobre literatura juvenil. *In*: BLANCA, A.R.; LÓPEZ, I.S.; RODRIGEZ, M.N. (Coords.). **A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)**. Galicia: Xerais de Galicia; USC, 2012.

TURCHI, M. Z. O estético e o ético na literatura infantil. *In*: CECCANTINI, J.L. (Org.). **Leitura e leitura infantojuvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

VIEL, R. **Sobre a ficção**: conversas com romancistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



INDÍCIOS DE AUTORIA EM MEDIAÇÕES COM TEXTOS POÉTICOS¹

AUTHORSHIP EVIDENCE IN MEDIATIONS WITH POETRY

Íris Procópio Dias Santana²

Marinalva Vieira Barbosa³

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar produções textuais de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Uberaba/MG, visando identificar indícios de autoria que resultaram do trabalho de leitura e interpretação de poesias. As produções analisadas compõem os resultados de uma pesquisa que focou a constituição de leitor com base na leitura significativa, contextualizada e colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa. A proposta de intervenção, realizada para pesquisa e escrita da dissertação de mestrado para obtenção do título de mestre, pela primeira autora deste artigo, no Profletras da UFTM, foi composta pela produção e aplicação de uma sequência didática, tal como proposta por Cosson (2014). Além das poesias, foram usados, para despertar a identificação dos alunos com a proposta de leitura, vídeos, músicas e imagens. A base teórica de análise está composta por Possenti (2002), Bakhtin (2003), Geraldi (2013) e Zilberman (2009). Com as análises, concluímos que o diálogo e trabalho com os recursos linguísticos, desenvolvidos pelo aluno com o texto poético, são constitutivos de um sujeito que, ao interpretar, deixa importantes indícios sobre a constituição da autoria.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Mediação. Leitura. Escrita. Autoria.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze textual productions of 7th grade students from a public elementary school in the Uberaba city / Minas Gerais State, aiming to identify evidence of authorship that resulted from the work of reading and interpreting poetry. The analyzed productions compose the research that focused on the constitution of readers based on meaningful, contextualized and collaborative reading in Portuguese language classes. The intervention proposal carried out for research and writing of the master's thesis to obtain the title of master, by the first author of this article, by "Profletras at UFTM", was composed of a didactic sequence (COSSON, 2014). Besides poetry, videos, music and images were used to awaken the wishing of students with the proposal of reading. The theoretical basis of analysis is composed by Possenti (2002),

¹ Artigo recebido em 15/02/2020 e aceito para publicação em 21/06/2020.

² Mestre em Letras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Professora e Psicopedagoga da Prefeitura Municipal de Guairá-SP. Orcid.org/0000-0002-4118-7057. E-mail: irisprocopio@hotmail.com.

³ Doutora em Linguística pela Unicamp, professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da UFTM. Orcid.org/0000-0002-3538-8821. E-mail: marinalva.barbosa@uftm.edu.br.



Bakhtin (2003), Geraldi (2013) and Zilberman (2009). Through the analysis, we concluded that the dialogue and work with the linguistic resources, developed by the student with the poetic text, are constitutive of a subject that, when interpreting, leaves important indications about the constitution of authorship.

KEYWORDS: Poetry. Mediation. Reading. Writing. Authorship.

No que diz respeito à poesia na sala de aula, alunos e professores da educação básica, frequentemente, demonstram certa rejeição a esse gênero, não só no ambiente escolar, como também no familiar e social. Frente a essa realidade, Carvalho (2010) afirma que os alunos em sala de aula oferecem “resistência à poesia, afirmando ser esse gênero incompreensível ou difícil” (2010, p.1). Soma-se a isso o fato de que, em muitas escolas, a não aproximação de alunos e professores com o texto poético está associada à rejeição das práticas de declamações pouco significativas realizadas somente em datas comemorativas, memorizações descontextualizadas, adotadas em sala de aula apenas como pretexto para o preenchimento de questionários exclusivamente linguísticos e/ou conceituais.

Mediante a constatação dessas dificuldades, levantamos os seguintes questionamentos: como o letramento literário, tendo como base a mediação do professor, conforme proposta por Cosson (2014), pode favorecer o desenvolvimento da leitura significativa, contextualizada e colaborativa de textos poéticos nas aulas de Língua Portuguesa? Nesse trabalho colaborativo, é possível levar o aluno, a partir da leitura do texto poético, a produzir um texto com indícios de autoria?

Para responder a essas questões, foi desenvolvida uma pesquisa em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Uberaba/MG. O pressuposto assumido ao longo da pesquisa foi o de que a adoção de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a leitura e a produção textual com indício de autoria (POSSENTI, 2002), a opção pelo trabalho com poesia se justifica porque o contato dos alunos com esse gênero permite a identificação com as obras, desenvolve a imaginação e com a mediação do professor pode possibilitar a socialização de experiências em uma comunidade de leitores em formação.



Assim, as práticas analisadas neste artigo, sobre leitura e produção escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, resultaram de uma proposta de intervenção, realizada por meio de sequência didática (COSSON, 2014), que visou à ressignificação das leituras de textos poéticos na escola e, principalmente, a produção de textos escritos fundamentados em um trabalho de interpretação por parte dos alunos. Portanto, além de apresentar o percurso de elaboração e desenvolvimento da sequência didática, o objetivo deste artigo é analisar três produções escritas dos alunos com intuito de identificar nessa escrita resultado do trabalho com os recursos da linguagem que possam ser considerados indícios de autoria.

O texto poético em particular, e o gênero lírico em geral, podem ser observados por meio de duas dimensões: a do eu lírico-narrador-leitor e a da musicalidade. A escolha por este tipo de texto para o desenvolvimento da pesquisa descrita neste artigo foi suscitada, além dos aspectos descritos acima, também por sua sonoridade, possibilidade de diálogo com as emoções e subjetividade dos leitores em contato com a materialização dos elementos expressivos presentes nos textos.

A linguagem utilizada expressivamente nos textos poéticos compõe-se de sonoridade, ritmo, figuras de linguagem e imagens. A compreensão destes recursos e produção de significados depende da observação de seus elementos estruturais fonológicos, sintáticos e semânticos da poesia. A expressão da subjetividade dos leitores em contato com os textos poéticos pode ser explorada na leitura, escrita e marcas de autoria nas produções.

Literatura e leitura na escola: mediações e constituições possíveis

O contato dos leitores com o texto literário comumente é visto como um meio que possibilita a ampliação de experiências, a aproximação entre os sujeitos e destes com seus contextos de elaboração. O contato direto com os textos literários, não apenas como pretexto para codificação ou decodificação de cunho gramatical, mas como obras constituintes de sentidos a serem (re) significados nos diferentes contextos da realidade dos sujeitos leitores, permitem o diálogo com as experiências vivenciadas pelos leitores ao longo da vida e com àquelas, presentes nas obras lidas.



A apropriação de conhecimentos por meio da leitura permite desestruturar certezas preconcebidas. O encontro com as palavras amplia as experiências leitoras, dá sentido às novas leituras e facilita a compreensão da realidade que nos cerca. É possível que com esse encontro, “Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima e a humanidade compartilhada” (PETIT, 2008, p.94), ou seja, a leitura permita a partilha e/ou a negociação de convicções com aqueles que fazem parte da comunidade leitora em desenvolvimento.

Essa aproximação e apropriação por meio da leitura, do trabalho com os recursos linguísticos exige mediação, interação do aluno com o texto e com o outro. Nesse sentido, a aproximação dos conhecimentos acumulados pela literatura, com a realidade dos jovens leitores é de responsabilidade dos professores de língua portuguesa, responsáveis essenciais da mediação e contato com o texto literário. Geraldi (2013) considera a mediação do professor no contato do aluno com o texto como parte fundamental à constituição desse sujeito que é capaz de se apropriar do texto para constituir o seu projeto de dizer.

Essa concepção é um caminho possível para se trabalhar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos, uma vez que coloca em foco a interação e a perspectiva dialógica de trabalho com o texto. A mediação, tal como proposta por Geraldi (2013) é dialógica. A atuação do professor como mediador de diálogos é o fundamento desta pesquisa, pois acreditamos na possibilidade do uso da linguagem como construtora de novos sentidos, conhecimento e experiências. É nessa relação mediada que o aluno pode adotar com a linguagem, com o texto escrito (o seu e o do outro), uma relação criativa e que possa deixar pistas de um trabalho que lhe é próprio.

Diante disso, o pressuposto assumido aqui é o de que a formação dos sujeitos leitores é possível a partir de uma postura ativa mediante o texto, principalmente do literário. O professor, ao desenvolver um posicionamento ativo em relação à leitura e escrita do aluno, mediando os sentidos possíveis que deve inicialmente partir do leitor, precisa estar atento ao desenvolvimento dos alunos e permitir seu avanço nos processos de leitura e escrita.



Escrita e indícios de autoria no ensino fundamental

A produção de indícios de autoria, segundo Possenti (2002), pode ser vista como um *tanto de singularidade quanto de tomada de posição* (p. 106) no exercício de se apossar do conhecimento e torná-lo meio, ferramenta de trabalho, de construção de uma escrita própria, resultante de um saber advindo da interpretação e construção de novos sentidos a partir daquilo que é dado ao sujeito como objeto de leitura. Os indícios de autoria podem então ser considerados como rastros, pistas do trabalho que o sujeito desenvolve com a palavra alheia. É o movimento que leva a produção de um diálogo que transforma palavras alheias em palavras próprias.

Essa concepção difere da que concebe a autoria como a particularização do “lugar” e da “posição” do sujeito que fala no interior e a partir de uma determinada posição discursiva. Tendo em vista que a autoria aqui remete à posição do aluno frente às produções escolares, também não é possível pensá-la como produção de discursividade; esta é marcada por um efeito de originalidade e singularidade. Nesta posição estão Freud, Marx e Foucault porque não só produziram discursos com traços inequívocos de singularidade, mas também mudaram as regras de produção e compreensão de textos e discursos vigentes em suas épocas (POSSENTI, 2002).

No caso do aluno do Ensino Fundamental, a interpretação e a produção de outros enunciados ainda se dão por meio de um movimento de forte aproximação, colagem na palavra do outro. Portanto, a concepção de indícios de autoria aqui delineada se aproxima das concepções defendidas Michel de Certeau (1999) sobre a invenção das práticas cotidianas da sociedade francesa contemporânea. De acordo com esse autor, tais práticas, embora submetidas aos regimes de produção de linguagem, de formas de agir e ser, promovem deslocamentos e dão existência a um modo singular de fazer e existir de um sujeito que não é mero receptor passivo.

Na leitura e escrita que levam à produção de indícios de autoria, portanto, ao operar com o sistema linguístico, o aluno precisa construir um discurso que dá visibilidade a apropriação do conhecimento marcada por deslocamentos que, resultante de um diálogo com o outro numa rede de posições e relações



sócio-históricas, atestam sua implicação na construção do seu próprio fazer-dizer. Os indícios de autoria são constituídos por meio do diálogo entre vozes, do confronto com o outro, categoria fundamental no processo de transformação da palavra do outro em palavras próprias.

A relação, o movimento que coloca a leitura como percurso necessário à produção de uma escrita com indícios de autoria tem como base a compreensão de que a escrita exige do sujeito uma reflexão distensa, quando mais tempo o aluno se permite debruçar numa leitura, quanto mais escreve e reescreve textos sobre um determinado tema que lhe interesse, maiores são as chances de o produto desse trabalho ser também constitutivo desse sujeito e da linguagem. Maiores são as chances que essa produção contenha indícios de autoria.

Em síntese, os indícios de autoria não podem ser definidos somente porque um texto apresenta adequação às regras da norma padrão; também não podem ser anunciados porque um texto apresenta uma organização estrutural satisfatória. Os indícios de autoria resultam de um trabalho que “[...] nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. [...] Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente algumas atitudes: dar voz a outros enunciadore, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice pelo menos” (POSSENTI, 2002, p. 110).

A leitura de poesia e a construção da escrita como processos

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto que a leitura de poesia na escola, com a mediação adequada, pode despertar o interesse dos sujeitos leitores para o potencial criativo da linguagem poética. O professor aproxima os alunos leitores dos textos poéticos para que possam explorar e ter liberdade interlocutiva. Diante disso, conforme já assinalado, a proposta de ensino que fundamentou o trabalho em sala de aula com o texto literário se baseia na asserção de letramento literário proposta por Cosson (2014).

Para propor um fazer pedagógico que não descaracterize a literatura, o autor apresenta uma proposta de ensino que, baseada na concepção de sequência didática, considera as seguintes



etapas: motivação ou situação inicial, introdução, leitura compartilhada e a ser feita em casa, interpretação e avaliação. A etapa avaliativa incluiu a contextualização e expansão do trabalho de leitura e escrita realizado pelo aluno. A escrita e reescrita dos alunos ocorreu predominantemente na leitura compartilhada e também na leitura realizada em casa, mas em todas as etapas estes registros poderiam ser realizados, já que o portfólio ficou com os alunos durante todo o processo de aplicação da intervenção.

Assim, a sequência didática construída e desenvolvida em uma escola da rede pública da cidade de Uberaba/MG, no 7º ano do Ensino Fundamental, foi organizada da seguinte forma:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO COM POESIA	
Número de aulas	13 aulas com duração de 50 minutos cada
Tempo	01 semestre
Objeto de ensino	A leitura literária para o 7º ano do Ensino Fundamental
Antologia de obras literárias selecionadas para leitura.	1) Convite de José Paulo Paes (1991); 2) Paisagem de Brodóski de Fátima Miguez (2003); 3) Desobjeto de Manoel de Barros (2003); 4) É sempre era uma vez de Elias José (2008); 5) A Bailarina de Cecília Meireles (1993); 6) Quadrilha da sujeira de Ricardo Azevedo (2007); 7) Quem tem medo de dizer não? de Ruth Rocha (2012); 8) O pato de Vinícius de Moraes (2004); 9) Eu, hein! de Ivan Zigg (2007); 10) Na casa do cozinheiro de Hélio Ziskind (2011); 11) Poema pra Dalí de Katia Canton (2007); 12) Trem de Ferro de Manuel Bandeira (2006); 13) O medo do menino de Elias José (2001); 14) Vai já pra dentro, menino! de Pedro Bandeira (2001); 15) A boneca de Olavo Bilac (2001); 16) O ron-ron do gatinho de Ferreira Gullar (2001); 17) Canção para ninar gato com insônia de Sérgio Caparelli (1988) 18) Canção de garoa de Mário Quintana (2001); 19) Na onda dos versos de Paulo Leminski (2003); 20) Quadras ao gosto popular de Fernando Pessoa (2007).
Materiais e tecnologias utilizadas	1) Xerox dos textos literários; 2) Barbante; 3) Papéis pardo, coloridos, filipinho e laminado; 4) Computador; 5) Data show e 6) Aparelho de som.



ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (COSSON, 2014)	
MOTIVAÇÃO Objetivo: sensibilizar os alunos com relação às obras literárias que seriam lidas.	Para tanto, foram realizados: a) diálogos no início de cada aula, em relação as obras; b) identificação dos conhecimentos que os alunos já possuíam sobre algumas obras; c) identificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a poesia; d) apresentação dos vídeos o Convite de José Paulo Paes (Estralos, 2016); e) escuta das músicas como o Pato de Vinícius de Moraes (Vevo, 2016); f) exibição da obra Persistência da Memória de Salvador Dalí (Genial, 2016); g) elaboração, pelos alunos, de registros das interpretações individuais para compor o portfólio.
INTRODUÇÃO Objetivo: realizar a leitura e exploração dos efeitos de sentidos dos leitores em relação às obras lidas.	a) realização de pesquisa e leitura visando o reconhecimento e ampliação de repertório sobre os autores lidos e contextos de produção das obras. b) vídeos de entrevistas os autores como a de Fátima Miguez (Brasília, 2017); c) problematização as diferenças entre os contextos de produção das obras e o momento atual, visando levar o aluno a dimensionar o tempo, o contexto do texto poético e o seu próprio tempo e contexto vivido. d) problematização das diferenças identificadas visando mostrar que, embora entre o tempo vivido e tempo poético não seja o mesmo, pela via da interpretação, é possível promover e encontrar diálogos.
REALIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA Objetivo: permitir a exploração dos textos e produção de textos autorais a partir deles.	a) incentivo à exploração dos efeitos de sentido construídos pelo contato direto dos alunos com o texto poético; b) exposição das impressões pessoais que cada leitor construiu diante da poesia lida; c) realização da leitura compartilhada em sala de três poemas; d) esclarecimento de dúvidas em relação aos textos lidos; e) contextualização dos conteúdos a serem trabalhados em diálogo com as leituras das poesias; f) produções pessoais dos alunos nos portfólios; g) realização de avaliação e autoavaliação sobre as dificuldades e êxitos na realização das leituras.
AValiação Objetivos: contextualizar e expandir.	CONTEXTUALIZAÇÃO a) estabelecimento da relação entre os sentidos das leituras com as experiências dos leitores; b) realização de jogos com base nos textos poéticos lidos, como exemplo, As caixas poéticas; c) exibição de vídeos relacionados aos temas com o Stopmotion da Bailarina de Cecília Merieles (Rafael, 2017); d) audição de músicas, vídeos e/ou realização de encenações que explorassem e contextualizassem as experiências e sensibilizações construídas ao longo das leituras. A maioria dos poemas possuem versões em áudio e vídeo disponíveis na internet. EXPANSÃO a) socialização dos registros e produções realizadas ao longo de todo o processo de execução da sequência didática; b) envolvimento da comunidade escolar em uma mostra literária que culminou com o encerramento das atividades do ano letivo; c) apresentação para a comunidade os produtos (portfólio, caderno de planejamento do professor, materiais complementares, CD contendo as declamações da antologia e a Mostra Literária).



Ao longo das 13 aulas, as anotações nos portfólios, de acordo com Schulz (2007), permitiram aos participantes da pesquisa a realização de reflexão crítica, a autoavaliação, a discussão, a colaboração em todas as etapas de realização ensino e aprendizagem. Ou seja, o portfólio permitiu a participação ativa dos alunos durante as experiências de leitura literária por ser um instrumento que registra opiniões, impressões e sentidos construídos ao longo da pesquisa. As apropriações individuais registradas pelos alunos no portfólio permitiram um diálogo particular com as obras lidas, evidenciaram indícios de autoria, registramos um total de 340 produções escritas resultantes da leitura que os 17 alunos participantes fizeram dos textos poéticos.

O caderno de planejamento e observação do professor permitiu a descrição das atividades, registro de ocorrências, fatos e impressões coletadas durante o processo de aplicação. Os registros foram realizados posteriormente à aplicação, já que o distanciamento temporal das experiências vivenciadas permitiu novas perspectivas e análise reflexiva de informações. Este detalhamento e acompanhamento do projeto didático possibilitou a mediação de dificuldades e (re) planejamento da proposta aproximando os objetivos aos interesses dos leitores.

No tópico a seguir, para buscar os indícios de autoria, analisaremos as anotações feitas por dois alunos nas margens de dois poemas e uma produção escrita feita por um dos três a partir da leitura de um poema concreto.

Análise das produções dos alunos: a busca pelos indícios de autoria

As três produções analisadas neste tópico são representativas de um percurso que pode ser considerado eficaz. Principalmente quando consideramos que, antes do início da aplicação da sequência didática, 52% dos alunos participantes afirmaram não gostar de ler, 70% disseram que não liam em casa e 83% afirmaram que não se identificavam com textos poéticos. Após a realização da sequência, os mesmos alunos, ao responderem as mesmas perguntas sobre o gosto pela leitura literária e, especificamente, a poesia, 100% afirmaram gostar de ler, 95% afirmaram que passa-



ram a ler em casa e 100% afirmaram que gostavam de poesia.

É a partir desses dados que se torna relevante analisar as produções escritas, uma vez que materializam esse movimento dos alunos em relação ao texto poético. Os indícios de autoria registrados nos portfólio, em todas as etapas do processo de re-escritas descrito no quadro de apresentação da sequência didática, principalmente durante as leituras, de acordo Possenti (2002), fazem-se presente no texto não apenas como marcas linguísticas, mas também identificam a posição do sujeito que escreve. Essa presença resulta do movimento de interpretação e do trabalho com os recursos da língua para dar materialidade na escrita às compreensões e posicionamentos em relação ao tema.

No que diz respeito ao resultado da leitura do texto poético e a posterior produção escrita, essas marcas são: densidade do posicionamento marcada por meio do uso de determinados recursos linguísticos, a forma de interpretação de objetos, lugares, estabelecimento de relação entre elementos da cultura e os enunciados do texto lido, formas como se dá voz a outros enunciadores e distância em relação ao próprio texto. A seguir a análise das produções dos alunos 05, 07 e 12.

O aluno 5, ao ler o poema Paisagem de Brodóski (MIGUEZ, 2003), registrou em seu portfólio o enunciado “Portinari consagrado”, “um Bom poeta e desenhista”. O primeiro indício de autoria está na densidade criada pela escolha de adjetivos para registrar os pontos de vista subjetivos. A presença do adjetivo “Bom” é ponto de vista subjetivo da criança e “Bom poeta e desenhista” marca diálogo com a voz de outros enunciadores sobre autor da obra que estava lendo. Também é o resultado da compreensão que construiu sobre elementos da cultura brasileira literária. Nesta mesma produção, o aluno faz um desenho dando vida à personagem retratando os seguintes versos: “Um cavalo apressado/Por um homem montado/Um modesta igreja”. Em seguida, também traz como marca de indício de autoria a relação com as crenças, quando circula a palavra “infância” e escreve diante dela a palavra “Brincadeiras”.

O aluno 7, ao ler o poema “Trem de Ferro” (BANDEIRA, 2006), circula o verso “Bota fogo” e escreve diante do mesmo que “fogo é perigoso”. Nesta afirmação, identificamos uma tomada de posição em relação a outros discursos, que podem ter sido pro-



duzidos no contexto familiar ou escolar. Diante dos versos “Muita força / Muita força / Muita força”, o aluno 7 escreve: “Força de vontade para conseguirmos tudo que queremos”. Neste caso, lê os versos por uma chave comum em nossa sociedade, a de que a vontade é fundamental para se conseguir o que deseja. O seu escrito resulta do encontro entre os sentidos do texto literário e aqueles construídos com base nas crenças pertencentes a cultura presente no seu contexto vivido.

Ainda o aluno 7, mediante o verso “Foge, bicho”, faz o seguinte registro: “Ele tem medo quando se sente ameaçado”. Ele o bicho? Ele o enunciador que ordena que o bicho fuja? A leitura de que a ameaça provoca medo cabe como resposta para as duas possibilidades. Esse registro demonstra que o texto poético ganha sentido por meio das relações estabelecidas entre sujeito e os sentidos possíveis, entre o já-dito em outros contextos. Ler o verso “Foge, bicho” e concluir que o mesmo é o resultado de ação que está materializada por meio da linguagem implica na mobilização de saberes advindo do contexto da experiência. Ou seja, o aluno lê nesse enunciado imperativo uma situação além dele: o perigo que justifica o dizer. Há um trabalho neste caso que envolve, dentro do universo textual, conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

É ainda o aluno 7 que, ao ler “Nasci no sertão”, circula esse verso e escreve diante dele: “Cidade linda”. O movimento interpretativo aqui visa complementar o texto poético. É como se quisesse transformá-lo no seguinte: “Nasci no sertão, uma cidade linda”. A posição assumida é a de quem cria, completa a partir dos sentidos que o texto fonte lhe entrega.

O aluno 12, ao ler o poema concreto “Canção para ninar gato com insônia” (CAPARELLI, 1988), registrou o seguinte texto: “Dorme gatinho dorme por favor/dorme gatinho porque você me acordou. / Gatinho gatinho você é muito fofo/mais você precisa dormir sozinho/se não você vai ficar manhoso. / Gatinho eu te Amo do fundo do meu coração/já que você não dorme sozinho/vou cantar uma canção”. O aluno 12 aceita a provocação do texto lido e se coloca na posição de um sujeito que escreve poesia. O texto de Caparelli é extremamente criativo e deixa margem ampla para a manobra interpretativa do leitor, uma vez que é o desenho de um gato construindo pela repetição da palavra “Ron” eda onomato-



peiazzz... Ao produzir um texto com versos, cheios de palavras, o aluno age com a intenção de preencher o vazio aparente da poesia. Ele trabalha nas margens, nas franjas deixadas pelo texto lido.

Na produção do aluno 12, os indícios de autoria também se materializam por meio da coerência dos versos. O enunciador carinhosamente pede (por favor) ao gatinho insone que durma. O gatinho insone o acordou. Parafraseia o discurso do adulto para a criança que estimula esta a dormir sozinha para ter autonomia. No caso do gatinho, o dormir sozinho evitará a manha. A canção resulta de um ato de amor ao gatinho com insônia. A coerência se estabelece na sequência de versos do texto e deste com o poema de Caparelli.

Nesse sentido, o trabalho com os recursos linguísticos, resultado do trabalho de interpretação do texto lido, põe em evidência uma escrita que contém indícios de autoria não porque é o dito absolutamente novo, mas porque revela o movimento do sujeito aluno em relação aos sentidos do texto que leu e do texto que buscou produzir.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos apresentar a proposta de intervenção realizada por meio de uma sequência didática tal como proposta por Cosson (2014). O objetivo principal da proposta foi a construção do letramento literário a partir da leitura de textos poéticos. Nas produções escritas, resultantes desse trabalho, buscamos os indícios de autoria resultantes da leitura e interpretação de textos poéticos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A opção pelo desenvolvimento de uma sequência didática visou, em um aspecto mais amplo, a constituição de uma comunidade leitora de poesia a partir das práticas de ensino da e na escola.

Para além do reconhecimento da importância da leitura literária na constituição de um leitor que seja capaz de transitar nos universos da linguagem considerando sua multiplicidade de sentidos, assumimos também a compreensão proposta por Otávio Paz, ao defender de forma lírica e objetiva, que:



A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal (1982, p.15).

A força da poesia como promotora de envolvimento do sujeito nas ações de linguagem e, principalmente, de leitura faz com que a sua presença em sala de aula seja um importante recurso para construção do letramento literário, tendo o elemento lírico como principal ponto de partida.

Nesse sentido, além de principiar a formação de uma comunidade de leitores na escola, é importante destacar que a intervenção didática possibilitou não só a elaboração de material didático para o ensino de literatura na escola, a sequência didática, inexistente na rede municipal de Uberaba/MG, mas também a produção de um banco de dados importante para estudos sobre a leitura de poesia no Ensino Fundamental e, principalmente, sobre os diálogos que o aluno pode desenvolver com esse gênero mediante uma ação firme de mediação do professor.

Os indícios de autoria apontados nas produções analisadas explicam, justificam o movimento expressivo dos alunos em torno da leitura dos textos poéticos. Ao fazer o registro nos seus portfólios, nas margens dos textos lidos, os alunos participantes deixaram as marcas do trabalho linguísticos e extralinguístico que travaram com os textos lidos. Deixaram indícios sobre o quanto os textos poéticos os tocaram e os provocaram no sentido de dialogar, interpretar e se posicionar frente aos temas lidos.

Os indícios localizados nas produções demonstram que, ao dialogar com os textos lidos, mobilizar os sentidos construídos por meio do vivido, os alunos assumiram que o texto poético pode ser lido na escola e, conseqüentemente, fora dela. Os resultados também demonstram que é determinante para a relação com esse gênero textual as práticas de ensino, as mediações que professor pode realizar para promover o encontro do aluno com a poesia. A qualidade desse trabalho é fundamental para definir a resposta do aluno ao texto que lhe é dado a ler.



Nesse sentido, as análises não focalizaram o aspecto normativo das produções, mas o aspecto interpretativo e o trabalho com os recursos da língua resultante dessa interpretação. Por essa perspectiva, tudo o que foi dito pelos alunos foi considerado importante: os usos dos recursos lexicais, os sentidos atribuídos e produzidos a partir da leitura e, principalmente, o como leram. Tudo isso tem importância, quando se busca a construção de um sujeito de leitura e escrita, porque mostra um aluno que é capaz de ler, produzir compreensões e escrever sobre as suas compreensões. Esse processo é possível porque são influenciados, tocados pelos sentidos dos textos poéticos. Os indícios de autoria são, portanto, respostas às palavras alheias.

Referências

- AZEVEDO, R. **Você diz que sabe muito, borboleta sabe mais!** São Paulo: Moderna, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANDEIRA, M. **Berimbau e outros poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- BANDEIRA, M. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BILAC, O. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BRÁSILIA Rádio Justiça de. Programa Entretexto: Entrevista com Fátima Miguez. 11'21". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cJtXlMnQgM>>. Acesso em 10 de agosto de 2017.
- CANTON, K. **Poema para dali**. São Paulo: Nova Escola, 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7285/poema-para-dali>>. Acesso em 11 de fev. 2020.
- CAPARELLI, S. **Come vento**. Porto Alegre: L&PM, 1988.
- CARVALHO, L. F. de. Poesia na sala de aula: as contribuições da poesia à formação do leitor literário. In: Anais, 2010, Natal, RN. Anais (on-line). Natal: UFRN, 2010. Disponível: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT12/POESIA_ARTIGO_HUMANIDADES.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2020.



CERTEAU, M. De. **A invenção do Cotidiano – Artes de fazer**. 4ª ed. Petropolis: Editora Vozes, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CULTURA Quintal da. Histórias de Papel: A Boneca. Olavo Bilac. 05/12/2014. 3'01". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mZZyACMf7bw>>. Acesso em 19 de agosto de 2017.

ESTRALO Banda. Estralos Poéticos: **Convite**. José Paulo Paes. 2'10" de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GXvIAtCxSHs>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2020.

GENIAL, Cultura. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

GERALDI, W. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M.V. (Orgs.) **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2013.p. 25-48.

GULLAR, F. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.

JOSÉ, E. **E sempre era uma vez**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

JOSÉ, E. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEMINSKI, P. **Na onda dos versos**. São Paulo: Ática, 2003.

MEIRELES, C. **Poesia completa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

MIGUEZ, F. **Paisagens brasileiras**. São Paulo: DCL, 2003.

MORAES, V. **A arca de noé**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1991.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PESSOA, F. **O almirante louco**. São Paulo: Comboio de Corda, 2007.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: Perspectiva 20 (1). **Expressando a língua portuguesa e seu ensino**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. pp.104-123.

QUINTANA, M. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.



RAFAEL Juh. A Bailarina: Cecília Meireles. Stop Motion. 1'29". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iqrs6s15lcQ>>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

ROCHA, R. **Quem tem medo de dizer não?** São Paulo: Salamandra, 2012.

SCHULZ, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 2007, p. 9-26.

VEVO ChicoVinicius. MPB4: O Pato. Vinícius de Moraes. 2'07" de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CmEjwZMR1E4>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020 e convertido em mp3.

ZIGG, I. **Eu hein!**: canção e ilustração gótica aterrorizante. São Paulo: Nova Escola, 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3184/eu-hein>>. Acesso em 11 fev. 2020.

ZILBERMAN, R. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – V. 5, n. 1, p. 9-20, jan/jun, 2009.

ZISKIND, H. O elefante e a joaninha. São Paulo, 2011. (Álbum).



EXPERIÊNCIAS DE LEITORES COM O USO DO *PODCAST*¹

EXPERIENCES OF READERS WITH THE USE OF *PODCAST*

Francisca Alves de Medeiros Couto²

Marcos Nonato de Oliveira³

RESUMO: Refletindo sobre experiências e crenças no ensino e aprendizagem, metodologias ativas e tecnologias digitais, este artigo investiga crenças e experiências construídas durante uma intervenção em sala de aula: projeto “Leitores que formam leitores”. Trata-se de uma investigação qualitativa e interpretativa, sustentada pela etnometodologia. Os participantes são oito alunos do 9º ano, o instrumento utilizado foi relato de experiências. Os resultados revelam crenças de que o projeto foi trabalhoso, porém produtivo; que promoveu experiências, pesquisas e produção (resenhas, *blogs*, *podcasts*) e resultados significativos. Reconhecemos que o estudo das experiências e crenças é considerado relevante para a compreensão dos processos que acontecem dentro da sala de aula. (MICCOLI, 2007). As dificuldades foram relacionadas ao trabalho colaborativo. Estudos sobre experiências e crenças podem auxiliar na qualidade da educação. Vale destacar que considerar as crenças que alunos constroem a partir das experiências é fundamental para pensarmos em transformações nas práticas docentes (BARCELOS, 2004).

PALAVRAS-CHAVE: Experiências. Crenças. Tecnologias digitais. Aprendizagem baseada em projetos.

ABSTRACT: Reflecting on experiences and beliefs in teaching and learning, active methodologies and digital technologies, this article investigates beliefs and experiences built during an intervention in the classroom: “Readers who train readers” project. It is a qualitative and interpretative investigation, supported by ethnomethodology. The participants are eight 9th grade students, the instrument used was an experience report. The results reveal beliefs that the project was laborious, but productive; which promoted experiences, research and production (reviews, blogs, podcasts), and positive results. We recognize that the study of experiences and beliefs is considered relevant for understanding the processes that take place within the classroom. (MICCOLI, 2007). The

¹ Artigo recebido em 14/02/2020 e aceito para publicação em 20/06/2020.

² Mestranda pela UERN; Especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/RIO; Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6064-1534>. E-mail: edilaniajati@gmail.com.

³ Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4888-2933>. E-mail: marcosnonato@uern.br.



difficulties were related to collaborative work. Studies on experiences and beliefs can assist in the quality of education. It is worth mentioning that considering the beliefs that students build from their experiences is fundamental for thinking on changes in teaching practices (BARCELOS, 2004).

KEYWORDS: Experiences. Beliefs. Digital technologies. Project-based learning.

No âmbito da educação, há sempre que se repensar os processos de organização do tempo, do espaço, do currículo e das metodologias. Investimentos são feitos, principalmente na implantação das tecnologias telemáticas de alta velocidade, que visam conectar docentes, discentes e administradores (MORAN, 2013). No contexto do ensino de língua portuguesa, devemos considerar que “[...] das novas tecnologias nascem novos desafios advindos das novas formas de produção, pois estas determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros e novas formas de ler e escrever” (GOULART p. 53, 2007). É necessário, desse modo, redimensionar o fazer pedagógico. Nesse sentido, a aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso das tecnologias digitais, de acordo com José Manuel Moran (2018), pode originar diversas possibilidades de inovação pedagógica e consequentemente de melhorias na aprendizagem dos alunos.

Outrossim, refletir sobre as experiências e crenças de alunos e professores no contexto escolar é importante para conhecermos os aspectos que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Ana Maria Ferreira Barcelos (2006, p. 18), o conceito de crenças está relacionado à compreensão que o indivíduo faz da realidade, uma maneira de pensar, ver e perceber o mundo e seus fenômenos. A referida pesquisadora acrescenta que as crenças são “co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Assim, as experiências influenciam as crenças e estas motivam as ações que o indivíduo realiza em seu cotidiano. São, portanto, aspectos que devem ser considerados visando a melhoria dos resultados educacionais.

O presente artigo tem como objetivo investigar as experiências e as crenças dos alunos do ensino fundamental construídas a partir da aplicação de uma intervenção em sala de aula: o projeto “Leitores que formam leitores”. As ações da referida inter-



venção contemplaram o uso de tecnologias digitais, em especial o *podcast*, e a aprendizagem baseada em projetos com o propósito de incentivar a leitura nas aulas de língua portuguesa. Nessa perspectiva, apresentamos discursões estabelecidas a partir das crenças dos alunos formadores sobre as experiências vivenciadas a partir do referido projeto. Acreditamos que essas tecnologias podem contribuir para novas práticas de leitura, haja vista a influência que as redes de comunicação e os diferentes aplicativos possibilitam aos usuários. No ensino de língua portuguesa, explorar esses recursos digitais, através dos múltiplos contextos virtuais de aprendizagem, significa proporcionar o desenvolvimento do ensino da leitura.

Experiências e crenças no ensino e aprendizagem

O estudo das experiências e crenças é considerado relevante para a compreensão dos processos que acontecem dentro da sala de aula. (MICCOLI, 2007; BARCELOS, 2004). Laura Stella Miccoli (2007) enfatiza que, diferente do objetivo tradicional onde se busca a verdade através da relação de causa e efeito, a pesquisa com foco na experiência busca um significado aprazível para uma comunidade em um determinado momento. Isso vai ao encontro dos estudos em Linguística Aplicada no que se refere ao ensino de línguas, pois o foco são as experiências de alunos e professores em sala de aula.

Para Barcelos (2004), as crenças são concebidas como conhecimentos que são construídos para dar suporte às ações humanas e que são passíveis de reconstruções. A autora acrescenta que considerar as crenças que alunos constroem a partir das experiências é fundamental para haver transformações nas práticas docentes. Esse tipo de investigação deve envolver: “(a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas”. (BARCELOS, 2004, p. 148). Logo, os estudantes devem ser considerados como seres reflexivos que constroem crenças a partir de suas experiências.

Por essa ótica, as crenças são ideias ou concepções construídas a partir das experiências vividas, num contexto interativo,



podendo ser reconstruídas ou ressignificadas ao longo do tempo. Assim, as crenças são passíveis de mudança e dependem do contexto social e cultural. São também individuais, haja vista cada indivíduo ser capaz de construir suas próprias crenças. E, em virtude de seu caráter dinâmico de configuração e reconfiguração constantes, as crenças são paradoxais. A complexidade do estudo das crenças no contexto educacional se dá, conforme Barcelos (2007), em razão de variadas crenças de diferentes naturezas guiarem as ações tanto de alunos como de professores. A referida autora salienta que é primordial alunos e professores refletirem e discutirem sobre suas crenças para que possam pensar e agir de forma cada vez mais crítica e reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender. Na visão de Oliveira e Lima (2016, p. 13), “a leitura estabelece uma ligação entre o leitor e o mundo, favorecendo a reflexão, esclarecendo dúvidas e evidenciando fatores que estão despercebidos”. Nesse contexto, emerge uma crença de leitura que considera todos os modos semióticos.

Através desses pressupostos, entendemos que a compreensão das experiências e crenças como construto teórico pode ser substancial para alicerçar novos olhares sobre os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula (BARCELOS, 2004; MICCOLI, 2007). No tocante ao ensino de leitura, Oliveira e LIMA (2016, p.112) afirmam que “a leitura deve ser considerada como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações cotidianas de comunicação”. Os autores mostram que a leitura pode e deve conduzir a repensar as mensagens que são publicadas no cotidiano. Trata-se de ampliar a percepção sobre esses processos, trazendo possíveis respostas para questões que envolvem o papel do professor, os métodos de ensino utilizados, como também os tipos de aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem baseada em projetos, tecnologias digitais e leitura

O estudo sobre o uso de metodologias ativas na educação não é recente, tendo em vista que grandes estudiosos da área têm apontado a aprendizagem ativa como caminho para o desenvolvimento mais efetivo de competências e habilidades na área educacional. John Dewey (1979), Freire (2005), Fernando Hernández (1998b), entre muitos outros e em diferentes épocas,



acreditam que os aprendizes se envolvem de forma ativa no processo de aprendizagem quando partem daquilo que é significativo para eles, dentro de seus níveis de competências e atuando de forma ativa no processo. Esses autores entendem que a sala de aula tradicional, onde o professor simplesmente transmite os conteúdos, não condiz com uma aprendizagem mais profunda, que “requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Tais metodologias colocam os estudantes como principais responsáveis por suas aprendizagens, criando oportunidades para que eles desenvolvam a criticidade e a reflexão através de atividades conduzidas e incentivadas pelo professor. As metodologias ativas, de acordo com Moran (2018, p. 2), “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida”.

Ainda apoiados em Moran (2018, p. 695), uma metodologia ativa que trabalha o pensamento crítico e criativo e o entendimento de que há muitas possibilidades de realizar uma atividade é a aprendizagem baseada em projetos. Nessa modalidade, os alunos podem desenvolver o pensamento questionador, crítico e criativo, buscando soluções possíveis para questões ligadas a sua vida, dentro ou fora do contexto escolar. Essa perspectiva de ensino “adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Buscam-se problemas extraídos da realidade a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade”. (MORAN, 2018, p. 727). Por esse viés, a aprendizagem baseada em projetos pode se constituir numa abordagem importante para o trabalho de incentivo à formação de leitores nas aulas de língua portuguesa, uma vez que abre espaços de reflexão, pesquisa e resolução de problemas que podem estar relacionados à redução do percentual de alunos não leitores.

Em relação a aprendizagem baseada em projetos aliada ao uso de tecnologias, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2012, p. 67) afirmam que, para um funcionamento real e significativo, são necessários dois elementos: “que as atividades e os projetos que o aluno desenvolve sejam relacionados com a sua realidade; e que, além de disponibilizar os diferentes meios tecnológicos, o professor entenda as especificidades desses meios e saiba usá-los como recursos pedagógicos”.



Sobre o primeiro elemento, quando se envolve os estudantes em atividades que refletem seu contexto e seus interesses, faz-se emergir discussões significativas e, como afirma Henández (1998), proporcionam a formação de cidadãos com autonomia. Fica evidente que, em um período de tantas transformações e incertezas, é importante trabalharmos com metodologias mais flexíveis, com projetos reais buscando transformar nossas práticas de ensino transmissivo em contextos de aprendizagem mais dinâmicos e realmente relevantes para nossos alunos.

O processo de formação de leitores requer uma reflexão sobre os aspectos que envolvem o incentivo à leitura, ou seja, a forma como esse processo acontece pode ou não contribuir para a formação de leitores. Nesse sentido, Regina Zilberman (2013, p. 221) afirma que quando a escola cumpre seu papel, no contexto da formação de leitores “transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor”. Do contrário, se a escola falha nesse propósito, pode afastar o aluno de todo tipo de leitura. Buscando compreender como despertar esse interesse, lançamos nosso olhar para a mediação da leitura, na perspectiva da *dialogicidade*, um dos eixos fundantes das teorias freirianas, que pode ser entendida como prática fundamental para construção e/ou apropriação do conhecimento. Sendo o diálogo a essência da educação, é através dele que nascem as práticas sociais e culturais numa ação autônoma e libertadora, nas quais todos precisam ser reconhecidos e valorizados. Portanto, de acordo com Paulo Freire (2011, p. 91), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Desse modo, o desejo de ler e de conhecer nasce quando o interesse em aprender ou descobrir é despertado, numa relação horizontal, dialógica e dialética entre professor e aluno.

Sobre a prática de leitura em meio digital, Magda Soares (2004) afirma que, por vivermos um momento de transformações nos processos de leitura e escrita decorrentes da presença cada vez maior das tecnologias de comunicação eletrônica, torna-se oportuno verificar se o estado ou condição das práticas de leitura e escrita digitais (letramento na cultura digital) são diferentes das práticas tradicionais (letramento na cultura do papel). Sobre isso, Valéria Ribeiro de Castro Zacharias (2016, p. 21) ressalta que o letramento digital “[...] exige tanto a apropriação das tecnologias –



como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”. Em outras palavras, de acordo com Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2014, p. 5), “letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais”. O letramento digital, a partir dessa conceituação, refere-se à capacidade de realizar ações, em meio digital, de forma satisfatória, demandando habilidades de leitura mais específicas, levando-se em conta que os textos apresentam características como hipertextualidade, multimodalidade e interatividade.

Nosso artigo traz os resultados da aplicação de uma intervenção em uma sala de aula de língua portuguesa, por meio de um projeto denominado “Leitores que formam leitores”. Assim, iniciamos a intervenção partindo do objetivo geral de incentivar e potencializar as práticas de leitura, nas aulas de língua portuguesa, usando as tecnologias digitais, em especial, o *podcast*. O projeto foi dividido em duas fases: a primeira envolveu a produção dos *podcasts* (áudios de resenhas incentivando o interlocutor a ler a obra sugerida). Nos programas de produção de *podcasts*, foram gravadas as resenhas dos livros de ficção preferidos dos alunos formadores, a partir de seus próprios repertórios de leitura. Os *podcasts* e os links de acesso aos livros foram publicados em um blog na internet. Todo o processo de produção foi realizado por um grupo de alunos voluntários que assumiram como objetivo incentivar a formação de novos leitores na sala de aula. Assim, foram chamados de “formadores”. O referido grupo foi constituído por alunos que se autoindicaram como leitores ativos. Esses estudantes conduziram, sob a nossa orientação, os procedimentos de pesquisa e produção de *podcasts* (Quadro 1).

A segunda fase envolveu todos os alunos do 9º ano. O material produzido na primeira fase foi exposto pelos alunos formadores e os demais estudantes foram convidados a “navegar” no blog e acessar os *podcasts*. Daí, então, poderiam escolher um dos textos indicados e realizar sua leitura. O *corpus* constituiu-se dos relatos de experiência produzidos pelos alunos formadores (ALF), contendo suas percepções sobre o projeto. Para a análise foram selecionados cinco relatos dentre os oito que foram produzidos pelos participantes da primeira fase.



Quadro 1 – Primeira fase do Projeto LFL

PRODUÇÃO DE <i>PODCASTS</i> (ALUNOS FORMADORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PESQUISA E PRODUÇÃO)		
AÇÕES	LOCAL E C/H	DESCRIÇÃO
1 Sensibilização	Sala de aula - 1 h/a	Emissão da animação <i>Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore</i> ; conversa sobre a importância da leitura e o uso das tecnologias.
2 Constituição da equipe de formadores	Sala de aula - 1 h/a	Formação do grupo de alunos leitores para conduzirem os procedimentos de estudo, pesquisa e produção de <i>podcasts</i> .
3 Pesquisas e organização do cronograma	Centro de multimeios - 2 h/a	Pesquisas e organização dos temas e do cronograma para realização de oficinas. Início dos estudos sobre a criação de <i>podcasts</i> . Uso tutoriais, vídeos e textos.
4 Oficina I: Gênero resenha.	Laboratório de Informática - 2 h/a	Estudo do gênero resenha. Início da produção da resenha da obra escolhida.
5 Oficina II: O Audacity e o Soundcloud	Laboratório de Informática - 2 h/a	Contato inicial com o programa Audacity (gravador e editor de áudios) e do Soundcloud (plataforma on-line de publicação de áudios/ <i>podcasts</i>).
6 Oficina III: Produzindo <i>podcasts</i> .	Laboratório de Informática - 2 h/a	Produção dos primeiros áudios usando o Audacity.
7 Oficina IV: Criando blogs	Laboratório de Informática - 2 h/a	Criação do blog para publicação dos <i>podcasts</i> .
8 Reuniões	Laboratório de Informática - 6 h/a	Edição e organização do blog.

Fonte: Autoria própria.

As experiências dos formadores de leitores

Os métodos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas são essenciais para a qualidade da educação. Mas o que os estudantes pensam acerca das formas de aprender? A visão dos estudantes, em concordância com Miccoli (2014), é fundamental para se refletir sobre vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Para a referida autora, a experiência é um processo que, ao ser narrado, deixa de ser um acontecimento



isolado e oferece oportunidade de se “ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que o vivenciou”. Embasados nisso, apresentamos discussões sobre como os alunos formadores perceberam o processo de desenvolvimento do projeto “Leitores que formam leitores” e que crenças foram construídas a partir dessas experiências. Dessa forma, procuramos identificar, nos relatos, as percepções relativas ao processo metodológico adotado, às aprendizagens construídas, aos resultados e/ou expectativas e às dificuldades encontradas. Os fragmentos, a seguir, versam sobre processo o metodológico utilizado.

ALF1: Deu trabalho, [...] mas foi bem proveitoso também porque essa experiência mostra que é possível que simples alunos como nós, do interior, possam criar uma coisa bem inovadora e realmente interessante para nossa própria comunidade.

ALF3: Participar desse projeto foi muito bom. Tudo começou porque a professora queria que a gente ajudasse os colegas a se interessarem mais em ler livros. Uma tarefa bem difícil. Todo mundo só fica mexendo no celular [...]. Mas pesquisamos, estudamos e descobrimos que poderíamos fazer *podcasts* para colocar na internet.

ALF4: Eu compreendo que essa maneira de estudar é mais dinâmica e produtiva do que somente assistir as aulas com um professor falando. Claro que dá bastante trabalho.

ALF6: Eu gostei muito de participar desse projeto. Sempre gostei de ler, mas com essa experiência, aprendi a importância da leitura na minha vida. Pude também fazer algo realmente importante como aluna, que é fazer com que mais alunos passem a gostar de ler.

ALF7: No começo, eu não achei interessante entrar num projeto só para fazer outras pessoas gostarem de ler os livros que leio. Sempre achei que cada um deve fazer o que quer. Mas a professora estava tão animada [...]. Foi um negócio bem trabalhoso [...].

Nas assertivas dos participantes ALF3, ALF4 e ALF7, identificamos a crença de que a aprendizagem baseada em projetos exige trabalho e esforço. No entanto, enfatizam que se trata de



uma metodologia dinâmica e produtiva. Talvez isso esteja relacionado ao fato de que o trabalho por projetos desafia o educando a tomar decisões, buscar alternativas, estabelecerem metas e a persistirem no seu alcance, mesmo diante das dificuldades (MORAN, 2018). Também inferimos que, ao longo do processo, eles (ALF1 e ALF6) foram construindo novas crenças, tendo em vista afirmarem que a metodologia utilizada trouxe benefícios como o estímulo à pesquisa, à reflexão e à ação. Em relação a isso, Valente (2005, p. 24) nos lembra que o educador deve intervir para que o aprendiz seja capaz de transformar as informações em conhecimento através de atividades que envolvam ações reflexivas.

É possível ainda perceber, nas falas de ALF1 e ALF6, que os participantes manifestam a crença de que o projeto contribuiu para o aumento da autoconfiança: “essa experiência mostra que é possível que simples alunos como nós, do interior, possam criar uma coisa bem inovadora [...]” (ALF4); “Pude também fazer algo realmente importante como aluna”. (ALF6). As crenças são moldadas, de modo geral, na interação social e referem-se aos significados que são construídos nos discursos anunciados, nas relações cotidianas. (BARCELOS, 2007). Sendo assim, entendemos que o ambiente interacional criado provocou mudanças de crenças. Todavia, as novas crenças incorporadas têm sua eficiência testada, correndo o risco de serem descartadas (PAJARES, 1992). Por isso, é importante um trabalho contínuo de estímulo aos alunos em sala de aula.

Percebemos que os informantes passaram por um percurso similar ao indicado por Moran (2018, p. 415) como sendo propício para o ensino e aprendizagem, isto é, “ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes”. E, considerando que “[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias”⁴. (DEWEY, 1978, p. 118), apresentamos as crenças dos participantes sobre os resultados, expectativas e aprendizagens construídas através de suas vivências no projeto desenvolvido.

⁴ “[...] la experiencia, para ser educativa, debe conducir a un mundo expansivo de materiales de estudio, compuesto de hechos o información e ideas” (DEWEY, 1978, p. 118).



ALF1: [...] eu aprendi sobre várias coisas: escrever uma resenha de livro, editar áudio, usar várias ferramentas digitais, criar *podcasts*, criar *blogs*.

ALF3: [...] Mas pesquisamos, estudamos e descobrimos que poderíamos fazer *podcasts* para colocar numa página na internet ao lados de nossos livros preferidos (em PDF). [...] Eu aprendi a produzir *blogs*, *podcasts*. Percebi que posso criar materiais interessantes e publicá-los na internet. O resultado ficou show. Participar desse trabalho é muito gratificante. Ganhamos até prêmio, medalhas e várias homenagens na escola e na prefeitura. [...] Creio que os nossos colegas vou ver a leitura de outro jeito. Eu mesmo percebi que, por causa da leitura, podemos conquistar o mundo.

ALF4: [...] tem que pesquisar mais, tem que pensar muito sobre objetivos, maneiras de alcança-los, etc. [...] Mas no final deu tudo certo e até ganhamos o segundo lugar na última fase do Ceará Científico.

ALF6: Aprendi a usar várias coisas da internet, não somente as redes sociais, mas coisas úteis, como criar *podcasts* interessantes, criar páginas, aplicativos e muito mais. Hoje em dia, precisamos saber não só se comunicar através dessas tecnologias mas a usá-las para resolver ou amenizar problemas da sociedade. Espero que meus colegas gostem dos nossos *podcasts* e comecem logo a ler. Agradeço à professora pela paciência.

ALF7: [...] aprendemos muitas coisas sobre leitura, resenhas, *podcasts* e outras coisas da internet [...] estou muito feliz com o resultado. [...] Deu tudo certo e vejo agora que valeu muito a pena [...] Mas o mais legal foi ver que a equipe se uniu muito no final e eu sinto que construímos laços de amizade pra vida toda.

Os trechos relatados pelos alunos formadores revelam que as aprendizagens foram construídas na prática, ou seja, os estudantes deixaram de ser meros receptores dos conteúdos e assumiram a condição de protagonistas, envolvidos com suas próprias aprendizagens, numa causa social. No trabalho por projetos é, de fato, possível formar um estudante questionador, investigador e sensível às causas sociais (HERNÁNDEZ, 1998a). Os resultados indicam ainda que os participantes demonstram consciência de que os conhecimentos construídos só foram possíveis em consequência do processo de investigação realizado. Essa constatação está



evidente na passagem: “tem que pesquisar mais, tem que pensar muito sobre objetivos, maneiras de alcançá-los, etc.[...]. Mas no final deu tudo certo” (ALF4).

De forma mais específica, os formadores afirmam que desenvolveram habilidades em produção de textos (resenha) e quanto ao uso de algumas tecnologias digitais (blogs, *podcasts*, aplicativos). Atividades como essas trazem como consequência o letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014) ou os multiletramentos (ROJO, 2012). Ademais, Kenski (2012) considera que as concepções de linguagem, de escrita e de leitura são ampliadas quando as tecnologias digitais são integradas às atividades escolares.

No que concerne ao ponto de vista em relação às aprendizagens construídas, os participantes acreditam que as tecnologias digitais oferecem muitas possibilidades, além do simples uso de redes sociais, identificando, inclusive, que podem ser usadas em benefício da comunidade, como se observa em ALF6. Para Ribeiro (2016), o tempo da experiência com as tecnologias na escola é fundamental para encontrar as melhores formas ou possibilidades de uso desses recursos para o ensino. A voz dos estudantes sobre as tecnologias digitais no ensino, a partir dessa experiência, sinaliza para a possibilidade de um ensino voltado para a produção de conteúdo pelo próprio aluno, como se percebe na maioria dos relatos. Ao criarem os *podcasts* e o blog, eles sentiram-se capazes de produzir algo importante para si e para a comunidade, como se vê na narrativa de ALF6: “resolver ou amenizar problemas da sociedade”; ou em ALF3: “criar materiais interessantes e publicá-los na internet”.

A BNCC (2017) propõe que escola deve estar atenta aos jovens, enxergando-os não apenas como consumidores, mas como protagonistas, numa sociedade de cultura digital. Assim, ao produzirem conteúdos, estão protagonizando situações de construção do conhecimento e refletindo criticamente sobre os conteúdos e produtos disponíveis.

As concepções dos estudantes sobre os resultados sugerem que o projeto foi bem-sucedido e teve repercussões significativas, como “laços de amizade”, e que a conquista de um prêmio em nível estadual elevou a autoestima e a autoconfiança dos estudantes. Da mesma maneira, eles demonstraram expectativas positivas em relação à receptividade do projeto junto aos demais



colegas, como é destacado por ALF3: “creio que os nossos colegas vão ver a leitura de outro jeito”. A sala de aula, portanto, se constitui em um ambiente propício ao desenvolvimento das crenças e, refletir sobre crenças de alunos relativas a suas aprendizagens pode, consoante Barcelos (2006), influenciar suas ações e motivações e, por consequência, determinar seu sucesso ou fracasso. Identificamos, nos relatos produzidos pelos alunos formadores, algumas dificuldades surgidas durante o desenvolvimento do projeto, conforme se vê nos relatos a seguir.

ALF1: [...] Muita coisa pra fazer nas horas vagas. As vezes atrapalhava minhas atividades da escola. [...] Não gostei quando soube que somente dois alunos iriam nos representar. Achei injusto, pois nem todos participaram de tudo.

ALF4: A gente tem que se reunir sempre fora do horário normal das aulas, tem que pesquisar mais, tem que pensar muito sobre objetivos, maneiras de alcançá-los. [...] a parte complicada é que trabalhar em grupo, às vezes, sobrecarrega uns mais que outros. Eu, por exemplo, quando disse que seria bom criar um aplicativo para facilitar o acesso ao *blog*, todo mundo da equipe disse que eu deveria fazer a maior parte porque sabia mais de internet.

ALF7: Foi um negócio bem trabalhoso, às vezes me estressava com alguns colegas que queriam fazer só a sua parte e não queriam ajudar os outros na hora das dificuldades. Aí a professora sempre conversava sobre colaboração, solidariedade, essas coisas [...]

Os participantes destacam que as atividades do projeto modificaram à rotina a qual estavam acostumados: “às vezes atrapalhava minhas atividades da escola” (ALF1) ou “a gente tem que se reunir sempre fora do horário normal das aulas, tem que pesquisar mais (...)” (ALF4). Fica evidente que essas foram algumas dificuldades encontradas no início das ações do projeto. Para Barcelos (2007), é fundamental observarmos o contexto de como as crenças se situam. Assim, levando em consideração que os participantes deste estudo tinham uma carga horária de 20 horas/aula semanais, parece-nos desafiador inserir mais horas de estudo e pesquisa em seus horários de descanso.



Para além de uma educação voltada para a formação acadêmica dos estudantes, o que se espera, segundo a BNCC (2017), é que aconteça uma formação integral, que passa pelo reconhecimento de que o ensino deve garantir uma aprendizagem significativa para que eles atuem de forma plena na sociedade. Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 14) entende que o estudante precisa, além de desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, à criatividade, à criticidade, à participação e à produtividade, ser também colaborativo, resiliente e responsável. Também para Behrens (2013), os docentes precisam promover a formação humana num ambiente de pesquisa e cooperação, acrescentando que as tecnologias digitais oferecem oportunidades reais de trabalho colaborativo.

Porém, notamos que os relatos de alguns participantes revelam dificuldades relacionadas ao trabalho colaborativo. De fato, sabemos que desenvolver atividades em equipe exige resiliência para tentar resolver possíveis desentendimentos. Para ALF1, nem todos foram reconhecidos da mesma maneira. Segundo esse participante, houve injustiça em relação a quantidade de alunos que apresentaram o projeto no evento científico. Já para ALF4, houve dificuldade em relação à sobrecarga de alguns participantes, em determinados momentos. O trabalho colaborativo requer diferentes estratégias para superar as dificuldades. O diálogo é, para Freire (2005), a essência da educação. Assim, o professor deve sempre conduzir os trabalhos, buscando dialogar e encontrar alternativas para que todos possam colaborar com equidade. Na fala de ALF7 (“aí a professora sempre conversava sobre colaboração, solidariedade, essas coisas”), é possível identificar que houve esforço por parte da professora para superar possíveis conflitos por meio do diálogo. Para Miccoli (2014), é necessário haver mais atenção e investigações sobre a relação professor-aluno para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser repensado e, talvez, reformulado.

Considerações finais

Neste artigo analisamos os relatos de experiência produzidos pelos alunos envolvidos na primeira fase do projeto “Leitores que forma leitores”. A partir do referencial teórico, compreendemos que incentivar a leitura tem a ver com o universo que se cria e com a dialogicidade que entrelaça os membros desse universo.



(FREIRE, 2005). Ademais, na contemporaneidade, nossos alunos, interagindo de forma cada vez mais efetiva com as tecnologias, podem e devem ter acesso à leitura em outros suportes e de outras maneiras. (ROJO, 2012). Compreendemos também que o estudante, ao protagonizar sua aprendizagem, tem mais chances de êxito. (HERNÁNDEZ, 1998a). E, quando se alia a isso as teologias digitais, os alunos se sentem mais motivados. (MORAN, 2018). Por fim, entendemos que refletir sobre as experiências e crenças que envolvem professores, alunos, ensino e aprendizagem é primordial para transformações positivas no âmbito educacional. (BARCELOS, 2006; MICCOLI, 2014).

Os resultados apontam para a construção de crenças relacionadas ao processo metodológico adotado, às aprendizagens construídas, aos resultados e/ou expectativas e às dificuldades encontradas. Sobre o processo metodológico, identificamos a crença de que a aprendizagem baseada em projetos exige trabalho e esforço, porém, acreditam ser uma metodologia dinâmica e produtiva e que contribuiu para o aumento da autoconfiança.

Sobre as aprendizagens construídas, os participantes revelam que assumiram a condição de protagonistas envolvidos com suas próprias aprendizagens e que desenvolveram habilidades em produção de textos (resenha) e no uso de algumas tecnologias digitais (*blogs*, *podcasts* e aplicativos). Os resultados atestam que essas experiências multimodais estimularam a colaboração, a autoria de conteúdo e o espírito investigativo. Ao se colocaram no centro do processo com o uso das tecnologias digitais, fez-se emergir um ensino híbrido, com ênfase nos multiletramentos. Em relação aos resultados, manifestam a crença de que houve resultados significativos como “laços de amizade” e conquista de prêmio e homenagens. Demonstraram ainda expectativas positivas em relação à receptividade do projeto junto aos demais alunos e sobre a mudança de postura em relação ao ato de ler. No que concerne às dificuldades, os participantes reclamaram da mudança de rotina e de problemas relacionados ao trabalho em grupo (sobrecarga de trabalho de alguns participantes em determinados momentos e reconhecimento desigual em relação à participação em um evento científico). Compreendemos, a partir dessas reflexões, que o estudo das experiências das crenças e pode ser um forte auxílio para uma educação de qualidade.



Referências

- ALMEIDA, E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, p. 57-82, 2012.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, p.123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 7, p. 109-138, 2007.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-132.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento Digital. *In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2014.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOULART, C. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- HERNÁNDEZ, F. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. **Pátio**, São Paulo, n. 6, p. 27-31, 1998b.



KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

MICCOLI, L. Por um tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. **Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**, São Paulo, v. 12, p. 263-283, 2007.

MICCOLI, L. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-65.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, M. N.; LIMA, E. A. Crenças de alunos sobre a leitura de textos multimodais. **Diálogo das Letras**, v. 05, p. 110-124, 2016.

PAJARES, M. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of educational research**. v. 62, p. 307-332, 1992.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 19, p. 91-111, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 18-22, 2004.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-26.

ZILBERMAN, R. Porque a leitura da literatura na escola. In: AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M.; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230.



DESAFIOS DO ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DE MÉTODOS MULTIMODAIS¹

CHALLENGES OF TEACHING LITERATURE THROUGH MULTIMODAL METHODS

Gilmei Francisco Fleck²
Michele de Fátima Sant'Ana³
Cristian Javier Lopez⁴

RESUMO: Refletimos aqui sobre os desafios enfrentados no ensino de leitura do texto literário no Ensino Fundamental I e como podemos alcançar melhores resultados por meio da utilização de textos multimodais para despertar o interesse para as leituras e atividades literárias no Ensino Fundamental, aguçando a curiosidade, o desejo de investigação e a criatividade dos alunos. Isso para levá-los a repensar o que já sabem e agregar novos conhecimentos àqueles já vivenciados por meio do estabelecimento de relações intertextuais e a integração de conhecimentos culturais. Nossa proposta se concretiza em forma de “Oficinas literárias temáticas”, ancoradas nos pressupostos de Jauss (1979), Mendoza Fillola (1994) e na conjugação destes, numa metodologia de abordagem que valoriza os textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto Literário. Formação do Leitor Literário. Textos multimodais. Profletras.

ABSTRACT: We reflect here on the challenges faced in teaching literary texts reading in Elementary School I and how we can achieve better results through the use of multimodal texts as means of arising the interest of students in the initial stage of training for the readings and activities presented to them, sharpening their curiosity, their desire for investigation and creativity. This is to make them rethink what they already know and add new knowledge to those already experienced through the establishment of intertextual relations and the integration of cultural knowledge. Our proposal is materialized in the form of “Thematic Literary Workshops”, anchored on the assumptions of Jauss (1979), Mendoza Fillola (1994) and their combination, through a methodology which valorizes multimodal texts.

KEYWORDS: Reading. Literary text. Formation of Literary Reader. Multimodal texts. Profletras.

¹ Artigo recebido em 15/04/2020 e aceito para publicação em 15/06/2020.

² Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela Uvigo/Espanha. Doutor em Letras pela UNESP/Assis. Professor associado da UNIOESTE/PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4228-2566>. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br.

³ Doutoranda em Letras da UNIOESTE/PR. Mestre (PROFLETRAS) pela UNIOESTE/PR. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Santa Tereza do Oeste/PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1422-9503>. E-mail: michelefsantana@hotmail.com.

⁴ Doutor em Estudos Literários pela Uvigo/Espanha em cotutela com a UNIOESTE/Brasil. Mestre em Teatro e Artes Cênicas/Estudos Literários, pela Uvigo/Espanha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7391-8395>. E-mail: cj_lopez2@hotmail.com.



Introdução

Falar de leitura, de formação do leitor, sobre o ensino de leitura do texto literário no Ensino Fundamental e os desafios enfrentados cotidianamente pelos profissionais da educação não é algo muito difícil, haja vista nossa realidade educacional atual. Contudo, quando essa expressão toma a forma de reflexão, outras necessidades surgem, como, por exemplo, uma base teórica que sustente essa ação educacional e ampare as metodologias empregadas para que se alcancem resultados efetivos.

Nosso desafio aqui é, pois, refletir sobre como podemos alcançar melhores resultados nesse contexto da formação de um leitor infantil, por meio da utilização de métodos e estratégias que se voltem aos textos multimodais como objetos de leitura que contribuem para instigar o interesse do educando para as leituras sugeridas e para a realização das atividades a eles apresentadas. Isso tudo para despertar-lhes a curiosidade, para a ampliação de seus horizontes, conforme defende Jauss (1979), ao relacionarem um texto escrito a uma pintura, a um filme, a uma música, segundo expressa Mendoza Fillola (1994); o desejo de investigação, que lhes permite conectar os temas e as matérias discutidas em sala de aula àqueles aspectos de seus interesses cotidianos, via buscas e consultas nos tantos sites disponíveis para isso; e a criatividade, para estabelecer relações intertextuais entre as diferentes mídias nas quais os textos da temática discutida podem ser apresentados e repensar o que já sabem a esse respeito. Isso para que, a esses conhecimentos já incorporados, possam integrar novos, por meio de trocas e interações com os colegas de sala, com familiares, membros da comunidade, numa efetiva integração de conhecimentos culturais, de acordo com a proposta de intervenção de Zucki (2015, p. 55) que, ao referir-se à escolarização da literatura, comenta:

[...] compreendemos que essa escolarização da literatura só pode ser adequada se pensada e sistematizada a partir de fundamentos criteriosos, ou seja, baseada em uma teoria que sustente, tanto seus objetivos e perspectivas, quanto suas ações metodológicas.[...]. Tal prática de leitura está organizada segundo os princípios da Estética da Recepção e da Literatura Comparada. Em nossa proposta de leitura, a inclusão



da intertextualidade literária ligadas às produções artísticas de outras áreas (como a pintura, a música, o desenho, etc.) possibilita ao leitor explorar os diálogos culturais e a beleza estética como premissas para uma aprendizagem crítica.

Essas trocas também podem ser efetuadas por meio de produções de releituras, dramatizações, expressões artísticas etc., que possam ser compartilhadas no espaço familiar e escolar. Acreditamos que, com um trabalho sério, bem planejado e sob a mediação de um professor comprometido com a formação dos seus educandos, o uso de textos multimodais – amalgamados em uma temática comum –, e a oferta de material simbólico que desperte nos alunos o gosto pela leitura, oportunizarão às crianças, na fase inicial de formação escolar, o progressivo reconhecimento de que a linguagem é material manipulável e que a arte literária, assim como outras artes, utilizam-se de diferentes materiais, vale-se dos signos linguísticos para explorá-los em todo seu potencial representacional, metafórico, conotativo. Tal abordagem aos textos literários vai, gradativamente, construindo um leitor literário consciente, ou seja, aquele leitor que, diante de um conto, uma poesia, uma crônica, uma fábula, um romance, compreende que o texto a sua frente se trata de um objeto artístico, construído pela manipulação da linguagem, constituído pelo emprego consciente de técnicas e estratégias escriturais que privilegiam o uso conotativo da linguagem na transmissão de ideias, concepções e ideologias. Que seu objetivo maior é produzir prazer e que sua leitura deve gerar fruição.

Tal processo – potencializado pela capacidade de estabelecer relações intertextuais, promovida pelas leituras de textos multimodais – requer tempo e investimento por parte dos docentes, mas deve principiar já no Ensino Fundamental I, nas séries iniciais, quando os alunos ainda estão empolgados pela magia frente às possibilidades de representação da fala pela escrita. Nosso texto, portanto, deriva de uma pesquisa interventiva, que possui essa característica de buscar recursos didático-metodológicos – como a proposição de inter-relações culturais do leitor com seu meio social, práticas comparativas entre o texto literário e outras artes, compartilhamento de saberes, exploração do lúdico na literatura,



entre outros – para tornar o ensino da literatura efetivo e prazeroso desde o início da escolarização. Para isso, propomos “Oficinas literárias temáticas” para amalgamar textos de diferentes naturezas, mas que contemplam uma mesma temática, a fim de oportunizar aos alunos o aprofundamento de uma mesma discussão, por meio de distintas leituras que, entre si, dialogam e ampliam os sentidos. Desse modo, os textos multimodais não direcionam o aprendiz ora para um lado e ora para outro, mas potencializam a sua capacidade de refletir sobre um mesmo tema, tornando-o, lentamente, um leitor consciente.

O Ensino da Literatura por meio dos textos multimodais: um universo intertextual

Refletir sobre a aprendizagem da leitura e sua importância na formação do leitor literário e de como o contato precoce com a literatura e os textos multimodais repercute na qualidade da alfabetização e da formação da criança enquanto indivíduo que, por meio de uma conversa com as páginas lidas e de sua própria imaginação, tem a oportunidade de se reconhecer nas histórias, é o que nos permite dimensionar o sentido profundo e importante da literatura e da leitura em nossas vidas.

Esta expressão é vista como arte humanizadora, segundo expressam Candido (1972) – ao defender a humanização gerada pela leitura do texto literário –; Lajolo (1993, p. 106) – ao comentar que “é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” – e Zilberman (2009, p. 35) – quando menciona que “[...], a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando, sobretudo, a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção.” Essa arte, para as crianças em formação, ainda no Ensino Fundamental I, volta-se à criatividade, à ludicidade e à imaginação que as fazem transcender de seu universo concreto às experiências leitoras dos espaços mágicos e fantasiosos da literatura infantil e juvenil. Nesse contexto,



[...] saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de “nossa humanidade comum”. (REYES, 2010, p. 15).

O campo da literatura Infantil e Juvenil, por sua natureza essencialmente lúdica, recreativa, ilustrativa, imagética, está ancorado fortemente na imaginação, não se diferenciando, desse modo, da literatura para adultos, vista, por exemplo, pelo Nobel de Literatura, Mario Vargas Llosa (2000, p. 394), como o espaço imaginário que “[...] nos permite viver em um mundo cujas leis transgredem as leis inflexíveis através da qual passa nossa vida real, emancipados da prisão do espaço e do tempo, na impunidade do excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.”⁵ (nossa tradução). Embora o texto literário tenha essa premissa de nos possibilitar “outras experiências” fora de nossas limitações – o que deveria levá-lo a ser apreciado pelos estudantes – a formação de leitores literários não é uma tarefa fácil, e talvez por isto tenha sido negligenciada ao longo de tantos anos, inclusive no espaço escolar. Nesse sentido, cabe lembrar que

[...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16).

Desse modo, ensinar às crianças a lerem por meio do uso de textos multimodais – incluindo-se a vasta produção literária disponível – adquire essa dimensão de “descortínio de novos horizontes” e o “refinamento da personalidade”, um processo muito mais amplo do que o ato de decodificar e codificar os signos linguísticos. Para que isso ocorra, faz-se necessário um minucio-

⁵ Texto original: “[...] nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites.”



so planejamento de cada atividade elaborada, de como será sua implementação, dos objetivos traçados, dos métodos que serão utilizados e, por fim, uma análise que leve a conclusões sobre o efetivo aprendizado ou com vistas às lacunas que ainda seguem como necessidades no processo. Esse trabalho, que para alguns parece árduo, é sempre muito recompensador, pois

[...] se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. (REYES, 2010, p. 16).

Nossa sociedade, especialmente os órgãos reguladores, por meio de documentos e diretrizes, BNCC (2017), DCEs (2008), esperam da escola, ao menos a nível discursivo, a formação de um “leitor crítico”, capaz de transitar por diferentes modalidades textuais e interpretá-las com desenvoltura e aproveitamento. Contudo, não mencionam que o contexto no qual esse sujeito deve se formar é o de uma sociedade que, por séculos, foi colonizada, sendo que, nesse processo, uma minoria teve acesso às ferramentas de ler e escrever, enquanto uma grande massa foi escravizada, explorada e subjugada. Entre esses processos de subjugação, esteve sempre presente o impedimento às mulheres, indígenas e africanos/afrodescendentes ao acesso à escola e, consequentemente, ao aprendizado da leitura e da escrita. Na atualidade, ao seguir as diretrizes que regulam o ensino Fundamental e Médio, encontramos todos os indicativos de como proceder, como se a base para isso estivesse solidamente construída. Parece não haver um entendimento claro de que

[...] este processo tem seu início nos primeiros anos de vida, nos contatos iniciais da criança com o mundo mágico, fantástico e aberto da literatura infantil, cujo acesso garante o aprimoramento do processo de aprendizagem da linguagem como meio de construção e representação da realidade. (FLECK, 2017, p. 26).



Nas propostas de ensino que privilegiam a leitura de textos multimodais no Ensino Fundamental jamais se deveria descartar os gêneros literários. É comum que professores desta fase fundamental de ensino, pela sua formação acadêmica na área de educação, mais voltada à alfabetização, careçam de conhecimentos teóricos – e de experiências de leitura mesmo – sobre textos literários e as distintas possibilidades de abordagem a esses textos que, por sua natureza artística, polissêmica, deve ser diferenciada de outros gêneros textuais. Assim, devemos, antes de tudo, conceber que

[...] a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 15).

Essa “riqueza polissêmica da literatura” é inerente a essa arte e integra o conjunto da Literatura, sem adjetivos e sem restrições à idade ou etapas formativas. Do mesmo modo, a relação entre ficção e realidade é promovida no próprio processo de humanização que esta arte promove, pois “em todo processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano.” (VIGOTSKI, 2009, p. 59).

Ao priorizarmos a fruição na leitura do texto literário, e não uma série de respostas assertivas e, na maioria das vezes, fechadas em si mesmo, como resposta por parte dos alunos, deixamos nossa posição de “conhecedores da situação de ensino” e assumimos uma postura de “compartilhamento” de saberes e trocas de conhecimentos culturais. No texto literário infantil, normalmente, temos, também, o apoio de imagens e outros recursos visuais que potencializam os enunciados e expandem a dimensão comunicativa da linguagem verbal. Se esses textos forem utilizados como guia



para outras possíveis leituras multimodais, a essência polissêmica do texto literário torna-se ainda mais significativa, pois expande sua ação a outros objetos, situações e mídias. Nesse sentido, a obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, dos autores Kress e Van Leeuwen (1996), é um apoio muito importante para os estudos sobre multimodalidade. Nela, encontramos uma sistematização da abordagem da linguagem visual, tomando como base vários exemplos de textos, cujas abordagens apresentadas podem ser aplicadas aos objetos/textos multimodais lidos em sala de aula. Quando tais objetos/textos forem organizados dentro de uma temática única, com uma certa abrangência temporal de atividades direcionadas ao aprofundamento de posições e expressões sobre essa temática, estaremos no caminho da construção daquilo que, aqui, já definimos como um leitor literário consciente.

De acordo com Kress (2000), para adotar a teoria multimodal, faz-se necessário pensar nestes três dados: o primeiro deles mostra que “todos os textos são multimodais” (2000, p. 187), isso faz com que qualquer tipo de texto, verbal ou não, seja considerado multimodal e, dessa forma, qualquer texto pode ser analisado sob o enfoque multimodal. O segundo dado afirma que, apesar de todos os textos serem multimodais, alguns destes possuem um modo predominante. Assim, um modo pode ter sua função destacada em relação a outros num mesmo texto, mas isto não desfavorece os outros, sendo todos, portanto, passíveis de análise. O terceiro dado consiste na afirmação de que todos os sistemas de comunicação e representação são multimodais. Ou seja, se todos os textos são multimodais, isto significa que a forma como foram estruturados também é multimodal. Dessa maneira, podemos afirmar que, num texto verbal, por exemplo, a sua divisão em tópicos, a cor da fonte, a subordinação de itens e, até mesmo, os espaços presentes têm funções significativas.

A eleição de uma temática geral – “Eu e a natureza: muitas relações”, abordada em subtemáticas em cada Módulo planejado –, é o fator que nos possibilitou organizar uma série de leituras multimodais, concentradas ao redor de uma única proposta de discussão para o aprofundamento dos posicionamentos e expressões dos alunos sobre ela. Assim, à continuação, expomos alguns aspectos relevantes desta nossa experiência de intervenção didático-pedagógica no Ensino Fundamental I.



Uma experiência de leituras multimodais em "Oficinas literárias temáticas"

Com o objetivo de implementar uma proposta de trabalho com textos multimodais, optamos pelo modelo didático apresentado por Mendoza Fillola (1994, p. 91), em que o autor fundamenta-se nas teorias que sustentam que a leitura e sua aprendizagem devem respeitar a colaboração do leitor e seu interesse como fontes de incentivo para a aquisição do hábito e do gosto pela leitura. Este modelo didático é aplicado em fases que pressupõem o estudo, que direciona o processo de trabalho e os objetivos a serem alcançados com os alunos e sugere um conjunto de atividades criado pelo autor, com objetivos traçados, passando pela coleta e sistematização de dados, pela metacognição do processo e habilidades de leitura de cada educando e, finalizado com as conclusões por meio da análise dos dados coletados. Essas fases dividem-se em etapas que devem ser consideradas no estudo comparativo como a aproximação de conceitos chaves, a sistematização da metodologia da literatura comparada, o estudo integrado de diferentes obras literárias em interação com outras artes e textos e a integração dos conhecimentos culturais. Assim, nosso objetivo centraliza-se em propor um modo interativo de trabalho com o texto literário e os textos multimodais, estabelecidos por meio da apresentação de outras formas de arte como a música, a pintura, o cinema, entre outros, como meio de instigar reflexões nos educandos sobre a intertextualidade e a continuidade que as obras literárias mantêm com as nossas vidas e com as nossas relações cotidianas e sociais.

Dessa forma, para planejar nosso projeto de intervenção, procuramos seguir as estratégias pautadas no método comparatista, metodologicamente, pela recepção leitora, pelas conexões intertextuais e pelas estratégias cognitivas, por acreditarmos que, assim, seja possível aproximar a leitura dos leitores em formação e lhes oportunizar a criação do gosto e do hábito pela mesma. Assim, buscamos, por meio de uma prática aplicada com "Oficinas literárias temáticas", superar as dificuldades encontradas com o trabalho de letramento literário nos anos escolares iniciais e tornar essa caminhada formativa possível já desde as primeiras experiências. Assim, nossas "Oficinas literárias temáticas" aconteceram,



basicamente, priorizando as seguintes etapas: 1 - Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2 - Recepção e análise das obras; 3- Integração de conhecimentos culturais e 4- Conclusões. Tais procedimentos de abordagem à leitura em “Oficinas literárias temáticas” foram elaboradas por Zucki (2015, p. 66) que, como nós, ancorou-se, para isso, nos pressupostos da Estética da Recepção e nas proposições de Mendoza Fillola (1994).

As “Oficinas literárias temáticas” e as ações de leitura foram planejadas com base em uma temática geradora que propiciasse as discussões que levassem à conexão da ficção com a realidade. Quando consideramos que estas práticas serão efetuadas com alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental, vimos a possibilidade de reunir uma série de textos – em diferentes gêneros e dispositivos – em torno do tema “Eu e a natureza: muitas relações”. Isso porque acreditamos que esta temática pudesse despertar nestes alunos um envolvimento que trouxesse conscientização, ações responsivas e atitudes responsáveis, como de fato se verificou ao longo do andamento do projeto. Justificamos essa temática pelo fato citado e, também, porque vemos cotidianamente como, nesta fase do desenvolvimento, as crianças são sensíveis aos animais, às plantas, aos problemas ecológicos – aludidos, representados, personificados na seleção de textos literários e de outras artes que efetuamos – e a tantos outros assuntos que esta temática pode congrega e cujas discussões resultam em um sujeito mais consciente e responsável no e pelo entorno no qual sua vida transcorre. Desse modo, também a intenção de aprimorarmos com eles alguns aspectos voltados ao nível sensorial e emocional de leitura pode resultar eficaz quando inseridos e contextualizados por uma temática que lhes seja importante.

Para isso, organizamos a proposta de aplicação de nossas “Oficinas literárias temáticas” em seis módulos, contando ainda com a Diagnose inicial e o Encerramento das oficinas, seguindo, sempre, a sistematização já elaborada por Zucki (2015). A partir de obras voltadas à representação da natureza na literatura e em outras artes, selecionamos um subtema para organizar as atividades de cada Módulo e, por fim, procedemos à seleção de outras formas de arte, como obras de arte plástica, músicas e mídias que fizessem possível a tessitura da comparatística, proposta por Mendoza Fillola (1994), a partir da realidade do leitor em forma-



ção. Para desenvolvermos a atividade interventiva, dividimos as aulas em seis módulos, constando, também, a diagnose inicial e o encerramento das oficinas, conforme demonstramos no quadro das ações abaixo estabelecido:

TEMÁTICA GERADORA: “Eu e a natureza: muitas relações”

DIAGNOSE INICIAL: passeio pelo espaço escolar.

MÓDULO 1 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: As árvores e seus frutos: dádivas da natureza

MÓDULO 2 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Relações do ser humano com as flores

MÓDULO 3 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos

MÓDULO 4 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: A água: fonte de vida na terra

MÓDULO 5 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Os animais precisam de carinho e de respeito

MÓDULO 6 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Das sensações de Margarida aos cuidados com a vida

ENCERRAMENTO DAS OFICINAS: novo passeio, novos olhares.

Fonte: elaborado pelos autores para as Oficinas Literárias temáticas (2019).

Desse conjunto de oficinas que integram a temática geral “Eu e a natureza: muitas relações”, na sequência, dedicamo-nos a explicitar os procedimentos realizados ao longo do Módulo I, para exemplificar nossos procedimentos didáticos metodológicos ancorados na experiência prévia de Zucki (2015).

Oficinas literárias temáticas: “Eu e a natureza: muitas relações”: Módulo I – “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”

Iniciamos nossas oficinas com a atividade diagnóstica, convidando os alunos para um passeio pela escola. Nossa intenção aqui era, após o passeio, pedirmos que os mesmos fizessem um desenho, retratando o que viram durante o percurso em forma de representação artística, para que nós, enquanto pesquisadores, tivéssemos uma visão primária do que eles tinham já interiorizado



da temática e das subtemáticas que estávamos propondo para o desenvolvimento de nosso projeto e, assim também, termos, ao final, a confirmação ou não de nossas hipóteses. Feito o diagnóstico inicial, demos início ao Módulo I de nossa intervenção, conforme segue descrito à continuação.

Subtema da prática do módulo I: “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”⁶, vista por meio das obras *Árvore generosa*⁷ (2012), de Shel Silverstein; *Árvore*⁸ (2013), de João Proteti, *Folha*⁹ (2008), de Stephen Michael King, o episódio “Dádiva da vida”, da animação “Ursinhos carinhosos”¹⁰ e as pinturas “Maçã”¹¹, de Salvador Dali e “Maçã”¹² de Romero Britto.

Como sugestão para o Módulo I, selecionamos obras que apresentam diferentes “árvores e seus frutos” por ser algo bem próximo da realidade de nossos alunos, pois, todos eles têm contato com diversas árvores e frutas em seus quintais e no entorno da escola e da cidade onde vivem. Também são histórias que possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre leitura e literatura de maneira lúdica e prazerosa, pois, os mesmos estabelecem relação com as árvores nas quais costumam brincar não só em seus lares, como também no pátio da escola na hora do recreio.

Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: Na primeira etapa do módulo, sugerimos que a sala seja preparada com as carteiras dispostas em semicírculo e os alunos dispostos livremente, com projetor de multimídia, com ilustrações sobre o tema nas paredes e materiais que poderão ser utilizados pelos alunos como cartolinas, papéis sulfite, canetinhas, lápis de cor, tesourinha, entre outros. O subtema deverá ser exposto em painel ou cartaz. Após informados sobre o subtema e instalados adequadamente para o início das atividades, o professor pode

⁶ Como este texto está voltado a uma exemplificação de como trabalhar com “oficinas literárias temáticas” – cujo corpus de leitura abrange textos de diferentes naturezas – e pela sua extensão bastante reduzida, limitamo-nos, aqui, a apenas citar as obras do Módulo em destaque, porém sugerimos a sua leitura na íntegra por aqueles leitores cujo interesse esteja no Ensino-aprendizagem de Literatura infantil.

⁷ SILVERSTEIN, S. *A árvore generosa*. Tradução de Fernando Sabino. 13. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

⁸ PROTETI, J. *Árvore*. São Paulo: Edições MMM, 2013.

⁹ KING, S. M. *Folha*. Traduzido por Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mLnWmReS4Z8>. Acesso em: 03 mai. 2019.

¹¹ Disponível em <https://nl.pinterest.com/pin/538602436679531735/?lp=true>. Acesso em: 21 mai. 2019.

¹² Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/476748310532782201/?lp=true>. Acesso em: 21 mai. 2019.



propor uma roda de conversa sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, para identificar o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras, etc., e propiciar-lhes os primeiros contatos com o material concreto do Módulo. Dessa forma, estabeleceremos o horizonte de expectativas do leitor que será, no decorrer das leituras e atividades realizadas, confirmado ou redimensionado.

Recepção e análise das obras: A primeira sugestão é mostrar aos alunos a capa do livro *A Árvore Generosa* e perguntar-lhes sobre o que eles pensam que será a história e sobre o que ela vai tratar, considerando apenas o título. Em seguida, o professor deve entregar aos alunos um folder com a imagem inicial e a imagem final do livro *A Árvore Generosa*, do autor Shel Silverstein, e pedir-lhes que digam o que eles pensam que possa ter acontecido na história ao observarem as figuras, deixando-os livres para expor suas ideias e dialogarem entre si e, então, contar a história da “Árvore Generosa” para os alunos e verificar se algumas das hipóteses se confirmaram.

Em seguida, propor aos alunos a prática de leitura do livro *Árvore* (2013), de João Proteti. Essa prática pode se adaptar à realidade da turma: leitura silenciosa, leitura oral, leitura jogralizada etc. Feita a leitura, deixar que cada aluno desenhe a sua árvore e a decore. Esses desenhos devem, depois, ser expostos na sala de aula.

Como forma de estimular a visão e a capacidade imaginativa e narrativa, a professora apresentará aos alunos o livro *Folha* (2008), de Stephen Michael King, que é totalmente ilustrado e construído somente por meio imagético. Isso será feito para que os alunos notem que um texto pode ser lido através de suas imagens e que não é necessário e obrigatório que haja palavras para transmitir ou narrar o que se deseja, pois, as imagens podem e fazem isso também. Voluntários da turma poderão relatar a sua versão da história ilustrada.

Após a leitura, passar o vídeo com a contação da história do livro *Folha* (2008), feita por Fafá conta histórias¹³, momento em que os alunos poderão assistir a uma versão da história que eles também imaginaram e confirmar suas hipóteses. Em seguida,

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kW4TNL9mwYk>. Acesso em: 16 jun. 2019.



dialogar com os alunos e perguntar sobre as árvores que eles conhecem, como elas se chamam, e se, assim como o menino da história, eles também têm uma “árvore amiga” com a qual eles brincam, comem seus frutos etc.

Passar o episódio “A dádiva perdida”¹⁴, de “Os Ursinhos Carinhosos” e conversar com os alunos sobre as questões humanizadoras e os valores que norteiam a história assistida como: plantar, colher, cultivar, repartir, cuidar bem da natureza etc.

Apresentar para os alunos as obras de arte: “Maçã”, de Salvador Dalli e de Romero Britto, e questionar sobre suas impressões a respeito das telas. Explorar, neste momento, todas as percepções visuais dos alunos e dar-lhes espaço para que manifestem as suas preferências. Em seguida, recortar o formato de uma maçã, em papel colorido, e nele deixar os alunos anotarem algum pensamento com relação aos textos lidos. Fazer um móbile com todas as maçãs recortadas e expor na sala. Se possível, oferecer-lhes maçãs para comerem durante o lanche.

A professora, ao final das atividades deste módulo, apresentará os alunos com uma pequena caderneta “frutal”, confeccionada em forma de maçã, para que, nela, os alunos comecem a anotar as suas impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura das “Oficinas literárias temáticas”. Essa será uma das formas de coleta de dados, necessários à avaliação final do projeto.

Integração de conhecimentos culturais: Nesse momento, de preferência com os alunos dispostos livremente para uma roda de conversa, questionar se eles conhecem alguma outra história que também tenha frutas, ou especificamente a maçã, em seu enredo para desenvolver neles a capacidade de estabelecer relações intertextuais. Instigá-los a relatar histórias que, por ventura, possam conhecer, como é o caso de “Branca de Neve”, a “Raposa e as uvas”, entre outras e também sobre suas frutas preferidas, seus gostos, etc., e se eles conhecem as árvores que as produzem, os cuidados que com elas se deve ter. Nesse momento, pode-se sugerir que as crianças, em casa, conversem com os seus pais sobre as fruteiras que eles têm, ou que eles conheçam o modo como é o cuidado destas plantas para relatarem isso no encontro seguinte.

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mLnWmReS4Z8>. Acesso em: 03 mai. 2019.



Conclusões: Por meio do diálogo coletivo, verificar se os alunos compreenderam a importância do cuidado que devemos ter com o meio ambiente e a importância da preservação; conversar sobre a experiência de leitura de diferentes textos referentes a uma mesma temática e questionar os alunos se isso lhes pareceu interessante e por quê. E, finalmente, para verificarmos se os alunos estão constituindo conhecimentos a respeito das leituras e análises das obras, sugerimos que o docente analise as ilustrações da caderneta, os relatos orais, os argumentos apresentados pelos alunos e/ou registros escritos, considerando o ano escolar em que se encontram.

Os demais módulos seguem esta mesma estrutura e os passos de abordagem aos textos, integrando o literário ao artístico e estes ao universo cotidiano dos alunos.

Comentários finais

Ao vermos os resultados positivos da aplicação de nosso projeto, consideramos o método comparativo de Mendoza Fillo-la (1994), aliado às premissas da Estética da Recepção de Jauss (1979), amalgamados por Zucki (2015) num conjunto de procedimentos de abordagem aos textos multimodais, eficiente como uma alternativa consistente para o trabalho escolar com a literatura, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, nesta fase, é nítido o gosto das crianças pelas atividades artísticas, especialmente as literárias. Os integrantes das oficinas, pelos seus relatos compartilhados com familiares e colegas de outras turmas na escola, desenvolveram, apesar do tempo relativamente curto de execução do projeto, atitudes mais conscientes e responsivas com relação a vários aspectos abordados pela temática “Eu e a natureza, muitas relações”, demonstradas nas atividades realizadas e nas ações dentro da escola.

A leitura dos textos literários, associada à leitura de diferentes signos artísticos e textos multimodais, serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas, principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e se interessarem por descobrir se essas hipóteses seriam confirmadas ou não, ao longo do trabalho, com os textos e na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorreram nas oficinas.



Com base nos resultados das intervenções, enfatizamos que a formação literária, o gosto pela leitura e o uso de textos multimodais como ferramentas de suporte precisa subsidiar a prática pedagógica dos professores, de forma que esta possa contribuir para a formação de alunos leitores de literatura e que a proposta comparatista de Mendoza Fillola (1994), associada às etapas de abordagem ao *corpus* proposto por Zucki (2015), constitui-se em uma alternativa didática viável, que possibilita ao aluno compreender a literatura constituinte de sua vida como fenômeno cultural, histórico e social.

Destacamos, também, que a leitura de textos multimodais precisa ser organizada para que crianças pequenas possam, de um modo prático e significativo, estabelecer relações entre eles, pela resignificação de certas expressões artísticas – desenhos, pinturas, dramatizações, releituras imagéticas – como, de fato, sua existência na sociedade se efetiva. Nesse contexto, nossa escolha por “Oficinas literárias temáticas” mostrou-se uma excelente opção porque, além de dar sentido à multiplicidade de textos, também permitem o aprofundamento de pensamentos, posições e opiniões sobre a temática discutida, gerando, com o passar do tempo, aquilo que consideramos o leitor literário consciente.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- FLECK, G. F. Formação do leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, G. F. (Org.) **Literatura Infantojuvenil**: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-37.
- JAUSS, H. R. Estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.



- KING, S. M. **Folha**. Traduzido por Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2008.
- KRESS, G. Meaning as resource: “naming” in a multimodal social-semiotic theory. In: KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London and New York: Routledge, 2010. p. 103-131.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literary learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182-202.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. New York: Routledge, 1996.
- LAJOLO, M. O que é literatura. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura comparada e intertextualidad**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- PROTETI, J. **Árvore**. São Paulo: Edições MMM, 2013.
- REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. 1. ed. São Paulo: Global, 2010.
- SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no Ensino. Maceió: EDUCAL, 2005.
- SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. Tradução de Fernando Sabino. 13. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- VARGAS LLOSA, M. **La verdad de las mentiras**. Barcelona: Seix Barral, 1996; Buenos Aires: Alfaguara. 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia e Pedagogia II**: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. v. 2. Lisboa: Biblioteca de Ciências Pedagógicas – Ed. Estampa, 1977.
- ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- ZUCKI, R. **Letramento literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.



ABRANGÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA FEITURA DE SI¹

SCOPE AND IMPLICATIONS OF READING IN MAKING ONESELF

Eliaana Sampaio Romão²
Ana Rita Silva Almeida³

RESUMO: A leitura da palavra são degraus para o limiar e o alumião o caminho para humanização. Isso tem seu início desde a mais tenra idade. Este artigo objetiva discutir, a partir das relações – a palavra e o mundo, o Eu e o Outro, a escola e a vida, as possibilidades da leitura sob o olhar da criança. Que pensa a criança da experiência de descobrir-se lendo e escrevendo? É uma pesquisa quali-narrativa em uma escola pública portuguesa e mostra os efeitos da leitura na educação das crianças. Tem como marco teórico Freire, Queirós, e Niza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Criança. Leitura. Narrativas.

ABSTRACT: The reading of the word, is a step to the threshold and lends the way to humanization. This has its beginning from an early age. This article aims to discuss, from the relationships – the word and the world, the Self and the Other, the school and the life, the possibilities of reading under the child's eye. What does the child think of the experience of discovering himself reading and writing? It is a qualitative-narrative research in a Portuguese public school and shows the effects of reading on children's education. Has as theoretical framework Freire, Queirós, Niza.

KEYWORDS: Education. Child. Reading. Narratives.

Introdução

Bartolomeu, em seu livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça” mostra o enovelamento entre a escola e a vida, entre o antes e o depois, entre o rabiscar e o escrever. E revela que já andava rabiscando mesmo antes de ingressar na escola. Relata que escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento de tanque ou no

¹ Artigo recebido em 15/04/2020 e aceito para publicação em 10/06/2020.

² Pós-Doutora. Estágio Sênior/Bolsa Capes. Universidade de Portugal (UP). Doutora e Mestre em Educação. Pedagogia/UFAL. Profa. UFS. Líder Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Memória. (EduC-Me). Email: elianaromao@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2380-4509>.

³ Pós-Doutora – Estágio Sênior em Pesquisa – pela Universidade do Minho, Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do IFBA, atua na Licenciatura e no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. E-mail: ana.chiara@ifba.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5980-4781>.



passeio da rua. Sempre se arranjava com um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, de pedra e de cal. Dizia que suas irmãs pediam para traçar amarelinha no quintal. E ressaltava, “eu caprichava” (QUEIRÓS, 1996). Se valendo de uma vareta de bambu sobre a terra batida ingressava no universo das letras que mais tarde o consagrou, sem qualquer sacrifício. Como o próprio escritor declara que, no jogo de amarelinha, além de fazer as casas “quadradas e certas”, ainda escrevia os números e as palavras “céu e inferno” que marcavam aquela brincadeira. Mas de tanto que as meninas pularem sobre as palavras escritas na terra batida, dizia ele, as palavras se apagavam, pouco a pouco. Escrevê-las de novo, todavia, acrescenta, “não era sacrifício para mim”.

Pode-se afirmar que daí, mesmo sabendo de seu pai que não teria “vocação para letras”, nasceu um grande poeta e escritor que se afirmou no mundo da literatura. Interessou-se pela escrita quando ainda criança e descobriu-se no mundo das letras quando ainda adolescente,   medida em que foi se dando conta que “era um bom leitor” e, mais que isso, quando, segundo o poeta, “me sentia muito bem lendo”⁴. Até então não pensava em ser escritor, supunha que seria caminhoneiro, como seu pai.

Iniciamos com essa narrativa para mostrar que a escola da vida e a vida na escola dialogam. E mostrar também, que escola da vida começa muito cedo e antes de ingressar na vida da escola, pois, as implicações decorrentes da realidade em que a criança se insere, como por exemplo, “ambiente familiar, as condições socioeconômicas da família, o lugar onde se mora, o acesso a meios de informação, têm uma importância muito grande” (CECCON & OLIVEIRA, 1982, p. 86), nas relações sociais estabelecidas e, assim, na sua educação – seja no seu sentido mais amplo – endocultura  o, seja no seu sentido mais restrito – escolarização. São nesses espaços não formais que a criança experimenta, descobre, ressignifica e internaliza o que ver, sente, cheira, toca, descobre. Quando a criança vai à escola os mundos se misturam, ou deveriam se misturar, de modo que ambas escolas se valessem uma da outra na mutualidade, na diversidade e na comunicabilidade que marcam os mais diferentes e autênticos espaços educativos. Espaços genuinamente humanos. Espaços de leitura, de escrita, de feitura

⁴ Entrevista realizada pelo escritor ao Jornal Estado de Minas, jan. de 2009.



de si e do outro e com o outro, com a gente, com o mundo – em convivência. E, se é certo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2011a), é certo, igualmente, que a leitura da palavra não está necessariamente separada da leitura do mundo (ROMÃO, 2020). Assim como a palavra não está separada daquele que fala, lê, escreve, vê, sente e escuta. E por respirar a emoção da leitura, Ana, personagem citada por Queirós (2012), tudo via e tudo escutava, pois que ao ler, acrescenta, também se vê, se escuta. Educa-se. A leitura promove o encontro com a palavra que dialoga consigo, com o outro, com o mundo.

O mundo é feito de signos, de imagens, de humanos, de cores, de palavras, de letras que dançam e falam por toda parte. Foi preciso um tempo considerável para ver a letra além das letras, ver a letra na dinâmica da vida cotidiana, bem como o conteúdo humano que nela está imiscuído, pois que “a letra é resultado e objecto da cultura humana e em boa medida constitui uma ferramenta antropológica, pois nela encontramos os traços da evolução tecnológica, social, cultural e humana” (RAPOSO & COSTA, 2010, p. 138). A letra confunde-se com o próprio rosto do indivíduo, assumindo-se como porta-voz da sua mensagem. Letras que falam, signos da escrita que refletem e retêm o gênio humano, letras que traduzem as constantes mudanças culturais nos tempos idos e corr(idos). Letras, gritos e formas de luta. Letras carregadas de conteúdos humanos (ROMÃO, 2020). Para Raposo & Costa (2010, p. 129)

Quando passeamos pelas ruas de uma cidade, confrontamo-nos invariavelmente com letras que falam, discutem, confidenciam, afirmam ou identificam. As letras transformam-se em gritos de guerra, em mensagens persuasivas, em poemas visuais, em assinaturas ou em simples sinais abstractos com valor estético. A letra chega a ter mais valor que o conteúdo.

Muitas pessoas, porém, entre as quais, professores, desenvolvem formas diferenciadas de relação com as letras e, algumas delas, se valem das letras sem prestar conscientemente atenção, sem reconhecer o poder do signo linguístico. Para Romão (2020), a letra também fala, grita, comove, emociona, mas não a ponto, ressaltado, de ter mais valor que o conteúdo. Há uma



força subjacente a este signo, mais ainda, na palavra, como meio de afirmação pessoal, de ideias, de cultura, de amor e de ódio, da revelação de si.

Ler o mundo, ler a palavra, ler o outro são atitudes essencialmente humanas e, portanto, participam da feitura de si. Para Wallon, o outro é elemento de delimitação do *eu*, mas, é essencial lembrar que ambos “o eu e Outro constituem-se, assim, conjuntamente. E evoluirão como um par indissociável de forças, vindo a tornar-se realidades objetivas e conceitos’ (ZAZZO, 1978, p. 65). Ler o outro que é quase sempre mais alto que eu e uma vez mais alto ou até menos alto, pouco importa, ensina-me enquanto diverso de mim, diz o que não sei. É habitando os lugares da diferença que erguemos nossa existência comum. Só dessa imersão, “no todo de uma comunidade e com outros vários - fonte de humanização, é que retiramos a força, normalizando do que chamamos socialização ou educação: a formação do homem como homem” (NIZA, 2015, p. 419). Só nessa imersão, na relação com o outro, tomamos consciência do pedaço que nos falta e ingressamos na busca pelo “inteiro”, pelo acabamento que nunca se conclui. “Não, eu nunca vou ser inteiro. Vou sempre buscar outros pedaços. Afinal, é na falta que a gente dialoga, é na falta que a gente encontra, é na falta que a gente ama” (QUEIRÓS, 2001⁵), é na falta que a gente se impulsiona para ir além do lugar que está. Educa-se.

É na consciência e imersão dessa falta que aprendemos a ser amigo da humanidade, ter compaixão, a suportar os efeitos desses dias sombrios - de crise pandêmica – sobretudo, de perdas humanas, de crise econômica, de crise social (adoecimento e “perturbação de saúde mental”) de crise política, crise que afeta a vida cotidiana na cidade, de crise na educação, em particular em suas primeiras etapas – educação infantil e ensino fundamental. Os prejuízos na educação de crianças se agravam,

Mas temos experiência e conhecimento científico para conseguir fazer que a crise pandêmica e pós-pandêmica não arraste uma nova calamidade na vida de centenas de milhar de crianças. No dia mundial da criança convém lembrar, para além de proclamações mais ou menos bem-intencionadas, que o que se de-

⁵ Entrevista concedida a Márcio Vassallo para a Folha Proler, dez de 2001, ano V, no. 21.



cidir hoje é determinante para o futuro próximo das crianças (...), para que nenhuma criança fique para trás, é fundamental que as políticas sejam universalistas (...). Os desafios atuais exigem ações focadas nos direitos das crianças. (SARMENTO, 2020).⁶

Entre seus direitos, hoje mais ameaçados que nunca, sobressai o direito de ter acesso a escola e aprender a ler, a escrever, a contar, e consolidar a base que lhe permita andar – com suporte, com direção. Ler para aprender e apreender com envolvimento, com prazer.

Ler, com prazer

Diferentes autores, entre os quais, Soares (2011) Moratti (2004), Freire (2011a), (Niza 2015) aproximam-se, a partir da relação letramento/literacia e alfabetização, a escola como uma instituição social atravessada pelas dinâmicas sociais, bem como pelas perturbações, pelas inquietações muitas das quais decorrentes da vida cotidiana. “Os saberes acadêmicos já não são pensáveis sem os saberes do cotidiano, sem o saber espontâneo do cotidiano, das culturas não humanísticas e não científicas, não acadêmicas” (NIZA, 2015, p.340). Freire, na mesma linha, mostra, mais que a relação da leitura da palavra com a *palavramundo*, como se dava sua percepção do mundo e os passos de suas primeiras leituras. Mostra o que o letramento é subsumido no letramento, na *feitura de si* que se fazia da leitura do seu primeiro mundo.

[...]. Aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber [...]. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...] (FREIRE, 2011a, p. 21).

A leitura da *palavramundo* se mistura com a leitura do sistema alfabético da escrita. E, a partir da compreensão do mundo

⁶ Publicação jornal OPINIÃO, 3.jun.2020. Braga, Portugal.



imediatos, a internalização da leitura fluía naturalmente e na sua mutualidade. Para Di Nucci (2005), alfabetizar letrando implica se valer dos vários signos e, em particular, do sistema de escrita alfabético, na sua articulação e inserção na prática social. E aquele que se deixa ler, experimenta o sentimento de pertencimento, num contexto que se alonga, se dialoga, e se interpenetra numa realidade bulhosa e plena de letras, de palavras, de signos e de sentidos. Ensinar a ler para ser, mas, é fato, muitos seriam autores da constatação: a gente não gosta de ler.

O hábito de leitura, todavia, não se constrói facilmente. E, mais do que se pensa, muitos, mesmo em período escolar, a leitura ocorre em meio ao (des)gosto que nunca veem no singular. O tempo para a leitura, quase sempre, é (im)posto. “[...] ninguém jamais tem tempo para ler. A vida é um entrave permanente a leitura” (PENNAC, 2011, p. 49). E, se é certo que quase não há tempo para leitura, é certo, igualmente, que este não encontrará o sabor do saber que dormita no ato de ler.

Nesse cenário, como gostar de ler quando nem mesmo aquele que deveria despertar este gosto não o detém? Para aqueles professores que não gostam de ler, que destino está reservado para seus alunos? Nada é tão educativo quanto ensinar a ler. Ler, porém, não basta, é preciso gostar de ler, aprender a ler, encontrar o melhor método para aprender a ler e a ensinar. Há de se encontrar as melhores ações.

[...] Uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento pelo qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar apesar de vós. Dá-se um grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas, cartões, faz-se do quarto da criança uma oficina de impressão [...] Que ridículo! Um meio mais seguro do que esses todos, é aquele que se esquece sempre, é o desejo de aprender: daí [...] todo método lhe será bom. (PENNAC, 2011, p. 46).

O gosto pela leitura pode ocorrer no período da infância ou até a vida adulta. Mas quanto mais cedo interessar-se pela leitura tanto maior será o desejo de ler, tanto mais facilmente aprende-se a ler. Dalí, da infância, quando a criança necessita do canto para sorrir e adormecer, depende todo o resto.



Ao leitor, em particular, o professor, cabe encontrar o mote do desejo de ler e despertar-se e interessar-se pela leitura. O professor que, durante a formação, não tenha sido tocado pelos feitos e efeitos dos encantos da leitura, na feitura de si, não saberá instigar o aluno para o que não foi instigado. Passou, sem que tenha descoberto o lugar da leitura, no seu ofício, no seu cotidiano, na sua vida. O professor, todavia, esquece-se, por vezes, do tanto que influencia na vida do aluno, do tanto que o seu exemplo fala e ensina e influencia o aluno. E foi lendo, que muitos, instigados pelo professor, tomaram gosto pela leitura. O professor sabe, ou deveria saber, que as palavras a que faltam o exemplo pouco ou nada valem (ROMÃO, 2020).

À luz dessas premissas, há encantamento maior, nos anos iniciais de formação do que a experiência de se entregar na aventura de ler? Os apelos para prática da leitura são muitos. Mas é preciso aprender a ler. Discernir. Não cair nas armadilhas da enxurrada de informações que cercam cada qual e cada um. Ler, enfim, para desenvolver nossas porções humanas que estão longe de serem concluídas. Descobrir-se na experiência do outro, “somar-se ao outro” e conhecer a legenda que o outro escreveu no mundo, ampliando a legenda de si (QUEIRÓS, 2012). Motes que dormitam na educação – seja no sentido restrito, seja no sentido amplo - para além da escola. Motes que se ampliam na leitura de um grande livro porque apresenta um novo modo de compreender a vida humana a partir do reconhecimento de si na sua relação com o outro.

O presente estudo tem com o objetivo discutir, a partir das relações – a palavra e o mundo, o Eu e o Outro, a escola e a vida, as possibilidades da leitura sob o olhar da criança. A palavra que a criança guarda consigo raramente é considerada, em particular, durante o caminho perscrutado de formação. E, ainda, é colocada sob suspeita a necessidade de escutá-las indagando: se cabe ao adulto a direção do seu destino, por que escutá-las? De acordo com Cruz (2008), dar a palavra à criança, não é uma concessão que lhe fazemos, mas um direito garantido pela Convenção dos Direitos da Criança. Nesse contexto, decidimos escutar, analisar falares, em narrativas⁷, de crianças, no momento em que se inicia

⁷ Narrativas devidamente autorizadas pelos pais por intermédio da professora daquela série. Seus nomes, amparada extamente por esta autorização, são reais, embora preferimos não inserir os nomes completos.



a internalização dos encantamentos promovidos pela experiência em descobrir-se, lendo e escrevendo. Para tanto, buscamos ouvir e conhecer, a partir dos depoimentos infantis, o que pensa a criança da experiência de descobrir-se lendo e escrevendo?

Os caminhos da pesquisa

Este artigo é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa e foi realizada em Portugal, durante o estágio pós-doutoral de uma das autoras 2015, sem/1, em uma escola pública na cidade do Porto, tendo como atores crianças de 6 anos, do 1º. ano do ensino fundamental menor, alunos de uma mesma professora que desenvolve seu trabalho amparada por pedagogia atravessada pela cultura cotidiana, que se confronta com o hábito de lidar e encontrar solução para os problemas autênticos da vida. Acrescente-se que esta pesquisa gerou o livro *Educação de bocadinho em bocadinho: criança e leitura* (em fase de editoração) de autoria de ROMÃO, 2020. Tem como ponto alto a narratividade de crianças que se descobrem lendo e escrevendo.

Toda história merece ser contada. Quando não se cria ocasiões, para serem contadas, perde-se sobre si mesma, seus sinais desaparecem. Memória e experiência se engendram, na educabilidade do ser. E “a narrativa é o elemento propulsor de compreensão desses percursos” (ALMEIDA, 2010, p. 142). A oportunidade de narrar, porém, é sempre dada ao adulto, e raramente, à criança, como se somente a experiência fosse um dado de propriedade apenas dos grandes e não dos miúdos. Todos, sejam adultos, sejam crianças, têm contos para contar e (en)cantar. Lembre-se que “a experiência que anda de boca em boca é a fonte onde todos os narradores vão beber” (BENJAMIN, 2012, p. 28). Foi, portanto, a partir de meses de observação no interior da escola, aulas da professora dos anos iniciais, bem como a realização de entrevistas-narrativas com crianças de seis anos, devidamente autorizadas pelos pais, que o banco de dados organizado.

A base metodológica aqui adotada tem como princípio a crença de que as crianças são depoentes que possuem opinião sobre o mundo, sobre as coisas que vivem, e não meramente reprodutoras daquilo que experimentam e conhecem do mundo adulto, pelo contrário, são atores sociais competentes que produ-



zem sua própria cultura (CORSARO, 2011). Com base nesse paradigma, a pesquisa ora apresentada, tomou como ponto de partida a voz da criança, reconhecendo que seu pensamento sobre o seu próprio processo de aprendizagem da leitura nos forneceria uma perspectiva significativa para nosso estudo.

Os dados foram coletados nos limites dos espaços a que foi garantido o acesso – quer nos encontros mensais realizados, nas dependências da Universidade do Porto, em Portugal – Sábados Pedagógicos⁸, quer no interior da escola básica, especificamente, no cotidiano das aulas observadas – 1º. ano do ensino fundamental menor. Aulas de uma professora que trabalha amparada nos pressupostos do movimento da escola moderna (MEM), quais sejam: a criança tem o direito à participação, à palavra, à colaboração mútua, ao poder partilhado com o professor (ROMÃO, 2020), entre outros.

Resultados

Aprender a ler e a escrever não está a depender tão somente do papel do professor, mas da participação ativa e paciente de seus alunos, ajudando uns aos outros. É encantatório constatar, durante o cotidiano da aula, momentos genuinamente educativos em que a professora fica na penumbra para que seus alunos brilhem e deem um passo adiante. Romão (2020), ao provocar um deles, dizendo: quando a gente aprende a ler nunca mais é o mesmo, a criança concordou dizendo apenas: “sim”. Ela sabe que, mesmo sem a compreensão da complexidade do processo, sua decisão em aprender a ler tem lugar elevado nesse caminho. Sabe que ninguém aprende por ninguém, mais ainda, a ler. Sabe, também, que ao aprender a ler alguma coisa muda. Depois de supor que não teve ajuda de ninguém, revela o quanto seus pares e a professora têm papel valioso e, por isso, revela: “Aprendi a ler sozinho, mas foi na escola que descobri que sabia ler. A escola ajudou, sim; meus amigos do lado e a professora. Eles ajudam uns

⁸ Esta é a denominação dos encontros mensais de professores das mais diversas províncias, nas dependências da Universidade do Porto/PT, promovido pela associação de profissionais da educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica na direção de encontrar respostas contemporâneas para educação escolar amparada na integração dos valores democráticos na vida das escolas (ROMÃO, 2020).



aos outros, e ajudam a mim também. Se não sabemos [...], aí, a professora ajuda” (Guilherme, 6a.). A criança mostra que aprender, tanto precisa de um esforço pessoal como do esforço social, que vem do seu par, da ajuda em mutualidade, de partilhas.

Ninguém aprende a ler sozinho, assim como a educação não se dá na solidão. É necessário, então, fazer valer a educação, na sua autenticidade – em partilhas. Educação, portanto, como prática da liberdade (FREIRE, 2006) com possibilidades emancipatórias (NUNES, 2003), educação real (BRUNER, 1996). A educação, ocorra onde ocorrer e por quem quer que seja, não é neutra, pois “por mais decorativa que pareça, fornece capacidades, formas de pensamento, de sentimento, de falas [...]. A pedagogia nunca é inocente. É um meio que veicula a sua mensagem” (BRUNER, 1996, p. 93), engessa ou liberta, embora toda educação haveria de ser pela libertação do homem, da mulher, do ser humano. Educação, assim, não está protegida na neutralidade, não está isenta de consequências sejam sociais, sejam econômicas e políticas, mesmo que se clame e proclame o contrário, (FREIRE, 2001; BRUNER, 1996), mesmo que queiram negar seus representantes mais lidos e acolhidos no mundo a fora e, portanto, eternizados.

Educação se faz em partilha, de bocadinhos de humanos. Bocadinhos da família, dos amigos, dos padrinhos, dos professores. Bocadinhos daqueles que aprenderem e sabem (ROMÃO, 2020). Narrativas de crianças surpreendem a autora ao revelarem que a oportunidade de ler as fazem felizes. Mostram que a importância de si, dobra. Um deles, quando lia para ele, interrompeu minha leitura dizendo emocionado: “eu não sou mais aquele menino mãe, já consigo ler”, e, cheio de si, acrescentou, “aceite esta realidade”. (Thales). Outra criança no decorrer da pesquisa em epígrafe, com a mesma certeza, queria difundir o que lhe ocorreu. Queria mostrar, sobretudo, para sua mãe que já sabia ler como se quisesse agradecer a quem tanto deseja ter por perto. Sua narrativa mostra que aprender a ler é um ganho, uma felicidade. Ao indagar a quem deve aquela felicidade, respondeu: “A minha mãe”. E diz mais do que precisava saber. “Mas ela agora está separada do meu pai e só falo com ela por *telemóvel*. Queria que ela tivesse mais perto para eu ver minha mãe todos os dias, até sábados e domingos. Queria ler para ela” (Guilherme, 6a.). Quem sabe, lendo para ela, sua mãe, estaria lendo e se lançando



para o mundo. Ler para o outro, e um outro tão especial, é um momento de partilhar, de interagir, de tear emoções e fragmentos humanos. Compartilhar a leitura de um livro é primeiro passo para criar e estabelecer relações com uma pessoa, uma situação, um objeto (ALMEIDA, 2006, p.22). Guilherme, ao querer ler para sua mãe, queria manifestar sua gratidão, mostrando que já sabia ler e, por isso, o quanto havia crescido e mudado. Educação e leitura andam de mãos dadas (ROMÃO, 2020). A autora mostra que o dever de educar pressupõe em ensinar a criança a ler. Aprender a ler, sem, todavia, criar situações de pavor e desprezo para o ato de ler. Pavor da escrita revela outros pavores, em particular, pavor da leitura que, por sua vez, leva a outros pavores – da leitura que se fez por obrigação, da escola que descuidou de sua função, de um professor que não traz boas lembranças.

Antes (na educação pré-escolar) a professora nos batia quando a gente se portava mal e fazia asneiras. Batia com réguas pequeninas. E quando a professora está a explicar aos outros. Um dia disse pra minha mãe, mas ela nunca acreditou. E na reunião diziam que eu não deixava os outros a falar e eu estava sempre a falar e quando chegava em casa da reunião da escola minha mãe ralhava comigo (,,,) (MORAIS, 6a.).

Morais, como se marcado pelos efeitos de uma pedagogia às avessas, quando estava na pré-escola, mostra que a confiança no outro é fundamental. Ele sabia que a crença, no que o outro diz, na capacidade de aprender, precisa se fazer valer. “A criança odeia quem a golpeia. Compreende e nota com muita perspicácia que o mestre guia a mão do pai. E começa a odiar o pai e o mestre, a escola e o livro”. (SUJOMLINSKI, 1975, p. 84). Depois, acusam a criança que não quer vir para a escola, que não gosta de ler, não quer aprender. No processo motivado pela leitura e escrita, acumulam muitos fatores que interferem nesse caminho, guardados na sua “mochila” que leva para escola.

Nesse cenário, não é apenas a leitura que se mistura com a escrita, mas também as marcas que a criança leva consigo – seus medos, suas frustrações, suas indagações, suas lembranças e tudo mais que traz na sua mochila pesada – suas inseguranças, suas incertezas. E, embora a leitura não conduza necessariamente à



produção da escrita, “a escrita contém a leitura” (NIZA, 2015). E, contém nela, também, suas angústias, seus gritos silenciados, suas dores que ninguém viu, seus falares que ninguém deu ouvidos. Ademais, as dificuldades aumentam quando, ao ingressar nos signos do sistema alfabético, não levam em conta a linguagem do dia a dia da criança.

O professor que descuida da relação com seus alunos cria grandes ocasiões perdidas. Ensinar sem descurar da prática social da escola, em diálogo com a prática cotidiana, vivida, sentida, percebida pelas crianças. Importa considerar, também, a criança – em seu ritmo, sua capacidade, suas perguntas, por vezes, silenciadas, seus gritos sussurrados entre os dentes, seus saberes sabidos. Narradores da pesquisa/livro em referência, sem ter conhecido Paulo Freire (2011b) no Brasil, Sérgio Niza (2015) em Portugal, Sujomlinski (1975) na Rússia, entre outros, aproximam-se desses autores, ressaltando o significado autêntico do aprender a ler, letramundiando ou literaciando ou, ainda, letrando – ação preferida na mesa em que o tema é ponto de pauta no Brasil.

Literacia e *numeracia* são dois termos que se aproximam e, até, se engendram nos seus conceitos, suas práticas. Ambos os termos se referem aos meios de realizar duas ações a saber: “obter e processar informações escritas”. Ambos estão voltados para as capacidades da criança aprender as habilidades básicas de ler, escrever e contar.

A “*literacia* numérica” tem como ponto principal de pauta pôr em ação às habilidades de matemática que permitem, “resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas”. Acrescente-se que o termo *literacia* matemática tem sua origem do inglês, popularizado como *numeracy*, e em português se convencionou chamar *numeracia* (UNESCO, 2006). O termo principal – *literacia* foi difundido em Portugal, bem como outros países de língua portuguesa, e equivale a *literacy* em inglês e a *littératie* do francês. Mais recentemente chegou ao Brasil, de par com *numeracia*, em nome de uma suposta nova configuração (PNA).

A política de regulamentação do processo de Alfabetização que tem como documento de referência a BNCC, estabelece que, no meio de lemas e polêmicas, este domínio deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental. E o Decreto n.



9.765/2019⁹, em vigor, aumenta ainda mais os ruídos no âmbito da alfabetização, entre os quais, avulta o trato com a *literacia* e *numeracia* que emerge com a aparência do novo, mas não é. “O que está escrito tem uma aparência de novo, mas não é” (PNE). No âmbito em destaque plurívocos entendimentos são assinalados pela política nacional de alfabetização (PNA). Alfabetização é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético de modo que o alfabetizando “se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”. Analfabeto absoluto, condição daquele que não sabe ler, refere-se aquele que possui “habilidades limitadas de leitura e compreensão do texto”. O adjetivo funcional o distingue do “analfabetismo absoluto” o que supõe a condição daquele que não sabe ler e escrever. Consciência fonêmica que pressupõe conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente. Instrução fônica sistêmica que se refere ao ensino e organização das relações entre grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada. Fluência em leitura oral relacionada a capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia. Educação não formal, entende-se como designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas de ensino. Além de *Literacia*, *Literacia* familiar *Literacia* emergente e *numeracia* descritas no corpo do texto com base na mesma fonte (PNA).

Para estudiosos da área, é provável que “escolheram usar *literacia* para não usar letramento”. Para eles, não parece, portanto, uma distinção semântica, “mas política”. Entre os onze termos utilizados pelo decreto, *literacia* ocupa pelo menos, além de *numeracia*¹⁰, três configurações, a saber: *Literacia* como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a leitura e à bem como sua prática produtiva. De acordo com o PISA (Program for International Student Assessment) conceitua o termo *literacia* como capacidade de cada indivíduo se valer dos textos compreendendo-os, refletindo sobre eles, além de desenvolver seus conhecimentos, potencialidades de que é capaz de modo a participar mais ativamente e consciente da sociedade.

⁹ De 11 de abril de 2019 Decreto institui a política nacional de alfabetização (PNA).

¹⁰ Conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.



Estas capacidades literácitas são desenvolvidas desde a mais tenra idade, quando crianças pequenas e atingem níveis mais elevados por meio da leitura e escrita, de acordo com Almeida (2017) na esteira de Silva, (2004). Esta configuração tanto pode ocorrer no nível mais básico – *literacia* emergente, assim como, no nível mais avançado quando a criança é capaz de ler e escrever e faz uso eficientes dessas capacidades. *Literacia* emergente equivale “um conjunto de experiências interativas que permitem a criança, mesmo sem instrução formal, adquirir consciência de formular pensamentos sobre a linguagem oral e sua relação com a linguagem escrita (GOMES & SANTOS 2005). Daí a importância de promover experiências que desencadeie o movimento de idas e vindas da fala para a escrita da escrita para fala. *Literacia* familiar como um conjunto de práticas e experiências relacionadas com à linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais “ou cuidadores”. Algumas práticas de *literacia* familiar são relacionadas, a saber: conversas com a criança, histórias narradas, o desenho, a modelagem, desenvolvimento do vocabulário, jogos, brincadeiras, entre outros. Isso vale para todos os pais, incluindo os não alfabetizados. Se é certo que os pais, em geral, podem realizar práticas simples e eficazes de *literacia* familiar, é certo, igualmente, que nem todos eles, sejam alfabetizados ou não, estão preparados e adequadamente orientados para desenvolverem ações que auxiliem didaticamente a criança nas habilidades de aprender a ler e a escrever.

Acrescente-se que entre as diretrizes para a implementação do PNE, destaca-se “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da *literacia* emergente da educação infantil”. Talvez, desconfiados de que *literacia* não traz nada de novo, conforme já ressaltado, junta-se ao termo uma adjetivação “emergente” que, de acordo com o próprio decreto, equivale a um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidas antes da alfabetização”. Os ruídos só aumentam, pois, além de “antecipar a alfabetização para educação infantil, cria também polêmicas em torno do termo “primeira infância” – crianças de 0 a 5 anos de idade. O decreto, assim, sugere apenas “metas de alfabetização” para crianças de 1 ano de idade e, até 6 meses”. E dúvida que se for para ter como referência países desenvolvidos, “qual deles al-



fabetizou uma criança de um ano na primeira infância”? Corre-se o risco de equivocadamente antecipar o ensino formal para educação infantil e iniciar a leitura e a escrita, naturalizando na primeira etapa da educação esta prática. O que, aliás, a partir de uma pedagogia e didática às avessas, já vem ocorrendo antes mesmo da implantação do plano nacional de alfabetização (PNA), assinado pelo presidente atual da República. Talvez tenha chegado a hora de escutar a advertência feita por um professor português: “É proibido ensinar a ler e a escrever [...] no jardim de infância” (SÁ, 2014, p. 240). A questão da *literacia* emergente, mesmo fora de sentido e fundamento pedagógico que a ampare, permite introduzir as crianças da educação infantil ao universo letrado sem, todavia, “apoio de professores e especialistas” e, até, base legal.

A anuência pela *literacia* emergente não está tão somente no conteúdo da base legal, mas no lugar que ocupa no próprio Decreto em pauta, a saber: no Art. V parágrafo 1º consta que “a criança na primeira infância vem em primeiro lugar, assim como no parágrafo e no 7º. dos “agentes convidados”, consta no parágrafo 1º, “o professor da educação infantil”. Há, todavia, uma farta cesta pedagógica adequada ao desenvolvimento dessas crianças, antecipando habilidades da etapa que sucede a 1ª. etapa de educação, sem cair nas armadilhas de decisões antecipadas, quais sejam: histórias narradas, o manejo com livros, jogos, brincadeiras, rodas de conversas, exploração de situações cotidianas e “da escrita de garatujos”, e desenhos – dos rabiscos as formas mais definidas. Rabiscos, muito rabiscos que, em geral, para o adulto e, até, professores, não são sequer percebidos, embora para crianças têm enorme sentido. Ah, se o professor soubesse dos pontos que ganha com as crianças ao valorizar seus garatujos, seus rabiscos, seus desenhos. Para Romão, (2020 p. 67).

a educação infantil ajuda a distinguir entre olhar e ver; ajuda a ir do garatujo ao rabisco e do rabisco ao traço. Os domínios trabalhados em degraus anteriores ajudam nos domínios seguintes – do rabisco ao desenho, do desenho a letra, da letra que aos bocadinhos silábicos ou a palavra, da palavra ao texto.

A dimensão que o termo *literacia* compreende, vai do âmbito da educação infantil, a educação de jovens e adultos passando



do pelo ensino fundamental até educação de jovens e adultos, no meio de severas críticas e acusações muitas das quais procedentes, sobretudo, na primeira etapa da educação básica. Os ruídos em torno do tema não se encerram por aí. Contemplada no documento de orientação política da UNESCO (2017) para “aprendizagem ao longo da vida” desafia seu pressuposto afirmando que *literacia* e *numeracia* “são competências autônomas que devem ser aprendidas dentro de um prazo definido. Em vez disso, defende uma perspectiva de aprendizagem sustentada e na atualização das competências já adquiridas”. O mesmo documento destaca que a prática de literaciar e numeraciar tenha bons resultados, deve ser tratada como “um contínuo de níveis de proficiências e não como uma simples dicotomia entre quem é “letrado” e quem é “analfabeto”. Mas os limites contexto em que o presente artigo privilegia compreende o ensino fundamental, especificamente, o 1º. ano.

Isso posto, sem ficar à margem da política nacional de alfabetização, deixar de reconhecer o grau de exigência de domínio do sistema escrita alfabético, sugere, ao mesmo tempo, do professor se valer de uma didática que esteja voltada para uma linguagem do dia a dia e à altura da compreensão do aprendiz. O que equivale ensinar a partir do mundo da criança – mundo de seus pais, de seus amigos, de seu bairro, de sua cidade - em diálogo com sua prática social, sem ficar à margem da singularidade de cada um. Ao advertir: “cuidado com nossa atenção e nossa idade professor”, este aluno pede para não descuidar de sua capacidade cognitiva de aprender. Pede um ensino exigente e atento à etapa de aprendizagem pela qual passa, enquanto diverso do outro. Pede para que estas etapas não sejam antecipadas. Que não sejam nem aquém, nem além dos recursos de que é capaz.

Mais que isso dito nas linhas, nas entrelinhas esse apelo supracitado expõe o direito de a criança ser atendida na sua diferença. Sabe-se que “não há, não, duas folhas iguais em toda criação. Ou é nervura de menos, ou é célula a mais. Não há, com certeza, duas folhas iguais (...) mesmo semelhantes são sempre diferentes”.¹¹ Ideário que, em Portugal, por força do pensamento moderno, e no Brasil, por força da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente, ganhou vulto.

¹¹ António Gedeão Rómulo Vasco da Gama de Carvalho. (Teatro do mundo, 1958). Pseudônimo António Gedeão. Nasceu em Lisboa, 1906-1987. Foi professor e poeta português.



Direito à diferença. Direito de ajuda, boa ajuda, todavia. Ajuda em (par)tilha (ROMÃO, 2020). Ajudar sem desdenhar da criança. A “corporeificação do exemplo” é de grande valor na mediação do saber. Há professores que querem que o aluno escreva, mas “não se ensina o aluno a escrever” (NIZA, 2015, p. 430). Querem que leiam, mas não encontram tempo para a leitura. Ademais, nem se perguntam por que não leem, embora saibam da importância da ação, digo, do costume de ler, no seu ofício, na sua vida. Nada é tão mais educativo que o ato de ensinar e experimentar as possibilidades de leitura. As fontes e modos de leitura são cada vez mais fartas e surpreendentes. Aventurar-se, porém, nesse mundo e desfrutar do prazer da leitura ainda é um privilégio de poucos. E, muitos, embora compelidos ao dever de ler – seja na ação de *docender*, seja na ação de *discendir*, (ROMÃO, 2018), pouco ou nada fazem para reverter este cenário.

Considerações Finais

A vida que segue sob a influência da sociedade da informação é um entrave permanente à leitura e, por essas e outras, ninguém (PENNAC, 2011) jamais tem tempo para ler. A leitura é cada vez mais abreviada, apressada, (des)afetiva. Quase não há lugar para a poesia, para uma boa leitura. É preciso ler para ser e tornar-se, tanto quanto possível, à altura de seu tempo. Ler em sua abrangência. Ler para refletir a si e realidade em que se insere. Ler para ir além do ponto em que está. Ler para elevar a condição humana. Ler, enfim, para melhoria das formas de comunicação que, nesses novos tempos, ganha proporções fora de alcance, sobretudo, pela rapidez com que novas configurações aparecem. O mundo já não é mais o mesmo, embora faz tempo que vem mudando.

O lugar da leitura nesse cenário é de elevada escala. Chega a ser incomparável a qualquer outro meio de aprendizado e comunicação uma vez que ela tem um ritmo próprio, que é movido pela vontade do leitor, vontade que, por vezes, precisa ser (re)inventada. A leitura suscita, de acordo com o olhar da criança, amplia espaços de interrogação, de curiosidade, de meditação, de exame crítico, de liberdade, de educação, de felicidade. Por isso, a criança não é mais a mesma depois que aprende a ler.



Talvez esta realidade instigue não apenas novos modos de leitura, mas novos meios e pedagogias de leitura. Em meio a espantos e indagações, apenas vão se ampliando novas formas de ler, aprender e vir a ser. Do tempo em que se lia apenas movendo os lábios, sem emitir som, até chegar a era da leitura digital, muita coisa mudou. A escola precisa, como adverte Wallon, acompanhar a cultura do seu tempo, portanto, necessita atentar para as mudanças e, mais que isso, seus apelos, sem ficar à margem dos meios e das possibilidades de leitura. As instituições de ensino, em particular no nível básico, têm como papel pôr em ação os suportes na perspectiva de fazer valer essas possibilidades educativas da leitura. Os profissionais do magistério, em particular, o professor, tem o dever de deflagrar esta marcha. Precisa, portanto, de preparo para saber ajudar e exercer seu papel. Ajudar sem ignorar o ritmo, a idade, as diferenças, as expectativas da criança. Se não sabe ajudar, “melhor não ajudar”. Se não levar em consideração as abrangências e implicações da leitura no caminho para feitura de si, melhor não ensinar. Nenhuma ação é mais educativa do que a ação de ensinar ler.

Referências

ALMEIDA, V. D. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. *In: Memoriais, Literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALMEIDA, A. R. S. Leitura em voz alta. Obrigação ou prazer? *Revista ABC Educação*. São Paulo, ano 7, nº 58, agosto/2006.

ALMEIDA, S. F. “A ler bem vou mais além”. *In: Dissertação de Mestrado Psicologia da Educação no âmbito de Literacia Emergente*. UPorto, Portugal, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização: entenda as polêmicas presentes na PNA**. Disponível site undime.org.br. Acesso, 5.jun.2020.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre o mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BENJAMIN, W. **O Narrador**: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D’ Água, 2012.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1996.



CECCON, C. **A vida na escola e a escola na vida**. 23ª ed., Petrópolis: Editora Vozes Ltda em co-edição com IDAC, 1991.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. *In*: Oliveira-formozinho (org.). **A escola Vista pelas Crianças**. Porto, PT: Porto Editora, 2008.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando. Um desafio para o professor! *In*: LEITE, Sergio (org.) **Alfabetização e Letramento**: contribuições para práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2005.

FREIRE, P; MACEDO, D **Alfabetização**: Leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortês, 1996.

FREIRE, P; MACEDO, D. Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. Extensão ou comunicação. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, I. & SANTOS, N. L. **Literacia emergente: “é de pequenino que se torce o pepino”**. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2005.

LEITE, S. **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: KOMEDI, 2005.

MORATTI, M. R. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NIZA, S. Os fluxos da escrita que transforma. *In*: NÓVOA, Antonio *et al.* (orgs). Sérgio Niza: **escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NUNES, C. **Educação emancipatória**. Florianópolis, SC: Sofios, 2003.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.



RAPOSO, D.; COSTA, J. **A rebelião dos signos: a alma das letras**. Lisboa: Dinalivro, 2010.

ROMÃO, E. **Educação de bocadinho em bocadinho: criança & leitura**. Curitiba, Paraná: CRV, 2020.

ROMÃO, E. A educação do educador na sociedade maquina: a ética e a estética da docência e do desejo de docender. *In: Filosofia e Educação*. Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 58-89, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/.../17697>

QUEIRÓS, B. C. **Sobre Ler, Escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIRÓS, B. C. **O livro de Ana**. São Paulo: Global, 2009.

QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Miguilim: Editora atual: Global, 1996.

SÁ, E. **Hoje não vou à escola: porque é que os alunos não tiram boas notas?** Lisboa: Lua de Papel, 2014.

SARMENTO, M. As crianças e os efeitos da crise pandémica. *In: Opinião*. Universidade do Minho/Pt. 3. de junho de 2020.

SUJOMLINSKI, A. **Pensamiento Pedagógico**. URSS:Progreso, 1975.

UNESCO. **Institute for Lifelong Learning**, 2017.

ZAZZO, R. **Henri Wallon: psicologia e marxismo**. Lisboa: Editorial Veja, 1978.



MIA COUTO, LEITOR DE CHICO BUARQUE¹

MIA COUTO, CHICO BUARQUE'S READER

Genilda Azerêdo²

RESUMO: A adaptação pode ser abordada sob diferentes perspectivas, dependendo do *corpus* selecionado e da questão a ser discutida. Considerando-se que a adaptação é primariamente um ato de leitura, escolhemos analisar, neste artigo, o conto “Olhos nus: olhos”, escrito por Mia Couto a partir da canção “Olhos nos olhos”, de Chico Buarque. Trata-se de uma recriação que evidencia um diálogo intertextual explícito, ao mesmo tempo em que aciona dois contextos midiáticos distintos: literatura/conto e letra/canção. Para tanto, fazemos uso de princípios teóricos que embasam a adaptação como intertextualidade, em articulação com a intermedialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação. Conto. Canção. Intertextualidade. Intermedialidade.

ABSTRACT: Adaptation may be approached from different perspectives, depending on the *corpus* selected and the issue to be discussed. Considering that adaptation is primarily an act of reading, we have chosen to analyze, in this article, Mia Couto's short story “Olhos nus: olhos”, written as a creative response to Chico Buarque's song “Olhos nos olhos”. Mia Couto's short story constitutes an explicit intertextual re-creation, at the same time that it activates two distinct media contexts: literature/short story and lyrics/song. For that purpose, we have drawn on theoretical principles that support adaptation as intertextuality, in articulation with intermediality.

KEYWORDS: Adaptation. Short story. Song. Intertextuality. Intermediality.

Now you say you love me
Well, just to prove you do
Come on, and cry me a river
Cry me a river
I cried a river over you.
(Arthur Hamilton)

¹ Artigo recebido em 27/04/2020 e aceito para publicação em 12/06/2020.

² Professora Titular do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB e Pesquisadora PQ2 do CNPQ; Membro do Grupo de Pesquisa Intermedialidade: Literatura, Artes e Mídia da ANPOLL; e-mail: genilda@cchla.ufpb.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1267-059X>.



Notas introdutórias

Em 1920 T. S. Eliot publicou um texto, intitulado “Tradition and the individual talent”, em que pretende fazer uma defesa da articulação entre a singularidade do artista, do escritor, e a tradição literária. Eliot inicia o texto mostrando o caráter geralmente negativo atribuído ao termo “tradicional”, como se a tradição fosse algo a ser deplorado ou censurado. Referindo-se a tal perspectiva, diz Eliot: “a novidade é melhor que a repetição” (1974, p. 1168; tradução nossa)³. No entanto, perguntamos com Eliot: é possível criar literatura sem que se conheça a própria literatura? Ou para criar literatura, os escritores devem inicialmente ser leitores? Como conhecer a tradição literária sem a leitura de seus representantes?

Segundo Eliot, a tradição “não pode ser herdada e (...) deve ser obtida através de muito trabalho. Ela envolve, em primeiro lugar, um senso histórico (...); e o senso histórico envolve uma percepção, não apenas do caráter de passado do passado, mas de sua presença (...)” (1974, p. 1168; tradução nossa)⁴. Tal perspectiva demonstra que a tradição é um diálogo permanente entre o passado e o contexto contemporâneo de quem aciona e revisita o passado, seja para recodificar formas (como o faz a paródia), seja para criticar posturas, valores e comportamentos.

É interessante observar que embora Eliot não utilize o termo intertextualidade, é das relações entre textos, leituras e autorias, bem como da memória, que o seu texto fala: “nenhum poeta, nenhum artista de nenhuma arte tem seu significado completo sozinho. Sua significação, sua apreciação é a apreciação de sua relação com os poetas e artistas mortos. Não se pode valorizá-lo sozinho; é preciso posicioná-lo, por contraste ou comparação, entre os que já morreram” (1974, p. 1168; tradução nossa)⁵.

As reflexões de Eliot sobre o escritor-leitor, que conhece a tradição e que a resgata em seus textos, inevitavelmente deságuam no leitor que se quer crítico: ora, se toda leitura demanda

³ “novelty is better than repetition”.

⁴ “It cannot be inherited and (...) you must obtain it by great labour. It involves, in the first place, the historical sense (...); and the historical sense involves a perception, not only of the pastness of the past, but of its presence (...)”.

⁵ “No poet, no artist of any art, has his complete meaning alone. His significance, his appreciation is the appreciation of his relation to the dead poets and artists. You cannot value him alone; you must set him, for contrast and comparison, among the dead”.



um repertório de conhecimento, ler e apreciar um autor a partir da tradição e do intertexto requerem também um conhecimento do que já se produziu. Em outras palavras, e considerando a proposta do presente texto – intitulado “Mia Couto, leitor de Chico Buarque” –, não se trata apenas de ler literatura (não fosse isto já denso), mas também de ler a leitura da literatura, da tradição, da cultura que determinado autor faz, para produzir a sua. É nesta linha de pensamento que Tiphaine Samoyault concebe a intertextualidade como “um conceito para a recepção, permitindo impor modelos de leitura fundados sobre fatos retóricos captados em espessura, nas suas referências a outros, presentes no corpus da literatura” (2008, p. 25).

Observemos esses exemplos a seguir. *Missa do galo – variações sobre o mesmo tema* é um livro de contos escritos a partir de “Missa do galo”, de Machado de Assis. O livro, publicado em 1979, tem organização de Osman Lins e contos de seis autores: além do próprio Osman Lins, Antonio Callado, Autran Dourado, Julieta de Godoy Ladeira, Lygia Fagundes Telles e Nélida Piñon. Em 2005, a Publifolha lança o livro *Aquela canção: 12 contos para 12 músicas*, em uma edição acompanhada do CD e intérpretes que incluem Zélia Duncan, Milton Nascimento, Gilberto Gil, Elizeth Cardoso, Miúcha, Paulinho da Viola, Marisa Monte, dentre outros. Em 2006, é lançado um livro organizado por Rinaldo de Fernandes, intitulado *Quartas histórias: contos baseados em narrativas de Guimarães Rosa*. O mesmo Rinaldo de Fernandes também organiza *Capitu mandou flores: contos para Machado de Assis nos cem anos de sua morte*, livro publicado em 2008. *Essa história está diferente: dez contos para canções de Chico Buarque*, organizado por Ronaldo Bressane, é lançado em 2010.

Estes são alguns exemplos de produções literárias e musicais não apenas criadas explicitamente a partir de textos-fonte (no caso, canções e narrativas literárias), mas previamente encomendadas, o que denota a existência de um projeto coletivo. Se em Eliot a intertextualidade surge disseminada como prática de leitura, muitas vezes inconsciente, resultante de uma relação com a tradição, nos exemplos acima a intertextualidade é criada de forma artificial e intencional. Neste caso, não há como ignorar a escolha dos autores a serem recriados: Guimarães Rosa, Machado de Assis e Chico Buarque – além dos compositores que inspiram



Aquela canção (Vinícius de Moraes, Noel Rosa, Chico Buarque, Antonio Carlos Jobim, Ary Barroso, Lamartine Babo, Francis Hime, Dorival Caymmi, dentre outros) – fazem parte do cânone artístico brasileiro. Por causa disto, diferentemente de outras releituras e adaptações, não raro vistas como inferiores ao texto adaptado, aqui a ideia é inicialmente de homenagem e reverência, bem como de ampliar e fazer falar os interditos, dando visibilidade a um universo supostamente inesgotável de significado.

É importante ressaltar que os próprios títulos das obras já indiciam seu caráter intertextual, criativo e interpretativo: “variações sobre o mesmo tema”, “essa história está diferente”, “Capitu mandou flores” apontam para certa repetição com diferença e ilustram a concepção de Linda Hutcheon sobre a adaptação: “1. Uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis; 2. Um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; 3. Um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada” (2011, p. 30). Observemos que a adaptação como *transposição* aponta para a mudança de mídia, para além do diálogo entre textos. Esta categoria de adaptação relaciona-se com a tradução intersemiótica (ou transmutação) de Jakobson, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (1995, p. 65), ou vice-versa.

Essa história está diferente, coletânea de contos sobre canções de Chico Buarque, retoma o título de uma canção de Chico, “Essa moça tá diferente”, evidenciando ao mesmo tempo semelhança e transformação – de gênero e de mídia. Na “Apresentação”, Ronaldo Bressane anuncia: “Neste livro, dez escritores recriaram o cancionário do compositor carioca, com liberdade total para reinventar em prosa a canção que escolhessem. Ao compor o time, pensamos em adensar, provocar e universalizar o imaginário buarqueano” (2010, p. 9). Trata-se, pois, de um diálogo intertextual e intermediário intencional e explícito, assim como o são, por exemplo, as adaptações fílmicas ou as romancizações – romances escritos a partir de filmes ou peças teatrais.

Para detalhar o fenômeno da adaptação, escolhemos, neste artigo, analisar o conto de Mia Couto, intitulado “Olhos nus: olhos”, que dialoga com a canção “Olhos nos olhos”, de Chico, constante de *Essa história está diferente*. Diferentemente de outras recriações, em que um dos autores é mais conhecido e



reverenciado, aqui parece haver uma equivalência quanto à importância de ambos, o que já cria uma expectativa em relação à qualidade do produto adaptado. E, de fato, a criatividade já se anuncia a partir do título. Por um lado – o da sonoridade –, percebemos que os títulos quase se equivalem, não fosse a pausa que a pontuação demanda. A propósito, os dois pontos instauram uma equivalência explicativa: é como se o narrador nos dissesse que “olhos nus” são “olhos”. Na canção de Chico, a expressão “Olhos nos olhos” resume a ação de ser verdadeiro, sincero, lembrando a máxima de que os olhos são a janela da alma. Mia Couto ressignifica essa máxima ao caracterizar os olhos como desnudos, portanto, sem máscara, acessíveis, entregues.

Vejamos a letra da canção de Chico:

Quando você me deixou, meu bem
Me disse pra ser feliz e passar bem
Quis morrer de ciúme, quase enlouqueci
Mas depois, como era de costume, obedeci

Quando você me quiser rever
Já vai me encontrar refeita, pode crer
Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
Ao sentir que sem você eu passo bem demais

E que venho até remoçando
Me pego cantando
Sem mais nem por quê
E tantas águas rolaram
Quantos homens me amaram
Bem mais e melhor que você

Quando talvez precisar de mim
‘Cê sabe que a casa é sempre sua, venha sim
Olhos nos olhos, quero ver o que você diz
Quero ver como suporta me ver tão feliz

A letra, formada por quatro estrofes, possui um eu-lírico feminino não nomeado que se dirige ao parceiro amoroso que a abandonou. A canção (cantada pelo próprio Chico e muito conhecida na voz e interpretação densamente dramática de Maria Bethânia) inicialmente refere-se ao sofrimento da mulher diante da separação – “quis morrer de ciúme, quase enlouqueci” –, mas de-



pois alude à volta por cima, ou seja, à superação da dor – “quando você me quiser rever/já vai me encontrar refeita, pode crer”. Na canção, a voz da mulher é única; o sujeito destinatário, o outro (referido como “você” e “meu bem”), apenas aparece como parte do discurso do eu-lírico. “Olhos nos olhos” nos faz lembrar, por contraste, de outras canções de Chico em que o sujeito feminino tem uma atitude passiva, como “Carolina” e “Januária na janela” – sujeito que age bem ao modo de “como era de costume, obedeci”. Na canção, a expressão “olhos nos olhos” aparece duas vezes, nos seguintes versos:

Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
Ao sentir que sem você eu passo bem demais
(...)
Olhos nos olhos, quero ver o que você diz
Quero ver como suporta me ver tão feliz

Percebemos que aqui há claramente uma perspectiva desafiadora no discurso dessa mulher, que fala com segurança e autoridade; além disto, a repetição da expressão “olhos nos olhos” contribui para tal desafio, ao propor uma explicitação da verdade em relação aos sentimentos do outro.

Chico Buarque, Mia Couto e a poética dos textos em movimento

Além da diferença de título, temos uma diferença de mídia, ou seja, a transcodificação de uma canção – expressão artística híbrida, ao articular melodia, letra e *performance* – em conto. Ao lermos a narrativa de Mia Couto, já o fazemos com o conhecimento prévio da canção “Olhos nos olhos” e de outros diálogos que a canção instaura dentro da própria produção artística de Chico. Como autor-leitor, Mia Couto também cria sua história a partir de articulações com outras canções de Chico, bem como com autores da literatura brasileira. Isso significa que a (inter)midialidade da canção encharca a narrativa literária, que podemos conceber, segundo a classificação de Irina Rajewsky, como “referências intermediáticas” (2012, p. 25) – ou seja, embora se tratando de um conto, portanto, uma mídia única (a literária), nele há uma profusão de referências a outras mídias, no caso, ao próprio



cancioneiro buarqueano e à própria literatura brasileira. Rajewski explica essa subcategoria de intermedialidade:

Em vez de combinar diferentes formas de articulação de mídias, esse produto de mídia tematiza, evoca ou imita elementos ou estruturas de outra mídia, que é convencionalmente percebida como distinta, através do uso de seus próprios meios específicos (2012, p. 26).

Portanto, a discussão que propomos levará em conta a relação entre intertextualidade e intermedialidade – aqui, o intertexto se dá entre expressões artísticas e mídias distintas: canção e conto. Como veremos, a recepção ativa do leitor faz-se primordial para os significados que Mia Couto recria através do diálogo com o cancionário de Chico, bem como com a literatura de Clarice Lispector.

O conto é dividido em doze partes e cada uma destas partes é intitulada. Alguns títulos são referências objetivas – “A adiada visita”, “O telefonema da mãe”, “A primeira visita”; outros são mais opacos – por exemplo, “A felicidade não tem alfabeto”, “Uma furtada lágrima” e “Um reflexo de mar”. Com efeito, a recriação que Mia Couto oferece de “Olhos nos olhos” não apenas reconta uma história de abandono e superação, mas o faz com uma linguagem densamente poética. Poderíamos mesmo dizer que há uma relação simétrica entre os textos: do mesmo modo que “Olhos nos olhos”, embora pendendo mais para a poesia, também narra conflitos e conta uma história, “Olhos nus: olhos”, embora se constituindo como conto, portanto como gênero essencialmente narrativo, possui construções verbais que lembram o solipsismo do eu-lírico da poesia.

Talvez para anunciar essa linguagem poética, Mia Couto nomeia seus personagens com nomes de escritores da literatura brasileira diretamente associados à tradição poética: João Rosa (João Guimarães Rosa)⁶, Clarice (Clarice Lispector) e Adélia (Adélia Prado) – o triângulo amoroso que dá sustentação à narrativa. Aqui, a estória é contada por um narrador em terceira pessoa que

⁶ Expedito Ferraz Jr. (2013), ao discutir “Olhos nus: olhos”, elabora uma articulação entre a prosa poética de Mia Couto e a linguagem e dicção de Guimarães Rosa, tomando como parâmetro o conto “Desenredo”. No presente texto, para além do intertexto explícito com “Olhos nos olhos”, ressaltamos o diálogo de Mia Couto com a produção musical de Chico e com a literatura de Clarice Lispector. Lançamos a hipótese de que o narrador de “Olhos nus: olhos” lembra o narrador de *A hora da estrela*, sobretudo em suas criações metafóricas e tonalidade lírica.



poetisa os eventos narrados, acrescentando reflexões bem ao modo de uma tonalidade lírica: “A paixão é um fio de chuva em vidro de janela. Na vida de João Rosa, janelas se sucederam, paixões escoaram, sem rosto nem rasto. Mulheres escorreram como apressadas gotas e se neblinaram, aves cruzando os céus” (COUTO, 2010, p. 197). Percebamos inicialmente as metáforas e as aliteraões (rosto/rasto); a metáfora que inicia a narrativa – que aproxima paixão e chuva, mulheres a gotas e neblinas – constitui uma matriz relevante do conto, constituindo-se recorrente e responsável pela criação de um universo líquido, representativo das relações amorosas efêmeras. De fato, a experiência amorosa delineada pelo poema – sobretudo aquela vivenciada por João Rosa – ilustra bem a expressão “amor líquido”, do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2004, p. 85), usada para designar a fragilidade e insegurança que pairam sobre os relacionamentos pessoais e familiares na era da “modernidade líquida”, com seu “mundo de oportunidades fluidas, valores cambiantes e regras instáveis”.

Arriscamos dizer que o narrador de Mia Couto lembra Rodrigo S. M., de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, em sua densidade lírica. Citemos mais alguns exemplos extraídos de “Olhos nus: olhos”: “Não será o verso feito da nostalgia daquilo que fica por fazer?”; “De que vale uma janela se nela não cruzamos adeuses?”; “O nome é uma luz que o coração acende”; “O passado é mentira. Metade é feita de coisas não passadas. A outra metade é feita de coisas que nunca mais passarão”.

Embora Mia Couto tenha aproveitado o impulso narrativo já existente na letra da canção – cujas ‘ações’ são fincadas em um tempo elástico, de presente, passado e futuro –, a mudança de mídia (da canção ao conto) exigiu a ampliação dos conflitos, o acréscimo de personagens, a especificação de tempos e espaços, a inserção de diálogos, a dramatização dos dilemas, como é próprio do gênero narrativo *conto*. Por outro lado, como já dissemos, a natureza narrativa do conto é adensada pelo olhar afetivo e pela linguagem poética do narrador, lembrando ora Vergílio Ferreira, ora Clarice Lispector, ora o próprio Chico Buarque, em outras canções. É interessante observar que o embrião narrativo de “Olhos nos olhos”, além de conter as ideias subjetivas de abandono, ciúmes, sofrimento e superação, também inclui dados mais concretos: por exemplo, a possibilidade de visita do outro: “Quando você



me quiser rever”; “Cê sabe que a casa é sempre sua, venha sim”. Quando pensamos no conto em termos dos eventos representados, o ‘evento-visita’ ganha destaque na ampliação narrativa, aparecendo em duas seções: “A adiada visita” e “A primeira visita”. “Morrer de ciúmes” também intitula uma parte do conto – com efeito, de modo irônico, e em momentos diversos, os três personagens João Rosa, Clarice e Adélia ‘morrem de ciúmes’. Outra recorrência semântica fundamental no conto está ligada aos olhos – ora como choro, ora como índice de visualidade. Este ponto será analisado na última parte deste texto.

Vejamos, de forma sucinta e superficial, como se dá a ampliação narrativa da letra da canção em conto: João Rosa, que abandonou Clarice, agora vive aparentemente feliz com Adélia. Clarice, de luto pelo abandono, inventa que João Rosa morreu. João Rosa precisa voltar à antiga casa para recolher as roupas e os livros, mas teme reencontrar Clarice. Adélia morre de ciúmes do reencontro de João Rosa e Clarice, mas incentiva o namorado a ir buscar seus objetos pessoais e, assim, concretizar a ruptura de vez. Entre João Rosa, Clarice e Adélia, surgem outros personagens: os amigos de bar de João Rosa, referidos como “A tribo dos caçadores”, a quem João Rosa, vaidoso, conta as pabulagens de sua nova conquista; a secretária de João Rosa, que ele supõe, também com vaidade e presunção, estar interessada nele; a mãe de João Rosa, a quem ele telefona para contar sobre a separação; o pai de Clarice, trazido à tona pela memória de Clarice, que relembra as histórias que o pai lhe contava.

É como se à letra da canção de Chico fossem enxertadas subcamadas narrativas para dar conta das virtualidades que pairam no ar: por exemplo, a visita, apenas vislumbrada pelo eu-lírico feminino, agora é materializada; a ação de ‘olhar nos olhos’, também imaginada na letra da canção, agora acontece pra valer, quando João Rosa e Clarice, de fato, se reencontram; “quero ver o que você diz/quero ver como suporta me ver tão feliz” aparece no conto de forma dramatizada, revelando, de fato, o que João Rosa diz e como realmente se sente. Ou seja, as potencialidades narrativas de “Olhos nos olhos” são adensadas, ilustrando o caráter de incompletude das histórias. J. Hillis Miller chama a atenção para este fato ao discutir o gênero narrativo. Para Miller, “estamos



sempre precisando de mais histórias, porque, de *alguma* forma, as histórias *não* satisfazem; ainda quando as histórias são perfeitamente concebidas e poderosamente escritas, ainda quando são tocantes, não alcançam com êxito a sua função designada” (1995, p. 72; grifos do autor; tradução nossa⁷). Miller desenvolve este argumento da seguinte forma:

Cada história e cada repetição ou variação deixa alguma incerteza ou contém alguma ponta solta que deslinda seu efeito, de acordo com uma lei implacável, que não é tanto psicológica ou social, mas linguística. Esta necessária incompletude significa que nenhuma história preenche completamente, de uma vez por todas, suas funções de ordenar e confirmar. E, portanto, precisamos de outra história, e depois, de uma outra, e ainda uma vez mais, de uma outra, sem nunca chegarmos ao fim de nossa necessidade por histórias ou sem nunca diminuir a fome que elas supostamente viriam a satisfazer (1995, p. 72; tradução nossa)⁸.

Observemos que Miller está discutindo o gênero narrativo em geral, mas seu argumento é fundamental para compreendermos o fenômeno da adaptação e a compreensão da adaptação como diálogo intermediático e intertextual. Neste sentido, é interessante ressaltar como a recriação de Mia Couto, ao expandir algumas ações narrativas e preencher determinadas ‘lacunas’ da canção, acaba por criar outras ramificações e incompletudes. Por exemplo: como seriam João Rosa, Clarice e Adélia em termos físicos, caso esses personagens fossem transpostos para a tela? Que atores seriam adequados para representá-los em linguagem audiovisual? Como seriam suas vozes e gestos, seus “olhos nos olhos”, seus “olhos nus”? Tais questionamentos sugerem que se as histórias já nascem incompletas, e as ações de recontar, adaptar, recriar são inerentes ao impulso narrativo, as diferentes mí-

⁷ [w]e always need more stories because in *some* way they do *not* satisfy. Stories, however perfectly conceived and powerfully written, however moving, do not accomplish successfully their allotted function.

⁸ Each story and each repetition or variation of it leaves some uncertainty or contains some loose end unraveling its effect, according to an implacable law that is not so much psychological or social as linguistic. This necessary incompleteness means that no story fulfills perfectly, once and for all, its functions of ordering and confirming. And so we need another story, and then another, and yet another, without ever coming to the end of our need for stories or without ever assuaging the hunger they are meant to satisfy.



dias possuem uma relevância crucial não apenas na variedade e multiplicação dessas histórias, mas na diferença de significados que os distintos contextos midiáticos provocam.

Por exemplo, como canção, “Olhos nos olhos” carrega as vozes que a canta(ra)m; por tratar-se de Chico e sua sensibilidade em relação ao outro feminino – marca importante de suas criações –, “Olhos nos olhos” aciona outras subjetividades femininas – como a mulher abandonada de “Atrás da porta” (parceria de Chico com Francis Hime) e a interpretação comovente de Elis Regina. Não é à toa que Mia Couto aproveita o sentido de “intertextualidade como memória dos sujeitos” (SAMOYAUULT, 2008, p. 40) para construir seu conto. Aqui, torna-se evidente “a dupla dimensão da recepção literária [artística]: a acolhida da literatura pela escritura e pela leitura” (SAMOYAUULT, 2008, p. 24), de modo a evidenciar o texto como “conjunto de pressuposições de outros textos” (SAMOYAUULT, 2008, p. 26).

Vejamos alguns exemplos: “Cantarolava como se rezasse:— Ó pedaço sem mim...”, que toma de empréstimo a canção “Pedaço de mim”. Quando Clarice decide ir para a rua (COUTO, 2010, p. 213), é “Valsinha” que nos chega à mente: “(...) ela inventaria uma vida outra para si. Ela se inventaria Adélia. Foi ao espelho e se fez bonita. Foi ao velho baú e se fez vaidosa. Foi ao fundo de si e se fez mulher”. E, sem dúvida, “Com açúcar e com afeto” retorna em “Clarice regressa ao quarto e dirige-se ao armário onde repousa a moldura e a fotografia de Rosa. Ela se ajoelha e beija a imagem” (COUTO, 2010, p. 208). Outras referências se fazem mais sutis, como ilustra o trecho a seguir: “O rádio, no automóvel, trazia Chico Buarque. Desligou. A canção fazia-lhe lembrar Clarice. E ele hoje estava repleto de Adélia” (COUTO, 2010, p. 204), que lembra o eu-lírico de “Na ilha de Lia, no barco de Rosa”, dividido entre duas mulheres. A composição de “Olhos nus: olhos” evidencia que “o texto aparece (...) como o lugar de uma troca entre pedaços de enunciados que ele redistribui ou permuta, construindo um texto novo a partir dos textos anteriores” (SAMOYAUULT, 2008, p. 18). Longe de ser mera repetição, o diálogo intertextual e intermidiático constrói-se com base na novidade, na diferença e na criatividade, ainda que recodificando o texto já conhecido.



Mia Couto e o desnudamento dos olhos de Chico Buarque

Como já dissemos, é a canção “Olhos nos olhos” o intertexto mais substancial na recriação de Mia Couto. A partir do título do conto, o autor moçambicano ressalta o caráter original da (sua) adaptação.

Na parte intitulada “A adiada visita”, está chovendo, e, não tendo coragem para encarar Clarice, João Rosa se demora na loja em frente à sua antiga casa. Diz o narrador: “Na janela da papelaria, as gotas de chuva escorriam espessas, primeiro, para depois desabarem subitamente sugadas pela transparência. Rosa fechou os olhos como se quisesse que a chuva escoasse por dentro das pálpebras” (COUTO, 2010, p. 199). Além de articular ‘chuva’ e ‘choro’ – nesse momento João Rosa sente medo de encarar “o rosto sofredor de Clarice” (COUTO, 2010, p. 199) –, trata-se de imagens que retomam a metáfora que inicia o conto: “A paixão é um fio de chuva em vidro de janela” (COUTO, 2010, p. 197) – metáfora que diz da fugacidade das paixões, de sua fluidez. Na verdade, trata-se de mais um exemplo do eixo figurativo que atravessa o texto – o elemento líquido – que às vezes conota transitoriedade, às vezes angústia ou sofrimento.

Quando João Rosa conversa com seus amigos de bar – referidos como “a tribo de caçadores” – todos querem saber do seu novo caso. De novo, o narrador, focaliza os olhos, ao dizer: “Os amigos se debruçaram sobre o seu rosto. Não pretendiam apenas ouvir: procuravam em seus olhos o brilho de invejadas glórias e vitórias (...). A voz era a mesma. Mas havia em seus olhos um cinza tristonho, a gota já escorrida no vidro da janela” (COUTO, 2010, p. 200). Percebamos que a recorrência da metáfora adensa a ideia de paixão como algo líquido, que escorre, que se esvai. A tristeza, aqui, seria de compaixão por Clarice, que começara a encorpar, e/ou do sentimento de perda que começara a surgir.

Na seção intitulada “Uma furtada lágrima”, em que João Rosa profere uma palestra sobre economia global e é aplaudido, o narrador chama a atenção para o fato de que “uma lagrimazinha, quase uma inconcluída gota, lhe espreitou os olhos” (COUTO, 2010, p. 201). Adélia, ao perceber a ‘quase-lágrima’, questiona o namorado, que nega; o narrador, com ironia, relata: “Assunto encerrado: tinha sido lágrima ilegítima, uma aguinha técnica, sem história” (COUTO, 2010, p. 201). No entanto, ao referir-se à sala



“como toda Clarice...” em vez de “toda claríssima” (COUTO, 2010, p. 204), João Rosa comete um lapso de língua que provoca o ciúme e a ira de Adélia. Esta parte do conto termina com as seguintes palavras: “Paralisado, João Rosa notou que em redor, as coisas perdiam o foco. Esfregou os olhos e sentiu os dedos humedecerem. Não havia dúvida: ele chorava copiosamente. Como apenas viu fazerem as mulheres” (COUTO, 2010, p. 204).

É interessante perceber, inicialmente, a transição de ‘lagrimazinha’ para ‘choro copioso’. Embora estando já com Adélia, João Rosa chora pela ausência de Clarice, em um comportamento típico dos machões-caçadores. Eventualmente, e trazendo de volta as articulações que a intertextualidade constrói, em um jogo de semelhança e diferença, resgate e alteridade, essa é uma seção do conto que também parece dialogar explicitamente com *A hora da estrela*, de Clarice Lispector: seja porque Macabéa gosta muito da canção “Una furtiva lacrima”, seja porque Rodrigo S. M. se refere às mulheres (escritoras) como umas bobas, que choram com facilidade, lacrimejam piegas (LISPECTOR, 1998, p. 14).

Esses exemplos são suficientes para evidenciar que o campo semântico relacionado a *olhos* – e suas ramificações: olhos e choro, olhos e visão, olhos e mentira, olhos e reflexão, olhos e desnudamento, olhos e verdade – atravessa, de modo recorrente, a narrativa de Mia Couto. Fazemos aqui esse registro, mas não constitui nosso propósito dar conta desse levantamento e de seus diferentes efeitos. Vejamos apenas mais um exemplo, relacionado a João Rosa: “Espreitou e se surpreendeu: era como se do fundo do olhar uns outros olhos espreitassem” (COUTO, 2010, p. 205). Notemos que João Rosa não apenas se olha no espelho, mas espreita a si mesmo; a repetição do verbo ‘espreitar’ – que significa ‘observar’, ‘espiar’, ‘olhar às escondidas’, ‘olhar secretamente’, ‘olhar com paciência’ – reforça a mudança que já vem ocorrendo com João Rosa – mudança que é simetricamente avessa à transformação de Clarice.

Após um período de sofrimento – em que “tantas águas rolaram” e Clarice quase morreu de ciúmes – ela rememora uma história que o pai lhe contava e que agora lhe chega com “uma inusitada presença” (COUTO, 2010, p. 213): “falava de uma mulher que só começou a ter filhos depois de morta” – uma história, portanto, que, de modo imprevisível, mistura morte e nascimento, morte e vida em abundância. E Clarice entende que



(...) o pai a aconselhava por via metafórica. E a enco-
rajava a fazer do seu ventre um cadinho para novas
vidas, vidas que seriam suas, as tantas pétalas de uma
mesma flor. Ela teria que nascer de si mesma, superar
a cinza, rasgar na parede da angústia a janela de um
novo dia (COUTO, 2010, p. 213).

Esta seção do conto, intitulada “O eco da voz” – afinal, a
Clarice lhe chegam os ecos de discursos de João Rosa e do pai –
também traz ao leitor ecos da canção “Valsinha”, de Chico, cujos
versos dizem: “E então ela se fez bonita/como há muito tempo /
não queria ousar/com seu vestido decotado/cheirando a guarda-
do/de tanto esperar”. Em “Valsinha”, o casal vai para a praça e co-
meça a rodar, a dançar (ilustrando o título da canção). Em “Olhos
nus: olhos”, Clarice decide ir para a rua como se num ‘insight’ ou
‘epifania’, depois de compreender a história do pai:

Foi ao espelho e se fez bonita. Foi ao velho baú e se
fez vaidosa. Foi ao fundo de si e se fez mulher.
Voz alta, anunciou no corredor o primeiro acto sobe-
rano dessa nova criatura que nascia em si:
– Vou à rua (COUTO, 2010, p. 213).

Sem dúvida, a rua (repetida algumas vezes) constitui um
índice espacial significativo na transformação de Clarice; ir para a
rua significa romper com a escuridão, a espera e com “o silêncio
que habita a casa” (COUTO, 2010, p. 208). Em *Figuras do feminino
na canção de Chico Buarque*, Adélia Bezerra de Meneses discute
a “evolução da mulher” na produção musical buarqueana. O ca-
pítulo a que aludimos, em específico, intitula-se “Uma evolução:
da janela para a vida” e discute a mudança por que passam as
personagens femininas, antes “na posição de quem fica à margem
das coisas, vendo a vida e a banda passarem” (2000, p. 89) para
eventualmente se “projetar no espaço aberto, sem molduras, da
rua – para viver duma vez a vida” (MENESES, 2000, p. 92). Embora
a canção “Olhos nos olhos” não faça nenhuma referência à rua,
é interessante perceber como Mia Couto – por meio do diálogo
intertextual com “Valsinha”, e por meio do dado maior da evolu-
ção feminina – situa Clarice nessa passagem, nessa transição de
espaços entre o dentro e o fora, entre o doméstico e o público.



Mia Couto conclui seu conto com uma seção intitulada “Olhos nos olhos”, título da canção de Chico que constitui embrião para a narrativa como um todo. Em uma seção anterior, intitulada “À espera de não mais esperar”, ouvimos trechos de “Olhos nos olhos” com Clarice. O narrador diz que a canção “fala com ela”: ““Quis morrer de ciúmes, quase enlouqueci...”. Morrer de ciúmes é demasiado solitário. E ela tem a canção como companhia, é a única amiga que lhe resta” (COUTO, 2010, p. 209). Ao final da narrativa, quando João Rosa aparece para buscar os livros, e, enfim, dá-se o encontro dos dois “olhos nos olhos”, Clarice já é outra mulher, referida pelo narrador como “irreconhecível”, “dona de si mesma”, com lábios em que “flutuava um hastear de feliz confiança” (COUTO, 2010, p. 214). João Rosa – caçador de mulheres – questiona aonde Clarice vai e se Clarice vai ter com alguém; João Rosa grita:

– Clarice, volte... Volte, eu não estou a ver.
O tom era de desespero. Ela parou, deu meia-volta e atravessou, de volta, a estrada.
– Eu estou cego, Clarice!
– Você apenas está chorando, meu querido.
– Chorando, eu?
– Eu sei. Porque esses, no seu rosto, são os meus olhos.
E lágrimas que não eram suas desceram como gotas de chuva em vidro de janela (COUTO, 2010, p. 214-215).

Como podemos compreender este diálogo final? Inicialmente, parece evidente que João Rosa ocupa agora uma posição e um lugar que antes eram de Clarice: “Quis morrer de ciúme, quase enlouqueci” faz-se agora adequado para ele. No entanto, diferentemente de Clarice, João Rosa não foi abandonado – antes, foi João Rosa quem abandonou Clarice; João Rosa, inclusive, já tem uma nova mulher, Adélia. O que quer João Rosa – ficar com as duas? A fala final de Clarice, na forma de uma explicação – “[p]orque esses, no seu rosto, são os meus olhos” – não apenas cria um espelhamento e uma permutação entre olhos amorosos, mas, por metonímia, situa a “Clarice antiga” no lugar de João Rosa (mas não deste João Rosa decaído). O narrador conclui a narrativa com a mesma metáfora utilizada para iniciar o conto: “E lágrimas que não eram suas desceram como gotas de chuva em vidro de janela”.



No entanto, se antes a metáfora representa a natureza líquida das relações amorosas de João Rosa, agora, as lágrimas que ele chora (em sendo as de Clarice, da Clarice abandonada) instauram uma ruptura advinda de uma autodescoberta – afinal, Clarice tem pressa, “como só pode ter quem se esqueceu de viver” (COUTO, 2010, p. 214). Sem dúvida, Clarice materializa – ao modo da mulher em “Olhos nos olhos” – uma nova subjetividade feminina, revisitada de modo crítico pelo próprio Chico, em “Essa moça tá diferente”:

Essa moça é a tal da janela
Que eu me cansei de cantar
E agora está só na dela
Botando só pra quebrar

Podemos concluir, portanto, retomando a dimensão crítica da intertextualidade (SAMOYULT, 2008, p. 22), intrinsecamente associada ao repertório de leitura (de autores e leitores; de autores-leitores; da tradição, da cultura), não apenas no nível formal – Mia Couto se alinha, de modo criativo, com a poesia de Chico e a prosa poética de Clarice – mas no nível das experiências: se a mulher de “Olhos nos olhos” já surpreende como uma nova subjetividade feminina, independente e cheia de confiança, o triângulo amoroso recriado em “Olhos nus: olhos” potencializa as tensões, agora dando a ver o outro lado, desnudando (como sugere o título do conto) também os olhos desamparados do sujeito masculino.

Referências

- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre as fragilidades dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BRESSANE, R. **Essa história está diferente**: dez contos para canções de Chico Buarque. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BUARQUE, C. Olhos nos olhos. In: BUARQUE, C. **Meus caros amigos**. 1976.
- COUTO, M. Olhos nus: olhos. In: BRESSANE, R. **Essa história está diferente**: dez contos para canções de Chico Buarque. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- ELIOT, T. S. Tradition and the individual talent. In: BRADLEY *et al.* **The American tradition in literature**. USA: Grosset & Dunlap/Norton, 1974.



FERNANDES, R. de. (Org.). **Quartas histórias**: contos baseados em narrativas de Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FERNANDES, R. de. **Capitu mandou flores**: contos para Machado de Assis nos cem anos de sua morte. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

FERRAZ Jr., E. Uma conversa a três: Mia Couto, Chico Buarque e Guimarães Rosa. *In: Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC*. Campina Grande: Editora da UEPB, 2013. *In: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2013_1434406214.pdf*. Acesso em 18/10/2019.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechnel. Florianópolis, Editora UFSC, 2011.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. *In: JAKOBSON, R. Linguística e comunicação*. Tradução de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

LINS, O. (Org.). **Missa do galo**: variações sobre o mesmo tema. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MENESES, A. B. de. **Figuras do feminino na canção de Chico Buarque**. São Paulo: Ateliê Editorial/Boitempo, 2000.

MILLER, J. H. Narrative. *In: LENTRICCHIA, F.; McLAUGHLIN, T. (eds.). Critical terms for literary studies*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

NESTROVSKI, A. (ed.). **Aquela canção**: 12 contos para 12 músicas. São Paulo: Publifolha, 2005.

RAJEWSKI, I. Intermedialidade, intertextualidade e 'remediação'. *In: DINIZ, T. F. (org.). Intermedialidade e estudos interartes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitritini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.



LEITURAS DE JERUSALÉM E DA CHINA EM DUAS NARRATIVAS DE EÇA DE QUEIRÓS¹

READINGS OF JERUSALEM AND CHINA IN TWO NARRATIVES BY EÇA DE QUEIRÓS

Osmar Pereira Oliva²

RESUMO: O Oriente sempre foi um *topos* para a imaginação ocidental e um *leitmotiv* para a criação artística. Por um lado, foram construídas referências cristãs, a partir das representações de Jerusalém; por outro, representaram-se fantasias sobre a riqueza fácil e sobre a liberdade moral e sexual que poderiam ser encontradas na China. Estas leituras das representações de Jerusalém e da China tomam como base os conceitos de “orientalismo” desenvolvidos por Edward Said e Isabel Pires de Lima; e de “fantástico”, segundo Carlos Roberto F. Nogueira e Maria do Carmo Castelo Branco de Sequeira, a fim de se discutir como Eça de Queirós representou, ironicamente, esses lugares imaginários.

PALAVRAS-CHAVE: Eça de Queirós. Jerusalém. China. Orientalismo. Fantástico.

ABSTRACT: The Orient has always been a *topos* for Western imagination and a *leitmotiv* for artistic creation. In one sense, Christian references were built from the representations of Jerusalem; in other sense, fantasies about the easy wealth and about the moral and sexual freedom that could be found in China were represented. These readings of the representations of Jerusalem and China are based on the concepts of “orientalism” developed by Edward Said and Isabel Pires de Lima; and “fantastic”, according to Carlos Roberto F. Nogueira and Maria do Carmo Castelo Branco de Sequeira, in order to discuss how Eça de Queirós represented, ironically, these imaginary places.

KEYWORDS: Eça de Queirós. Jerusalem. China. Orientalism. Fantastic.

1. Orientalismo e dimensão fantástica

Isabel Pires de Lima, discutindo o orientalismo na Literatura Portuguesa, afirma que, no século XIX, multiplicam-se as obras de narrativas de viagens em que o Oriente “torna-se um *topos* para a imaginação ocidental e um *leitmotiv* da criação artística. Proliferam na Europa a pintura e a literatura orientalistas, a ponto

¹ Artigo recebido em 15/04/2020 e aceito para publicação em 18/06/2020.

² Professor de Literaturas de Língua Portuguesa nos cursos de Letras e no mestrado em Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. E-mail: osmar.oliva@unimontes.br.



de se poder falar de uma semiótica oriental” (LIMA, 2001, p.437). Para essa autora, o Oriente aparece como metáfora de uma pátria subjetiva, espiritual, onde cada um encontra o que procura, por meio de uma busca interior, uma viagem imaginária e até estática. Alguns desses autores conheceram, de fato, o Oriente, como Eça de Queirós, que viajou para o Egito na época da inauguração do canal de Suez, em 1869. Segundo Luís Manuel de Araújo:

A viagem por terras do Oriente durou pouco mais de 2 meses: Eça desembarcou em Alexandria no dia 5 de novembro, seguindo logo para o Cairo, onde visitou os monumentos islâmicos e os vestígios da civilização faraônica existentes nos arredores da grande metrópole caiota. (...) Durante a sua permanência no Egito, Eça de Queirós foi anotando em pequenos cadernos as impressões colhidas nas visitas aos locais históricos, tendo desenvolvido mais cuidadosamente os seus apontamentos em meias folhas de papel almaço, nas quais também incluiu algumas idéias que o ambiente local lhe ia sugerindo (In: Campos Matos, 1988, p.220-221).

Seguindo as anotações do que ia vendo e experimentando em terras orientais, predomina na escrita eciana uma visão “realista” do espaço, dos costumes e das tradições e da religião, como é perceptível em *A Relíquia*. Já em *O Mandarim*, Eça nos apresenta uma visão estereotipada da China, assim como o Ocidente a concebia, na época. Nesse sentido, vale ressaltar o importante livro *Orientalismo*, de Edward Said (2001), para o qual o Oriente foi concebido pelos europeus como um (pre)conceito e menos como uma experiência. Já na introdução de sua obra, Said (2001:13) afirma que “O Oriente era quase uma invenção européia, e fora desde a Antigüidade um lugar de romance, de seres exóticos, de memórias e paisagens obsessivas, de experiências notáveis (SAID, 2001, p.13).”

Alguns autores do século XIX que viajaram para o Oriente e escreveram sobre suas impressões de viagens demonstram, por meio da ficção produzida, um sentimento de angústia, de insatisfação, de desencanto, pois chegaram a esse lugar primeiro como europeu, colonizador, ou americano, e, depois, como homens. Segundo Said:



O Oriente é *olhado*, posto que o seu comportamento quase (mas nunca totalmente) ofensivo tem origem em um reservatório de infinita particularidade; o europeu cuja sensibilidade passeia pelo Oriente é um observador, nunca envolvido, sempre afastado, sempre pronto para novos exemplos daquilo que a *Description de l'Égypte* chamou de “bizarre jouissance”. O Oriente torna-se um quadro vivo de estranheza (SAID, 2001, p.112).

Outros dados importantes na obra de Said são a visão científica que muitos autores do século XIX tinham sobre o Oriente, como uma necessidade de conhecê-lo para classificá-lo e, contraditoriamente, a necessidade individual do autor de reinterpretar o Oriente para compreender a si mesmo e, não, um lugar estranho, um povo e uma cultura exóticos. Mesmo assim, percebemos pelo menos três tipos de narrativas sobre o Oriente: a) com uma visão mais realista (na perspectiva histórica, da colonização, por exemplo); b) como relatos de peregrinações; c) com descrições fabulosas, nas quais o Oriente aparece como um espetáculo.

A Relíquia, publicado em 1887, é considerado pelos críticos da obra de Eça de Queirós como o mais fantasista dos seus romances, juntamente com *O Mandarin* (1897) e *A Cidade e as Serras* (1901). Discutindo a presença do fantástico na ficção queirosiana, Maria do Carmo Castelo Branco de Sequeira afirma que, com o Romantismo, começou a desenvolver-se um tipo específico de ficção, acompanhado muitas vezes por reflexão doutrinária, a que se denominou de ficção fantástica.

A narrativa queirosiana apresenta elementos que, de certa forma, estão mais ligadas ao Romantismo, já que o próprio conceito de *fantástico*, embora ainda esteja em construção, é feito pela negação da realidade, como escreve Maria do Carmo Castelo Branco de Sequeira, “‘impossible’; ‘unreal’; ‘nameless’; ‘formless’; ‘shapeless’; ‘unknow’(...)” (SEQUEIRA, 2002, p. 217).

Essa ficção, derivada do termo “fantasia”, abrangeria tudo o que não privilegiasse uma representação realista e estaria vinculada aos ideais românticos de retorno ao passado, às origens. Para essa autora, o fantástico possui um vínculo estreito com a literatura popular, com as narrações orais, as quais mais acentuadamente narram histórias maravilhosas, de encantamento e de aparições sobrenaturais.



O Iluminismo contribuiu significativamente para o recrudescimento desse tipo de literatura, uma vez que possibilitou a “revisão” crítica dos dogmas cristãos e a valorização da cultura popular, a crença em aparições. Por outro lado, o século XIX apresentou um certo desencanto com a ciência, com o progresso e com a racionalidade, o que motivou o culto do irracional, do ideal, das representações místicas como forma de escapismo.

O fantástico é, pois, um tipo de ficção que se caracteriza pela irrupção do mistério, do inexplicável, do inadmissível, que se introduz na “vida real” ou no “mundo real”, ou, ainda, na “inalterável legalidade cotidiana” das personagens, conforme afirma Tzvetan Todorov. Segundo esse autor, “o fantástico (...) dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebeu depende ou não da ‘realidade’, tal qual existe na opinião comum” (TODOROV, 1975, p. 47-48).

Alargando a discussão para a questão dos desejos sexuais, Todorov aponta que uma das figuras mais recorrentes nesse tipo de literatura é a do diabo, encarnação do que é profano, proibido, interdito. Em oposição, representam-se símbolos incompatíveis com o desejo sexual, como esculturas sacras ou a cruz, por exemplo.

Ainda são poucos os estudos realizados sobre *O mandarin*, e menos ainda sobre a função do fantástico. Dentre os que já a analisaram, destacam-se Óscar Lopes, que estudou a figura do diabo; Beatriz Berrini, que elaborou um ensaio sobre “Os prefácios ensaísticos de Eça de Queiroz”; e Maria do Carmo Castelo Branco de Sequeira, que trabalhou com o fantástico na obra de Eça Queirós, investigando a sua função na poética do romance. Para Sequeira, a dimensão fantástica é “(...) um constante cruzamento de um modelo de mundo ficcional verossímil (que se pretendia representação do mundo factual) com aspectos do absurdo, do insólito, do macabro, do desconhecido e do sobrenatural (...)” (SEQUEIRA, 2002, p. 444).

Portanto, o caráter fantástico de uma narrativa se dá pela fuga da realidade, entrando no terreno do improvável e do impossível, levando o leitor a sentir um estranhamento à medida que o mundo real vai se tornando desconhecido, ou seja, parte-se de algo real para se atingir o sobrenatural.



2. O Oriente como *topos* erótico

Em *A relíquia*, Teodorico narrador nos informa que uma tarde, ao escurecer, cerrou os olhos e viu surgir um homem nu, colossal, tisonado, de cornos, olhos vermelhos e reluzentes, com um rabo infindável. Nessa passagem, o leitor é posto entre o sono e a vigília, o real e a imaginação, e acompanha a personagem e o diabo até o monte da crucificação de Jesus Cristo.

Além de erotizado, o diabo torna-se o guia de Teodorico pelo Egito, apresentando-lhe as deusas Vênus, Milita, Ísis e as delícias da vida terrena. Em contraposição, a imagem de Cristo é o seu antípoda, pois pregava a mortificação da carne, usando a cruz escura para esmagar a terra.

Ainda que o romance *A Relíquia* possa ser lido sob a perspectiva do fantástico, aqui nos deteremos apenas em discutir algumas representações de Jerusalém como metáfora de negação ou questionamento do cristianismo. A narrativa se vale do *flash-back* para tentar recompor as memórias do narrador-personagem, como se percebe nas primeiras páginas do romance, momento em que Teodorico explica por que escreveu o livro de sua vida:

Decidi compor, nos vagares deste Verão, na minha quinta do Mosteiro (antigo solar dos condes de Lindoso), as memórias da minha vida (...)

Em 1875, nas vésperas de Santo Antônio, uma desilusão de incomparável amargura abalou o meu ser: por esse tempo minha tia, D. Patrocínio das Neves, mandou-me do Campo de Sant'Ana, onde morávamos, em romagem a Jerusalém (...) e uma grande mudança se fez nos meus bens e na minha moral (QUEIRÓS, s/d, p. 11).

A partir dessas primeiras informações, o leitor é despertado para o interesse de saber que eventos ocorreram ao narrador que mudaram a sua vida. A curiosidade do leitor é ainda mais aguçada porque é evocada a cidade de Jerusalém, tão presente em nosso imaginário ocidental e cristão. No entanto, ao contrário das narrativas confessionais, em que, geralmente, as qualidades do narrador são idealizadas, o narrador se expõe como um “herói” hipócrita, interesseiro e aproveitador, além de antecipar que sua viagem ao Oriente lhe trouxe desilusão e amargura.



Durante uma reunião entre familiares e amigos, realizada na casa de D. Patrocínio, os convivas falam de seus desejos e sonhos. Teodorico, em tudo submisso às vontades de sua Titia, esperando com essa servilidade beata e hipócrita ser agraciado com a fortuna dela, já que era o seu único e legítimo herdeiro, é interpelado sobre suas ambições. Propenso aos gozos carnavais e libidinosos, o protagonista responde que desejaria conhecer Paris, alegando que visitaria as igrejas. Tendo sua ideia reprovada por parte da Titi, o Dr. Margaride sugere que a viagem seja feita à Terra Santa:

– Ia à Terra Santa, D. Patrocínio! Ia à Palestina, minha Senhora! Ia ver Jerusalém e o Jordão! Queria eu também estar um momento de pé, sobre o Gólgota, como Chateaubriand, com o meu chapéu na mão, a meditar, a embeber-me, a dizer “salve!”. E havia de trazer apontamentos, minha senhora, havia de publicar impressões históricas. Ora aí tem V. Ex^a. onde eu ia... Ia a Sião (QUEIRÓS, s/d., 50).

A fala do Dr. Margaride ecoa como uma opinião comum aos intelectuais do século XIX: viajar para o Oriente para o descrever em narrativas de viagens e assim reavivar no imaginário ocidental o gosto pelo exótico, a fascinação pelas ruínas de cidades e templos antigos e até mesmo pelas novas experiências eróticas. É nesse sentido que Teodorico encara a proposta. A princípio, pensou que fosse possível conhecer a França e seus prazeres. Quando vê seus planos mudarem de direção, procura descobrir uma maneira de aproveitar bem a sua peregrinação pelo Oriente. Sob o viés da ironia, o autor Eça de Queirós parece problematizar a visão ingênua e a ignorância dos ocidentais em relação ao Oriente, pois Teodorico nem mesmo sabe onde fica Jerusalém, mas começou a considerar que,

para chegar a esse solo de penitência, tinha de atravessar regiões amáveis, femininas e cheias de festa. Era primeiro essa bela Andaluzia, terra de Maria Santíssima, perfumada de flor de laranjeira, onde as mulheres só com meter dois cravos no cabelo, e traçando um xale escarlate, amansam o coração mais rebelde (...) Era adiante Nápoles – e as suas ruas escuras, quentes, com retábulos da Virgem, e cheiran-



do a mulher como os corredores dum lupanar. Era depois mais longe ainda a Grécia: (...) as mulheres tinha conservado lá o esplendor da sua forma e o encanto do seu impudor... Jesus! O que eu podia gozar! (QUEIRÓS, s/d., p. 52).

Teodorico imagina o Oriente como o lugar das delícias carnis, em tudo oposto ao imaginário religioso da Titi Patrocínio e de muitos ocidentais, ainda hoje. Para muitos ocidentais, uma romaria a Jerusalém significaria um grande marco de suas existências, pois permitiria ao viajante ver alguns trechos por onde Jesus Cristo teria caminhado e visitar o monte da crucificação ou o túmulo onde o Messias estivera sepultado. Jerusalém, no imaginário cristão, representa a pátria celeste, um lugar de origem, para onde se deseja retornar. Segundo o profeta Isaías, no capítulo 62:

Por amor de Sião, me não calarei e, por amor de Jerusalém, não me aquietarei, até que saia a sua justiça como um resplendor, e a sua salvação, como uma tocha acesa. As nações verão a tua justiça, e todos os reis, a tua glória; e serás chamada por um nome novo, que a boca do Senhor designará. Serás uma coroa de glória na mão do Senhor, um diadema real na mão do teu Deus. Nunca mais te chamarão Desamparada, nem a tua terra se denominará jamais Desolada; mas chamar-te-ão Minha-Delícia; e à tua terra, Desposada; porque o Senhor se delicia em ti (BÍBLIA Sagrada, 1999, p.1152-1153).

A essas imagens, de cidade iluminada e glorificada, lugar de delícias, o narrador queirosiano contrapõe outras, de cunho decadentista e naturalista, desconstruindo essa visão espiritualizada do profeta Isaías: “Jerusalém é uma vila turca, com vielas andrajosas, acaçapada entre muralhas de lodo, e fedendo ao sol sob o badalar de sinos tristes.” (QUEIRÓS, s/d, p. 12).

Enquanto para Isaías Jerusalém é o lugar da espera, do cumprimento de uma profecia, para Teodorico é a certeza de uma desilusão, de uma amargura. Maria Helena Nery Garcez (1997), utilizando o salmo 122 e o capítulo 60 do Livro do Profeta Isaías, já apontou algumas visões de Jerusalém, contrapondo as imagens de “Cidade da Paz”, “A Bem Edificada” às imagens tristes e deca-



dentes construídas pelo narrador queirosiano. Segundo Garcez: “Tudo parece levar a crer que Eça de Queirós quis reservar para o espaço do sonho as imagens positivas e amáveis de Jerusalém, como que a dizer-nos que o cristianismo, assente sobre o judaísmo, teria sido um sublime ideal para a humanidade, uma perfeita religião, se fosse praticável; porém, já no próprio sonho, começava a mostrar-se imperfeita.” (GARCEZ, 1997, p. 378).

Aparecida de Fátima Bueno (2000), em sua tese de doutorado “As imagens de Cristo na Obra de Eça de Queirós” retoma essas visões de Jerusalém, a partir dos apontamentos de Garcez, reafirmando a dessacralização dessa cidade símbolo do cristianismo. Para Bueno, o Cristo é posto em segundo plano na narração, aparecendo apenas como coadjuvante de sua própria história.

Aqui, em vez de contrapor visões de espaços geográficos: Lisboa e Jerusalém, procuro discutir a simbologia desses lugares para a personagem-narrador, um sujeito que, enquanto está no ocidente, tem os seus desejos controlados e interditos pela igreja católica, no romance representado pela severa D. Patrocínio. A viagem a Jerusalém é, pois, uma forma de Teodorico libertar-se dessa vigilância religiosa.

O Oriente, preconcebido pela personagem como um lugar distante e triste, passa a ser a única saída para a sua liberdade sexual, o que concorda com o pensamento de parcela significativa do mundo ocidental. Segundo Luiz Nazário, “a experiência da viagem, real ou imaginária, revela-se uma necessidade do homem.” (NAZÁRIO, 2005, p. 222). Apropriadamente, Nazário afirma que a viagem é uma metáfora da vida.

Enquanto para o cristão a peregrinação a Jerusalém seria um retorno ao centro de Israel, tomando o significado da ascese e da purificação, para Teodorico, um português hipocritamente católico, essa peregrinação significa um martírio, pois Jerusalém representa para ele tudo o que ele abomina na Titi Patrocínio. Talvez por isso, por meio do fantástico, ele passa a acompanhar a *via crucis* do Cristo, sentindo ele mesmo os castigos carnavais imputados ao Messias.

Significativamente, Eça de Queirós constrói algumas cenas em que o diabo aparece como um companheiro de Teodorico, narrando-lhe as experiências luxuriosas:



(...) o Diabo rompeu a contar-me animadamente os cultos, as festas, as religiões que floresciam na sua mocidade. Toda esta costa do Grande Verde, então, desde Biblos até Cartago, desde Elêusis até Mênfis, estava atulhada de deuses. Uns deslumbravam pela perfeição da sua beleza, outros pela complicação da sua ferocidade. Mas todos se misturavam à vida humana, divinizando-a: viajavam em carros triunfais, respiravam as flores, bebiam os vinhos, defloravam as virgens adormecidas. (...) Aí todas as mulheres, matronas ou donzelas, se vinham um dia prostituir nos bosques sagrados, em honra da deusa Milita (QUEIRÓS, s/d., p. 67).

Depois de um longo diálogo em que expõe os prazeres carnavais a Teodorico, o diabo lamenta: “Mas aparecera este carpinteiro de Galileia – e logo tudo acabara.” (QUEIRÓS, s/d., p. 68).

Tenho discutido em outras leituras que Eça de Queirós revela, por meio de sua ficção, uma intensa preocupação com o destino de Portugal, atrasado econômica e politicamente em relação ao restante da Europa.

Em *A Relíquia*, duas questões fulcrais para uma reflexão sobre o atraso de Portugal podem ser apontadas; primeiro, a religiosidade irracional, que impede o progresso e o desenvolvimento da ciência, personificada no romance por D. Patrocínio, cujos horizontes se restringem aos altares de adoração, na sua limitação de católica tradicional e intransigente. Segundo, a ociosidade da personagem Teodorico, que, semelhante ao um ator de teatro, representa para a Titi e seus amigos uma farsa, quase convencendo a si mesmo de sua carolice.

Teodorico recebeu uma boa formação, desde os 7 anos, quando, órfão, é trazido para a casa de sua tia. Forma-se em Direito, mas nada faz para conseguir os meios de sua sobrevivência. O que ele deseja mesmo é que a tia arrebente para que herde sua fortuna. Talvez por isso Eça de Queirós não permita que ele traga de Jerusalém a coroa de espinhos forjada para ser a relíquia da Titi, o que lhe garantiria a herança tão almejada. Se ele obtivesse essa riqueza fácil, não saberia o que fazer com ela.

Não é por acaso que, depois de desconstruir o cristianismo, o romance apresenta uma certa retomada de consciência, ao final da narrativa, quando, olhando no espelho, Teodorico vê o



Cristo saltar de dentro dele, fazendo-o refletir sobre a realidade e sobre a sua moralidade. Hesitante, o protagonista indaga ao leitor se não teria sido melhor afirmar que o embrulho pardo que entregou a Titi era mesmo uma relíquia santa, e que a camisola da inglesa Mary era a camisa de Maria Madalena.

A meu ver, Eça de Queirós recupera esse português hipócrita e malandro, pois quando Crispim, a sua primeira afeição de infância, lhe convida para ir à igreja, ele responde: Olha, Crispim, eu nunca vou à missa... Tudo isso são patranhas... eu não posso acreditar que o corpo de Deus esteja todos os domingos num pedaço de hóstia de farinha. Deus não tem corpo, nunca teve... Tudo isso são idolatrias, são carolices... Digo-te isto rasgadamente... Podes fazer agora comigo o que quiseres, Paciência!" (QUEIRÓS, s/d., p.204-205).

A franqueza de Teodorico convence Crispim de sua sinceridade e os aproxima ainda mais. A seguir, outra conquista se efetiva, decorrente desse processo de transformação por que passa o protagonista. Lembremo-nos das primeiras linhas dessa narrativa, quando o narrador afirma suas mudanças nos bens e na moral. Por um lado, perdeu a fortuna da Titi, por outro lado, tornou-se um sujeito moral. Quando é interpelado por Crispim sobre os seus sentimentos a respeito de D. Jesuína, Teodorico responde: "Amor, amor, não... Mas acho-a um belo mulherão: gosto-lhe muito do dote; e havia de ser um bom marido." (QUEIRÓS, s/d., p. 205).

O final do romance confirma a vitória desse homem que recobra a consciência e abandona suas aventuras amorosas, suas hipocrisias e ociosidade. Assim, Jerusalém é apresentada no romance como uma cidade decadente, suja, feia porque representa para o narrador a origem do cristianismo, que o impediu de gozar os prazeres da vida e herdar a fortuna da Titi. No entanto, a caminho de Jerusalém, existe um outro Oriente, Alexandria, o Egito, lugares de delícias, onde o viajante pode gozar os prazeres da carne sem o peso dos valores morais da sociedade ocidental, como imaginou e experimentou Teodorico.

3. O imaginário da riqueza fácil

Em *O mandarim*, Eça de Queirós problematizou, mais uma vez, o par ociosidade/ação. Teodoro, um funcionário público, segue uma rotina difícil de suportar, até que é convidado pelo diabo



a tocar uma campainha, matar um mandarim e obter dele a fortuna. Inicialmente, o dinheiro propiciou a essa personagem um reconhecimento público e o gozo da vida mundana. Enquanto oferece festas suntuosas, Teodorico tem o respeito da sociedade; quando deixa de usufruir da riqueza do mandarim, todos se afastam e se esquecem dele. Movimento explorado pelo narrador para ironizar a postura da sociedade lisbonense.

Por outro lado, esse fantasioso Teodoro tem uma iluminação interior a que o narrador chama de consciência, capaz de julgar esse comportamento e até a si próprio, motivo que o leva a planejar a viagem à China para devolver à família do mandarim a fortuna que lhe fora tomada. Nessa viagem, a personagem presencia e narra a decadência e o abandono na China por meio de imagens com as quais o leitor do século XIX não estava acostumado. A consciência se personifica para tentar mostrar ao personagem a consequência de suas ações:

(...) Quando, depois de jantar, sentindo ao lado o aroma do café, eu me estirava no sofá, enlanguescido, numa sensação de plenitude, elevava-se logo dentro de mim, melancólico como o coro que vem de um ergástulo, todo um sussurro de acusações:

- E todavia tu fizeste que esse bem-estar em que te regalias, nunca mais fosse gozado pelo venerável Ti Chin-Fu!...

Debalde eu replicava à Consciência, lembrando-lhe a decrepitude do Mandarim, a sua gota incurável... Facunda em argumentos, gulosa de controvérsia, ela retorquia logo com furor:

- Mas, ainda na sua atividade mais resumida, a vida é um bem supremo: porque o encanto dela reside no seu princípio mesmo, e não na abundância das duas manifestações! (...) (QUEIRÓS, 1970, p. 1053).

Seu espírito positivista, no entanto, não aceitava que tudo isso estivesse acontecendo, e negava que o dinheiro fosse de algum ente sobrenatural (fosse ele o mandarim, o diabo ou Deus). Por isso, diz que “O teu grande nome de Consciência não me assusta! És apenas uma perversão da sensibilidade nervosa. Posso eliminar-te com flor de laranja!” (QUEIRÓS, 1970, p. 1053-1054).



A ideia de ter levado a miséria a crianças faz com que o narrador busque na religião um “perdão”. No entanto, por não acreditar em Deus, pediu a Nossa Senhora das Dores que concedesse alívio. Passou a rezar, mas era “(...) mais uma consolação fictícia que os que possuem tudo inventaram para contentar os que não possuem nada... (...)” (QUEIRÓS, 1970, p. 1055).

Apesar das descrições de uma China fantástica, com comidas exóticas, riqueza, palácios e uma cultura diferente atraírem inicialmente o narrador, quando prossegue sua viagem, indo para os bairros chineses, sai do esplendor para a imundície, solo lamacento, ruas empoeiradas, um fedor e vê um velório de um mandarim. Inicia-se um processo de desmitificação, mas até aqui, não houve desapontamento. No Templo do Céu, Teodoro vê mais elementos fantásticos:

Ao passar junto ao Templo do Céu, vejo apinhada num largo uma legião de mendigos; tinham por vestuário um tijolo preso à cintura num condel; as mulheres, com os cabelos entremeados de velhas flores de papel, roíam ossos tranquilamente; e cadáveres de crianças apodreciam ao lado, sob o vôo dos moscardos. Adiante topamos com uma jaula de traves, onde um condenado estendia, através das grades, as mãos descarnadas, à esmola... Depois Sá-Tó mostrou-me respeitosamente uma praça estreita: aí sobre pilares de pedra, pousavam pequenas gaiolas contendo cabeças de decapitados: gota a gota ia pingando delas um sangue espesso e negro... (QUEIRÓS, 1970, p. 1063-1064).

Percebe-se que a passagem tem características realistas/naturalistas. A preocupação do autor se volta para a desconstrução do imaginário que é atribuído ao Oriente, pois aqui as imagens descritas provocam a quebra da idéia que se tem de uma terra maravilhosa, ideal. Neste momento, sente uma melancolia de estar ali isolado no “mundo bárbaro” e estranho, pois começa a perceber as mazelas do local, e passa a ver a China com outros olhos, se importando mais com sua terra.

Óscar Lopes discute que o diabo apareceu por causa da ambição de Teodoro e no final só para “(...) lhe negar a satisfação do seu remorso (...)” (LOPES, 1997, p. 466), de voltar atrás. De qualquer modo, isso vai reforçar o arrependimento demonstrado



em outras passagens, e desestimula qualquer um de seguir seu exemplo: ““ Só sabe bem o pão que dia a dia ganham as nossas mãos: nunca mates o Mandarin!”” (QUEIRÓS, 1970, p. 1081). Aqui, Eça reforça o tom moralizante de sua narrativa.

A personagem Teodoro viajou para o Oriente para completar seu vazio, já que sua consciência estava punindo-o pela morte do mandarim. Teodoro segue a religião só no mundo dos sonhos, enquanto que, “acordado”, ele segue a razão. E notamos, também, que ele só se sente português depois que se vê em outra terra, por isso sente falta de conviver com seus “iguais” civilizados.

Carlos Roberto F. Nogueira, em um interessante estudo sobre o diabo no imaginário cristão (1986), realiza um levantamento das primeiras representações simbólicas do diabo, a partir da tradição hebraica, responsável pela gestação do cristianismo, que sistematizou e determinou a figura, atividades e esfera de ação do diabo. Quase sempre, ele é a representação do mal, o tentador, o acusador, o juiz, o ladrão de almas. O cristianismo bipolarizou a escolha do homem: o Bem = Deus, luz, claridade, salvação; o Mal = o diabo, escuridão, trevas, perdição. Segundo Nogueira:

Qualquer que fosse o poder de Satã, era privilégio de cada cristão a capacidade de lhe opor resistência. A permissão concedida por Deus aos demônios de colocar os cristãos à prova era simplesmente para que estes pudessem cobrir os espíritos malignos de vergonha e, ao mesmo tempo, reforçar a sua própria fé (NOGUEIRA, 1986, p.25).

Em toda a parte se vê o diabólico. O imaginário popular está repleto de suas configurações, algumas vezes associadas à mulher, uma vez que os textos bíblicos têm afirmado que a mulher está mais propensa ao mal que o homem. No entanto, segundo Nogueira, o diabo utiliza múltiplos e criativos disfarces, como um homem galante, como uma bela mulher, incitando à luxúria, como um padre ou como um mercador, cabendo a um santo (um homem de caráter e coração puros) o poder de desmascarar esse “ator brilhante”. O diabo também poderá se apresentar sob a forma de um animal ou mesclando formas humanas com uma natureza bestial. Esse imaginário contribui para reforçar o aspecto monstruoso e deformador do anjo do mal.



Aspecto interessante é que “o Romantismo transformará Satã no símbolo do espírito livre, da vida alegre, não contra uma lei moral, mas segundo uma lei natural, contrária à aversão por este mundo pregada pela Igreja. Satanás significa liberdade, progresso, ciência e vida”. (NOGUEIRA, 1986, p.80). Nesse sentido, em alguns textos do século XIX, o diabo passou a ser representado como o amigo do homem – inimigo de Deus – rebelião contra a fé e moral tradicional, revelando a descrença do homem na vontade divina, e, no entanto, uma crença na sua purificação por via do sofrimento, que é uma transição para a espiritualidade.

Se, por um lado, o diabo configura-se como um ser malvado, em tudo oposto a Deus e ao cristianismo, ligando-se pois, à crença na salvação da alma, por outro, no plano psicológico, torna-se o símbolo da libido, sem a qual não há o desabrochar do humano. Deve-se ressaltar o seu caráter paradoxal, pois, ao mesmo tempo que o diabo mostra a escravidão que espera aquele que fica cegamente submisso ao instinto, ele representará, também, uma libertação das amarras morais e das convenções sociais, sobretudo as de cunho religioso, que impedem o homem de viver a felicidade terrena em sua plenitude.

No *Dicionário de símbolos*, Chevalier et Gheerbrant discutem a representação do diabo, afirmando que

[t]odo o papel do diabo é esse: espoliar o homem, tirar-lhe a graça de Deus, para então submetê-lo à sua própria dominação. É o anjo caído, com suas asas roídas, que quer partir as asas de todo criador. Ele é a síntese das forças desintegradoras da personalidade. O papel do Cristo, ao contrário, é de arrancar o gênero humano ao poder do diabo *pelo mistério da cruz*. A cruz do Cristo liberta os homens, i. e., põe de novo nas suas mãos, com a graça de Deus, a livre disposição deles mesmos, de que uma tirania diabólica os havia privado. Enquanto divisor, desintegrador, o diabo preenche uma função que é a antítese exata da função do símbolo, que é de reunir, integrar (grifos nossos) (CHEVALIER ET GHEERBRANT, 1997, p.337).

No contexto pós-iluminista, que despertou a consciência crítica e menos crédula nos dogmas religiosos, principalmente do



Catolicismo, Eça de Queirós parece “brincar” com as representações do diabo, seja para “revisar” a crença cega na religião, seja para satirizar o imaginário popular construído em torno desse símbolo do mal. Retomando nossas reflexões, a partir de Carlos Roberto F. Nogueira,

[a] apresentação do elemento demoníaco sob uma forma animal ou mesclando formas humanas e animais contribuía para salientar a sua natureza bestial, de acordo com a orientação canônica, mas também constituía um costume tradicional: o de representar seres sobrenaturais de modo monstruoso, por meio da combinação de elementos diversos da Natureza (NOGUEIRA, 1986, p. 57-58).

Em *A relíquia*, o diabo tem uma forma física de acordo com o imaginário cristão: possui chifres, olhos vermelhos e rabo de serpente – o que está em conformidade com a doutrinação recebida por Teodorico Raposo na companhia da tia Patrocínio, desde a infância. No entanto, em Jerusalém, é na companhia do diabo que o leitor o encontrará, junto com a amante Adélia e a inglesinha Mary, ou assistindo, a distância, a crucificação de Jesus Cristo, condenando-o por proibir aos homens os prazeres carnavais. O diabo não lhe impõe medo, e está associado à luxúria, à vida livre. O Oriente foi representado como o lugar das delícias, longe da vigilância religiosa e moral ocidental, especialmente a cristã católica, de onde Teodorico se originava.

Já em *O Mandarim*, o diabo se personifica como um homem comum, destituído de formas animais, assumindo, talvez, um dos seus disfarces: de um homem galante, vestido de preto. Simboliza, dessa vez, não a sexualidade, mas o apego à riqueza, que pode ser obtida da forma mais fácil, não importa se a personagem tenha que tocar uma campainha e matar um mandarim na China. Nessa narrativa, Eça de Queirós problematizou um tema constante em sua produção literária: o binômio ociosidade/ação³, pelo qual chama a atenção do leitor, mesmo se utilizando da retórica e/ou do disfarce da ironia, para que a realidade não seja negada em favor da fantasia, para que o trabalho suplante a inatividade.

³ Para conhecer mais a discussão que realizei sobre a tese ociosidade/ação, ver minha tese de doutorado *O corpo e a voz* – Inscrições sobre o masculino em narrativas queirobianas, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em 2002.



Tanto em *A relíquia* quanto em *O mandarim* temos duas contundentes reflexões sobre a realidade histórica de Portugal no final do século XIX. Na primeira narrativa, Eça de Queirós problematiza a influência negativa da religião na formação do povo português, se não alienante, pelo menos ineficiente e teórica, fantasiosa e hipócrita. Na segunda narrativa, o autor desconstrói o imaginário seicentista do Oriente como um lugar exótico, paradisíaco e de enriquecimento fácil, considerado pelos europeus como lugar de bárbaros, sem cultura e de livre exploração econômica.

Referências

- ARAÚJO, L. M. de. O Egito na obra de Eça de Queiroz. In MATOS, A. Campos. **Dicionário de Eça de Queiroz**. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.
- BÍBLIA de Estudo Vida. A.T. **Isaías**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Vida, 1999. Cap. 62, p. 1152-1153.
- BUENO, A. de F. **As Imagens de Cristo na Obra de Eça de Queirós**. São Paulo: Unicamp, 2000. (tese de doutorado).
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos** – Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- GARCEZ, M. H. N. Visões de Jerusalém. In OLIVEIRA, S. M. P. de. **ANAIS do XVII Encontro de Professores Universitários de Literatura Portuguesa**. Belo Horizonte: FALE/UFGM/PUC/MINAS, 2001.
- LOPES, Ó. Jesus e o diabo. In: **150 anos com Eça de Queirós**: Anais do III encontro internacional de queirosianos. São Paulo: Centro de Estudos Portugueses da USP, 1997. 463-468.
- LIMA, I. P. de. O Orientalismo na Literatura Portuguesa: Reelaboração moderna do mito. In. DUARTE, L. M. P.; OLIVEIRA, P. F. da M. de; OLIVEIRA, S. M. P. de. **ANAIS do XVII Encontro de Professores Universitários de Literatura Portuguesa**. Belo Horizonte: FALE/UFGM/PUC/MINAS, 2001.
- MATOS, A. C. **Dicionário de Eça de Queiroz**. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.
- NAZARIO, L. (org.) **A Cidade Imaginária**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- NOGUEIRA, C. R. F. **O diabo no imaginário cristão**. São Paulo: Ática, 1986.



QUEIRÓS, E. de. **A Relíquia**. Rio de Janeiro: Click editora, s/d.

SAID, E. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEQUEIRA, M. do C. C. B. de. **A Dimensão fantástica na obra de Eça de Queirós**. Porto: Campo das Letras, 2002.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.



AS PROEZAS DE JOÃO GRILLO E A EXPERIÊNCIA DO LEITOR¹

THE PROWESS OF JOÃO GRILLO AND THE EXPERIENCE OF THE READER

José Nogueira da Silva²
Adriana Cavalcanti dos Santos³

RESUMO: A experiência do leitor é analisada em *Proezas de João Grilo* de João Ferreira de Lima, partindo da definição de leitura em *La experiencia de la lectura* de Jorge Larrosa (2003). O estudo permite compreender que textos da Literatura de Cordel possibilitam um diálogo que se constitui na relação autor-texto-leitor. Essa afirmação é reforçada por autores como Wolfgang Iser (1979) e Hans Robert Jauss (1979). A análise realizada nos mostra que, por questões identitárias e culturais, o cordel mantém suas estruturas tradicionais, mas ao mesmo tempo apresenta atributos da literatura contemporânea. Assim demonstra sua capacidade de seduzir o leitor e construir a experiência de leitura.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura. Cordel. Experiência do Leitor.

ABSTRACT: The reader's experience is analyzed in *Prowess of João Grilo* by João Ferreira de Lima, starting from the reading definition in *La experiencia de la lectura* by Jorge Larrosa (2003). The study allows to understand that texts of the Cordel Literature enable a dialogue that constitutes the author-text-reader relationship. This statement is reinforced by authors such as Wolfgang Iser (1979) and Hans Robert Jauss (1979). The analysis shows that, for identity and cultural reasons, the cordel maintains its traditional structures, but at the same time presents attributes of contemporary literature. This demonstrates its ability to seduce the reader and build his reading experience.

KEYWORDS: Literature. Cordel. Reader's Experience.

Primeiras palavras

A relação entre o leitor e a obra tem sido um enfoque cada vez mais aprofundado no decorrer das últimas décadas, mesmo que

¹ Artigo recebido em 17/02/2020 e aceito para publicação em 05/06/2020.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLIT). E-mail: nogueiraviola@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3729>.

³ Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professora Adjunta da UFAL. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Leitura, da Escrita e da Literatura (GELLITE). E-mail: adricavalcanti@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X>.



outras linhas teóricas não permitam qualquer interpretação por parte do leitor, segundo Wolfgang Iser (1979), esse posicionamento teórico prejudicaria a experiência estética. Na contramão desse entendimento, pesquisadores têm buscado estudar e teorizar os mecanismos e as formas de interação por meio da linguagem.

Essa relação contribui para a compreensão da relação entre o texto e o leitor, estudos de autores, como Wolfgang Iser (1979) ao falar das instâncias de controle e indeterminações no texto, Hans Robert Jauss (1979) e sua formulação de efeito estético e Jorge Larrosa (2011) com o conceito de Experiência e Alteridade no processo da formação do personagem, permitem depreender o ato da escrita ao entrar em contato com os conhecimentos já assimilados pelo receptor, caso ocorra tal experiência, possibilita que o mesmo não só amplie suas considerações ideológicas, como também, abra mão das mesmas momentaneamente. Essa busca utópica pela ótica alheia permite transformações na visão de mundo do leitor, trazendo novas perspectivas para ele e para a literatura.

O aporte teórico, terá por base principal o texto *Experiência e alteridade em educação* de Jorge Larrosa (2003), além de *A experiência da leitura*⁴ do mesmo autor (2011). Suas considerações acerca do ato da leitura são ilustradas na frase metafórica *Eso que me pasa*, que estampa o contato entre o leitor (*me*) e o texto (*eso*), e o ato do receptor abrir mão de suas ideologias e abarcar um conhecimento que ultrapassa seu universo intelectual (*pasa*). A obra *A interação do texto com o leitor*, de Wolfgang Iser (1979), traz também contribuições significativas à construção discursiva do artigo, já que as descrições das “instâncias de controle” não apenas auxiliam, mas acrescentam à compreensão de experiência de Larrosa.

Teremos como objeto de exame a obra *Proezas de João Grilo* de João Ferreira de Lima (1979), escrita que faz parte da Literatura de Cordel, romance composto de sextilhas heptassilábicas, portanto, de caráter híbrido no que diz respeito à prosa e à poesia. O estudo de um folheto de cordel sob a luz de uma teoria, utilizada, muitas vezes, em obras canônicas, permitirá não apenas uma compreensão do que Larrosa aborda como experiência de leitura, como também as possibilidades interpretativas das quais o gênero dispõe.

⁴ *La experiencia de la lectura*.



Isso que me passa⁵

A ideia de experiência no contato entre o texto e o leitor é ilustrada por Larrosa (2011) através da frase “isso que me passa”, na qual os significantes trazem as cargas semânticas que delineiam a situação do sujeito perante a exterioridade do objeto, indivíduo dotado de bagagem idiossincrática que, em contato com o objeto que lhe é exterior, pode passar por um processo de formação e/ou transformação, ratificando imagens já construídas a partir de experiências anteriores ou desconstruindo as mesmas. Essa relação permite ao leitor ampliar seus horizontes de expectativas e alargar seu repertório cognitivo, pois a flexibilização de sua visão de mundo permite que a mesma seja definida/indefinida no ato da leitura.

Ao elucidar acerca do *eso que me pasa*, Larrosa (2011) define o *eso* como “algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações (...)” (LARROSA, 2011, p. 5). O autor indica princípios de exterioridade, alteridade e alienação, reforçando a ideia do *isso* como algo estranho ao sujeito, desconhecido, que não pertence ao “eu”, ao *me*, um objeto alheio às experiências, ao território das sensibilidades do sujeito. Essa alteridade precisa ser mantida como tal, na posição daquilo não captado de forma prévia, assim poderá provocar experiências ao perpassar o terreno da subjetividade.

Mesmo havendo princípios de exterioridade, alteridade e alienação, a experiência ocorre no sujeito, partindo de outros princípios como; reflexividade, subjetividade e transformação, ou seja, o *me* supõe algo “não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim” (LARROSA, 2011, p. 6). O momento de reflexividade possibilita que o sujeito saia de si para encontrar o *eso* e voltar afetado, modificado pelos efeitos da experiência através de um ato reflexivo de ida e volta no qual o *me* sofreu mudanças por meio de seu contato com o *eso*. O estranhamento provocado pela alteridade permite a dilatação da ótica do sujeito, do seu horizonte de expectativas elencado a partir de suas vivências, cada uma única, imprevisível, coerente com o princípio de subjetividade a partir da vulnerabilidade do *me*, culminando

⁵ Eso que me pasa.



com sua transformação, todavia carecendo antes da exposição/pré-disposição sensível do sujeito às novas experiências.

O termo *passa*, da experiência compreendida como um *eso que me pasa*, alude às duas classificações; a de passagem e de padecimento, enquanto passagem, o *passa* evoca a ideia de caminhada, travessia, atravessamento sob uma determinada superfície, um passo que move o sujeito para fora de si, para o *eso*, ao mesmo tempo a palavra traça o sentido de padecimento quando o sujeito da experiência é como um palimpsesto no qual o ato do *passa* deixa sua marca. Nessa conexão, o *me* se posiciona de maneira passiva, não sendo agente de sua experiência. Segundo Iser (1979), a ideologia do leitor (*me*) pode resistir ao rompimento com as expectativas pré-concebidas ao ato da leitura, essa recusa prejudica o andamento da experiência, pois o horizonte não será ampliado, mas ratificado perante um engessamento ideológico, “quanto mais preso esteja o leitor a uma posição ideológica, tanto menos inclinado estará para aceitar uma estrutura básica de compreensão do tema e horizonte, que regula a interação entre texto e leitor.” (ISER, 1979, p. 129).

A leitura de um texto feita por um sujeito que se abre para a experiência é uma leitura em que o sujeito sempre está em estado de pergunta, um sujeito que se quer flexível. O corpo desse leitor não se paralisa em uma rigidez preestabelecida, ou não se coloca como inatingível, não se sustenta em uma postura inteiramente resoluta, pronta, acabada. É antes um sujeito cuja inclinação é a de um corpo tombado, que ao cristaliza poderes, que por vezes, interpela, que se fragiliza porque aceita que há algo que ao se reduz ao seu domínio, mas que lhe é alheio (KEFALÁS, 2012, p. 22-23).

Seguindo o mesmo campo de reflexão dos autores supracitados, Jauss (1979, p. 69) afirma: “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. Segundo esse viés, a imagem do leitor como observador que absorve o texto é inconsistente, uma vez que ele se desloca para dentro do texto, a relação estabelecida entre ele e a obra faz com que haja um distanciamento de sua condição física real e possibilite a refle-



xão acerca do texto, isso resulta na experiência estética, e apenas através dela uma arte produz significados. Esse diálogo entre o texto e o leitor produz o efeito estético da obra literária.

João Grilo: experiência e alteridade

A experiência é *eso que me pasa*, algo que toca, atinge o leitor de maneira única, irrepetível. Para análise da ideia de experiência abordada por Larrosa (2011), faremos uma investigação da obra *Proezas de João Grilo* do poeta João Ferreira de Lima, folheto que pertence à Literatura de Cordel, gênero que surgiu no nordeste brasileiro, mas é cultivado em todo Brasil, possuindo temáticas variadas, uma delas traz a presença do herói picaresco, criador das mais variadas artimanhas para conseguir escapar das dificuldades apresentadas no decorrer do enredo. Neste caso, as primeiras estrofes já apresentam João Grilo como um indivíduo esperto desde o seu nascimento.

E nasceu de sete meses,
Chorou no bucho da mãe,
Quando ela pegou um gato
Ele gritou: – Não me arranhe!
Não jogue neste animal,
Que talvez você não ganhe! (LIMA, 1979, p. 3).

Primeiramente, devemos destacar o cordel como uma literatura desvinculada das tendências literárias abraçadas pela crítica e/ou academia. Na obra *Tremores* (2015), Jorge Larrosa destaca a relação do indivíduo e a maneira como a sociedade se organiza. Segundo ele, a experiência humana está passando por uma destruição generalizada, na qual, a velocidade em que estamos inseridos é cada vez maior e estabelecida no cenário escolar (levando em conta também a universidade), não é que seja ruim, mas a forma como essa relação tem sido tratada, uma vez que as pessoas são submetidas a uma formação cada vez mais acelerada e de caráter permanente, com atualizações e reciclagens sem fim, “é um sujeito que usa o tempo como um valor o como mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo” (LARROSA, 2015, p. 23).



A literatura sempre mostrou essa capacidade avessa à mercantilização e as relações de interesse predominantemente econômico, apesar de também fazer parte dela, uma vez que as editoras necessitam mercantilizar suas produções, aliás, em nome da necessidade humana de sobrevivência, as produções literárias uma vez ou outra tendem a mercantilizar suas relações e fugir da noção de experiência citada por Larrosa (2015). Contudo, a Literatura de Cordel, em grande parte, foge do mercado editorial, até hoje as produções independentes, sem editoras, são comuns, uma fuga que proporciona uma aproximação maior com algo tão minguido em nossos dias: a experiência.

Ao falar sobre a experiência e suas linguagens, Larrosa (2015) compreende que uma reflexão e compreensão entre a experiência e os sentidos, de maneira paralela, permite pensar de uma maneira alternativa e possibilita a construção de novos efeitos com a intenção de “explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico” (LARROSA, 2015, p. 38). Nessa reflexão, o autor propõe cogitar a educação, em seu sentido mais abrangente, não melhor ou pior, mas apenas de uma maneira distinta daquela que se apresenta.

No tocante às sextilhas supracitadas, o texto mostra a esperteza como algo inato ao protagonista, no entanto, ele apresenta um amadurecimento sutil no decorrer da narrativa, pois durante a adolescência sua esperteza foi utilizada para aplicar travessuras. Embora essa característica não o tenha tornado uma espécie de vilão. João Grilo se apresenta no início do cordel como um sujeito desrespeitoso com as pessoas, para isso três encontros foram engendrados pelo narrador: o primeiro com um vaqueiro, fazendo com que quase morresse afogado; o segundo outro embate foi com um padre, que acabou ridicularizado dentro da igreja; e o terceiro caso foi na escola ao utilizar sua astúcia contra o professor, como se quisesse exercer uma espécie de superioridade, um saber empírico no qual o pragmatismo da escola não nos insere.

Me responda, professor,
Entre grandes e pequenos,
Quero que fique notável,
Por todos nossos terrenos,



Responda com rapidez:
Como se chama o mês
Que a mulher fala menos?

Esse mês eu não conheço!
Quem fez essa tabuada?
João Grilo lhe respondeu;
– Ora sebo, camarada!
Pra mim perdeu o valor!
Tem o nome de professor,
Mas não conhece de nada.

Esse mês de fevereiro,
Por todos bem conhecido.
Só tem vinte e oito dias,
O tempo é mais resumido.
Entre grandes e pequenos,
É o que a mulher fala menos!
Mestre, você está perdido! (LIMA, 1979, p. 11).

A sagacidade do protagonista com perguntas e respostas rápidas é dotada de uma simplicidade que, ao mesmo tempo traz em si uma complexidade geradora da curiosidade, passeia os olhos pelas páginas do folheto de cordel. Essa escrita com elementos inusitados pode representar o *isso* ao surpreender o leitor e atingir o *me*, formando, deformando e transformando, como afirma Larrosa (2003):

Pensar a leitura como formação significa pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor. Não somente com o que o leitor sabe, mas com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (forma e nos transforma), como algo que nos constitui e nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é apenas um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio de adquirir conhecimentos⁶ (LARROSA, 2003, p. 25-26).

⁶ Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos.



O abalo sentido pelo leitor é mencionado por Iser (1979), para ele, também os textos ficcionais quanto os não-ficcionais possuem pontos de incertezas interpretativas chamadas de “vazios”. Essas lacunas ampliam o horizonte de expectativas do receptor. O efeito que ocorre na relação texto-leitor não chega a lidar com qualquer interpretação, a comunicação estética ocorre quando a projeção do horizonte do leitor é feita diante de instâncias de controle, no caso as negações e os vazios, esses mobilizam a interação entre o texto e o leitor, enquanto aquelas desempenham o controle que possibilita o processo de comunicação.

Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto. Através dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição decorrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controle o processo de interação (ISER, 1979, p. 91-92).

Um repertório cada vez mais plural de textos permite ao leitor o privilégio do conflito de sentidos divergentes, possibilita vagar entre os vazios das palavras e dá forças para o preenchimento subjetivo das mesmas. Larrosa (2013), na obra *Pedagogia Profana*, compreende a leitura como “in-quieta”, capaz de realizar no leitor o abandono das seguranças do pensamento já automatizado do cotidiano. Em suas palavras, a linguagem poética dá abertura para o que ele chama de segundo ser, uma situação na qual “as coisas deixam de estar determinadas instrumentalmente como objetos de nossa avidez, e deixam também de estar definidas conceitualmente como parte de nossos sistemas convencionais de classificação e de ordenação da realidade” (LARROSA, 2013, p. 106).

Mesmo que inicialmente o protagonista se apresente como uma espécie de vilão ou anti-herói, esse maniqueísmo é desfeito em seguida. Pois ao sair da escola e presenciar o desespero da mãe, ele declara que irá vencer as dificuldades através de sua astúcia, tranquilizando-a sobre seus problemas financeiros.



A mãe de João Grilo disse:
– Choro por necessidade:
Sou uma pobre viúva
E tu de menor de idade.
Até da escola saíste!
João lhe disse: – Ainda existe
O mesmo Deus de bondade

A senhora pensa em carne
De quatro mil réis o quilo?
Ou talvez do meu destino
Que à força hei de segui-lo?
Não chore, fique bem certa –
A senhora só se aperta
Quando matarem João Grilo! (LIMA, 1979, p. 13).

A partir dessa experiência, do personagem no caso, João Grilo utiliza sua inteligência para melhorar suas condições de vida, defender os injustiçados e dar lições de vida às classes economicamente superiores, ao menos foi o que demonstrou os exemplos nos quais ele se envolveu quando se tornou conselheiro, como se atividades do tipo fossem triviais. No primeiro caso, ele consegue sanar as dificuldades financeiras quando conseguiu tomar dinheiro dos ladrões, fingindo ser um cadáver ou fantasma, ação que foi elogiada pela mãe, diferente das anteriores que ao foram elogiadas nem criticadas, apenas ignoradas como travessuras sem importância.

Chegou e disse: – Mamãe,
Morreu nossa precisão –
O ladrão, que rouba outro,
Tem cem anos de perdão!
Contou o que tinha feito,
Disse a velha: – Está direito,
Vamos fazer refeição! (LIMA, 1979, p. 16).

A indefinição do personagem como praticante de atos bons ou maus, em vez de ser bom ou mau no decorrer de sua trajetória, para incitar a experiência no leitor, no entanto, ela não é semelhante ao experimento, tornando dessa forma, impossível sua objetivação, ao contrário do experimento que pode ser repetido, controlado e homogeneizado, algo que não ocorre no contato com a experiência de leitura, que mesmo não sendo



prevista pode ser apontada como um texto que poderá provocá-la. No tocante à distinção entre as duas instâncias, Kefalás (2012) em suas pesquisas aponta: “Ao situar dessa forma a experiência, o que se pretende recusar é sua transformação em uma palavra ‘demasiado fácil’, previsível, dogmatizada, de forma que corra risco de apartar dela o que há de desordem, de fugacidade, de concretude, de carnalidade.” (2012, p.24).

Levando em conta essa perspectiva, é possível que ocorra um jogo com o leitor no qual o texto propõe um embate com o horizonte do receptor através de lacunas, porque farão com que tenham, ou não, um envolvimento com a leitura, uma passividade, um *me*, o que Larrosa chama de “princípio de transformação”; “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma” (LARROSA, 2011, p. 7).

Confiar na experiência como território de surpresa, de desafios; ou ainda atravessar um texto valendo-se do incontrolável e da abertura talvez permita que algo se passe nessa travessia. Interpretar, analisar um texto de forma que o mantenha sob um controle focado na compreensão e na racionalidade arranca da obra o que faz dela acontecimento. Uma atitude de um leitor de dominar, decifrar, interpretar um texto é diferente daquele que passeia pelas palavras permitindo que elas o arranhem, deixem vestígios, ou ainda que o roçar do seu corpo de leitor sobre elas provoque sentidos (KEFALÁS, 2012, p. 29).

No decorrer da narrativa, o autor não detalha uma sequência cronológica, pois mesmo que tenhamos conhecimento de seu nascimento, travessuras na infância, na escola e no momento em que busca melhores condições para a família, o texto (*eso*) não relata a distância temporal entre os fatos, embora isso não seja de vital importância se levarmos em conta que o foco da narração visa suas peripécias rabelaisianas⁷, as mesmas que se alastraram pelo reino, aumentando sua fama a ponto dele ser convidado pelo rei, o que faz supor um decorrer temporal para que esse acontecimento fosse concretizado, já que essa fama não é relatada durante sua infância e tempos de escola.

⁷ Referência à obra francesa *Gargântua e Pantagruel* de François Rabelais.



O rei disse: – João Grilo,
Tua fama é um estrondo!
João Grilo disse: – Eu sabendo,
O que perguntar respondo
Disse o rei enfurecido:
– O que tem o pé comprido
E faz o rastro redondo?

– Senhor rei, tenho lembrança
Do tempo da minha vó,
Que tinha ela um compasso
Na caixa do bororó.
Como ele eu também ando,
Fazendo rastro redondo,
Mexendo uma perna só (LIMA, 1979, p. 21).

Nesse momento, ele passa por várias provações do rei até ser eleito conselheiro real, cargo que o torna capaz de evitar injustiças, como o caso do mendigo acusado de roubar o sabor da comida da panela de um Duque que exigia o pagamento do alimento. O suspense gerado pela narrativa é capaz de, por meio do jogo do texto, tornar o leitor ansioso para saber qual será a saída utilizada por João para resolver a situação, diferente da leitura previsível, ceifadora de experiências com a qual os leitores triviais são mais habituados.

Percebe-se que a ascensão social do personagem se deu pelas suas ações inusitadas, pela excentricidade dos seus atos, uma maneira nova de pensar a realidade proporcionou novas visões das mesmas, novas soluções, novas produções de sentido. Perante essa experiência que nos passa, que nos toca, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2015, p. 28).

Essa língua que se fabrica sob uma tonalidade arrogante e tomada de certezas, essa língua instrumento, técnica e reprodutora de ideias obstrui a possibilidade de trocar experiências, pois suprime o que há nela de detalhe, de particular, de renovação e transformação. A língua de ninguém, aqui referida, acaba sendo uma língua vazia, uma vez que não provoca sobressaltos, pois se aproxima de algo fabricado, já esperado e já conhecido (KEFALÁS, 2012, p. 31).



Acerca da solução para o mendigo injustiçado, o personagem principal expressa sua preocupação com o caso, por isso, solucionou a questão com um raciocínio lógico capaz de envolver o leitor e surpreendê-lo.

João Grilo tirou do bolso
A importância cobrada.
Na mochila do mendigo
Deixou-a depositada
E disse par ao mendigo:
– Balance a mochila, amigo,
Pro duque ouvir a zoadá.

O mendigo, sem demora,
Fez como Grilo mandou:
Pegou sua mochilinha
Com a prata balançou,
Sem compreender o truque.
Bem no ouvido do duque,
O dinheiro tilintou.

Disse o duque enfurecido:
– Mas não recebi o meu!
Disse João Grilo: – Sim, senhor!
E isso foi que valeu.
Deixei de ser baatoteiro,
O tinido do dinheiro
O senhor já recebeu! (LIMA, 1979, p. 27).

É interessante atentarmos para o fato de que durante o início da narrativa, suas peripécias foram praticadas contra indivíduos até então superiores a ele, uma criança/adolescente, autoridades perante as quais deveria prestar respeito, como o vaqueiro, padre, português e o professor, adultos que exigiam respeito baseado em seus papéis sociais. Algo que é desconstruindo no decorrer da narrativa quando ele defende o mendigo. Desfeita redução da narrativa a dois polos opostos, o aspecto maniqueísta dá lugar a um protagonista em processo de formação. Lacunas como essas são encontradas não apenas na trajetória do personagem, mas em outros planos da narrativa, como nas adivinhações, quando João Grilo trazia soluções inesperadas, tais situações demonstram a capacidade do texto prender e o leitor se envolver com o mesmo no decorrer da leitura.



A indeterminação resulta da função comunicativa dos textos ficcionais e, como esta função é realidade por meio das determinações formuladas no texto, esta indeterminação, à medida que textualmente “localizável” não pode deixar de ter uma estrutura. As estruturas centrais de indeterminação no texto são seus vazios (*Leerstellen*) e suas negações. Eles são as condições para a comunicação, pois acionam a interação entre o texto e o leitor e até certo nível a regulam (ISER, 1979, p. 106).

As três estrofes supratranscritas também trazem a possibilidade de aproximar o leitor do texto através de mecanismos sonoros presentes na escrita, a palavra “mochila” além de aparecer duas vezes na primeira estrofe, vem acompanhada de “zoada”, termo que antecipa as expressões; “truque” e “duque”, pois ambas os vocábulos, através das terminações “uque”, asseguram a possibilidade do leitor fazer uma analogia entre a elocução e a ação descrita, como vemos nos termos “tilintou” e “tilintar” com o início “ti” remetendo à onomatopeia que remontaria à ação, levando em conta que são possibilidades que podem ser apreendidas pelo leitor de forma consciente ou no plano da experiência sem um raciocínio descritivo do processo, pois as lacunas não se mostram como simplórias interrupções no texto, mas como constituintes de uma estrutura comunicativa. Para Iser (1979) “Os esquemas do texto tanto apelam para um conhecimento existente no leitor, quanto oferecem informações específicas, através das quais o objeto intencionado – mas não dado – pode ser representado” (1979, p. 109).

A última passagem na qual João Grilo demonstra sua sapiência foi mais uma vez devido ao alastramento de sua fama, o que o fez receber o convite de um sultão, novamente ele demonstra ter como alvo de suas espertezas os superiores a ele, como já era conselheiro de um rei, personagens como; vaqueiros, padres, civis (português) e professores não ostentavam do mesmo *status*, contudo, o sultão de um outro reino e sua corte poderiam ser vistos como tal, para isso ele chegou ao reinado com roupas de mendigo, em tais condições, foi recebido com desprezo pela corte, sendo até mesmo chamado para jantar na cozinha. Após vestir roupas de gala, foi chamado para jantar com o rei, motivo de revolta para



João que apesar de tanta inteligência, sua aparência foi primordial para ser aceito em determinados meios sociais, situação que ele ironizou colocando comida no bolso e jogando vinho na roupa, denunciando que o convite foi feito para sua roupa e não para ele.

Eu estando esfarrapado,
la comer na cozinha,
Mas, como troquei de roupa,
Como junto da rainha.
Vejo nisso grande ultraje –
Homenageiam meu traje,
E não a pessoa minha! (LIMA, 1979, p. 32).

Devido à imprevisibilidade e singularidade da experiência, não é possível apontarmos uma escrita geradora da experiência no leitor, todavia podemos identificar aquelas que possuem potencial para isso através de mecanismos textuais (*isso*) capazes de surpreender quem lê (*me*), estimulando a expansão do horizonte de expectativas do mesmo, pois as artimanhas do personagem possibilitam a ele superar situações nas quais não saberia solucionar através da argúcia, ou ao menos no pouco tempo em que a leitura decorre, tornando as soluções de João surpreendentes (*passa*), carregadoras de lições não apenas no que concerne à agudeza de raciocínio, mas também à preocupação com o próximo, ao uso do conhecimento não apenas para ascender socialmente, usando o mesmo como ferramenta de justiça social, essas e outras possibilidades de experiências de leitura são proporcionadas por esse texto em potencial, todavia o leitor precisa seguir o roteiro interpretativo no sentido de sujeitar sua singularidade aos moldes que a leitura pode proporcionar.

Considerações finais

A recepção, por meio das pistas deixadas pelo leitor, da obra *Proezas da João Grilo* permitiu não ilustrar a noção de experiência teorizada por Larrosa (2003; 2011), mas também que a Literatura de Cordel, gênero de origem popular, dispõe de requisitos suficientes para demonstrar que embora tenha mantido aspectos tradicionais, também possui elementos (*eso*) encontrados



na literatura contemporânea, capazes de seduzir o leitor (*me*) e promover a experiência de leitura (*pasa*). Esse fato ratifica a ideia, já desconstruída, de que os termos “popular” e “erudito” não é uma divisão hierárquica, mas condicionada por fatores diversos como a produção e o consumo, porém a utilização de padrões teóricos, como os da estética da recepção, exhibe aspectos encontrados tanto na literatura dita canônica quanto na popular.

Mesmo que a noção do *eso que me pasa* tenha sido a ferramenta teórica principal, sua coerência com a proposta teórica de Iser permitiu uma compreensão mais abrangente do processo de leitura. Pois, as “instâncias de controle” são os vazios e suas negações. E elas permitem compreender as possibilidades que são abertas para o leitor jogar com o texto, partindo de seus conhecimentos prévios e buscando abarcar pontos de vista ainda desconhecidos. Portanto saindo de sua zona de conforto cognitiva e penetrando em raciocínios que ao mesmo tempo causam embate com suas ideologias, e por isso, podem ampliar o acervo de interpretações que o leitor possui. Essa experiência de leitura só é possível se o receptor ficar sujeito a um momento de cumplicidade para experimentar a alteridade.

Os desafios que são impostos ao protagonista também são desafios ao leitor na medida em que pode tentar antecipar propostas para solucioná-los. Essas lacunas também são indeterminações propostas pelo texto juntamente com terminações de palavras que aludem a onomatopeias que remetem à ação descrita nas estrofes. “As proezas de João Grilo” é uma narrativa que permite essa experiência de modos diversos. Pois, como mostramos ao longo do texto, a trajetória do personagem, oscilando seu comportamento, confunde o leitor à medida que sai da dicotomia bom/mau, causando indeterminações no decorrer da leitura e permitindo ao leitor amplificar seu horizonte de expectativas.

Referências

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert. *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.

KEFALÁS, E. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas. Autores Associados, 2012.



LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 5, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga Neto. 5ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015.

LIMA, J. F. de. **Proezas de João Grilo**. São Paulo. Editora Luzeiro Limitada, 1979.



LITERATURA INDÍGENA (NATIVA): UM FANTASMA PARA AS LITERATURAS NAS AMÉRICAS¹

INDIGENOUS LITERATURE (NATIVE): A PHANTOM FOR LITERATURES IN THE AMERICAS

Osmar Moreira dos Santos²

RESUMO: Trata-se de uma reflexão sobre o conceito de literatura indígena (SANTOS, 2016) ou nativa, nas américas, como um crivo para se problematizar o sistema literário brasileiro com seus autores, obras e públicos, bem como para, através de sua conexão com o perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), nos permitir pensar condições para a construção de uma epistemologia popular, fazendo o “senso comum” interpelar o bom senso como uma categoria excludente e oriunda de um sistema intelectual (SANTIAGO, 2004) epistemicida.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Nativa. Perspectivismo. Epistemologia Popular. Pragmática dos Signos.

ABSTRACT: It is a reflection on the concept of indigenous (SANTOS, 2016) or native literature in the Americas, as a sieve to problematize the Brazilian literary system with its authors, works and audiences, as well as, through its connection with Amerindian perspectivism (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), in allow thinking about conditions for the construction of a popular epistemology, making “common sense” question common sense as an exclusive category and coming from an epistemicide intellectual system (SANTIAGO, 2004).

KEYWORDS: Native Literature. Perspectivism. Popular Epistemology. Pragmatics of the Signs.

¹ Artigo recebido em 12/03/2020 e aceito para publicação em 15/06/2020.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes, do Campus II/UNEB – Alagoinhas, Bahia. Doutor em Letras pelo Instituto de Letras da UFBA. Email: osantos@uneb.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/5981899045893057>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4505-5024>.



potyra kwarasy suí osem agwã
uma flor sairá do sol

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar

xe îasy asepiak
eu vejo a lua

nde îasy i
mas não há lua

xe îasytata'y i omãê pe
eu olho para as estrelas

nde xe îasytata'y i
mas não há estrelas

xe mamôã asepiak
eu vejo apenas vagalumes
nde mamôã resepiak
você vê apenas vagalumes
a'e mamôã osepiak
ele, ela vê apenas vagalumes
îandé mamôã îasepiak
nós vemos apenas vagalumes
oré mamôã rosepiak
nós (exceto os não índios) vemos apenas vagalumes
peê mamôã pesepiak
vocês veem apenas vagalumes
a'e mamôã osepiak
eles, elas veem apenas vagalumes

potyra îandé ma'enduar kwarasy
uma flor sairá do sol
osem agwã
de nossas lembranças

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar



Esse poema, intitulado “potyra kwarasy suí osem agwã”, escrito em língua tupi, acompanhado de sua tradução em português, pelo autor deste artigo, e como um dos resultados da oficina de língua tupi, ministrada pela professora Consuelo de Paiva Godinho Costa da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), em maio de 2014, tanto é a abertura de uma série de atividades de um projeto de extensão filiado ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, focando o estudo experimental de língua, literatura e cultura indígena como um projeto piloto de implantação de língua tupi em uma escola do ensino fundamental ou médio; como é, também, uma dobra teórica para se pensar o sentido de autobiografia como prática micropolítica e de resistência aos aparelhos de Estado e seus vínculos com o capital.

Nessa perspectiva, podemos visibilizar no poema um mapa para o trabalho autobiográfico anartista ou anativista indígena (SANTOS, 2016, p. 159 – 170) a saber: a evocação das ondas do mar, em seu movimento de irem e virem, colocando em cena os restos e os rastros da civilização indígena, tanto retoma a forma teatral indígena de opor a natureza à civilização, quanto mostra o corpo do povo nativo sem imunização ocidental. É através do mar e suas ondas que esses povos litorâneos celebram seu encontro com a natureza, principalmente porque todos os sentidos do seu corpo são ativados: do barulho das ondas à música atonal, do brilho do Sol sobre as águas à potência de ver e de lembrar, do gosto do sal como antídoto às doenças de branco ao cheiro da vida marinha para se tocar a existência em todo seu esplendor.

No segundo ponto do mapa, o sujeito poético que vê a Lua onde ela não existe ou não está, que olha para as estrelas para que elas se esquivem do seu olhar, esses gestos apontam para a existência de uma liderança indígena, um cacique, um pajé, um curumim, uma matriarca, ou simplesmente a liderança de um artista da existência, um índio, que dá forma a sua existência, a seus modos de vida, a sua prática política, a partir, também, dos signos da natureza e não apenas através de suas línguas.

A passagem do sujeito da primeira pessoa, o “eu” poético, para o “tu” ou o “você”, o “ele” e “ela”, o “nós”, como expressão do coletivo indígena, bem com a passagem dessa singularidade para as demais pessoas do plural, em que todos aparecem mergulhados na escuridão iluminada apenas por vagalumes, além de



indicar um canto coletivo de uma comunidade que vê na natureza a arqueologia de sua existência e do primado de sua civilização, aponta, ao mesmo tempo (quando define um “nós” referente aos não índios) o contraste da luz dos vagalumes ao excesso de luz própria da civilização ocidental e sua barbárie. Eis aqui imbricados o terceiro e quarto pontos do mapa.

As lembranças, iluminadas de Sol, das quais brotará a flor da vida comunal, implicam um agenciamento saudável e sem ressentimento dos signos da barbárie ocidental que fez adoecer o corpo indígena ao ser submetido a todos os tipos de doenças e aos dispositivos de caça ao índio, da fome, da tortura, da escravidão, do aprisionamento mental e da dizimação em massa, bem como, além desse agenciamento, uma ativação dos signos da civilização indígena que lutou com todas as suas forças contra o advento do Estado.

O eterno retorno e vaivém das ondas do mar indicam uma seleção em espiral em que, além de novos encontros entre índios e não índios, num trabalho coletivo e comunal de ativação da memória dessa civilização forte, estabelece ainda o crivo de uma sociedade sem Estado: sem rei, sem despotismo, sem capital para a domesticação dos corpos, sem imperialismo do significante, sem corpos vestidos e sem o peso da lei inviabilizando os direitos.

Com esse poema em língua nativa, seguido dessas considerações, encerrei o último capítulo do livro *A luta desarmada dos subalternos*, publicado em 2016 pela Editora da UFMG, e na mesa “Diálogos literários: cenas pós-coloniais nas literaturas de língua portuguesa, Áfricas, Brasil e Portugal”³ o retomo, como um platô, ou cobra venenosa furta-cor, para fazer silvar os sons da literatura nativa nessa selva que é a literatura brasileira, conectada (essa literatura nativa) com a literatura das américas, e seu sistema literário, com a função de assanhar os fantasmas que entranham os corpos de autores, obras e seu público.

Daniel Munduruku, filósofo, escritor, educador, da etnia de mesmo nome, situada no estado do Pará, num de seus vídeos, postados no youtube, destaca o papel da igreja católica revolucionária no Brasil e na América Latina, nos idos de 1980, na mediação entre povos indígenas e as instituições brasileiras e do continente, enfatizando a responsabilidade linguística, cultural, econômica e

³ Esquema geral deste artigo apresentado na V Semana de Letras/Língua Portuguesa e III Semana de Letras/Língua Inglesa, intitulada Letras (en)cena: diálogos e sujeitos contemporâneos, realizada no Campus de Caetité/UNEB, entre 19 – 21/09, 2018.



política dessas instituições e investindo num debate sobre processo de reparação linguística, cultural, territorial e ontológica.

E assim ganha forma, mais ampla, uma luta centenária de nações e povos indígenas através de um texto literário radical que começa, por desmontar o conceito de “índio” e a ideia de que os povos originários eram atrasados, selvagens, primitivos, desorganizados, canibais, preguiçosos, folclóricos, e assumir a tarefa de reconstruir os valores de uma civilização originária, múltipla, que, de ponta a ponta, nas Américas, resistiram ao advento do Estado e erigiram uma cultura original e complexa.

Conectando a esse esforço estético-político do escritor, filósofo e educador da nação mundurucu, vale lembrar que um dos principais blocos de poder, que trava o imaginário no Brasil e nas Américas, em relação às culturas nativas, toma a seguinte forma: jesuítas entrando nas tribos, aprendendo a língua de povos, organizando uma gramática, substituindo os sentidos do mundo e da cosmologia nativa pelos sentidos do mundo e da cosmologia ocidental cristã, e, por fim, organizando um teatro da memorização e da repetição desses valores cristãos na própria língua das tribos.

Os que recusaram e resistiram a isso, morreram, e foram milhões; os que foram forçados a aceitar essa primeira ordem de despejo, linguístico, tiveram que, primeiro, rachar a designação de suas palavras às coisas de seu mundo (deus católico no lugar de tupã, por exemplo, e assim inumeráveis palavras); segundo, condenar-se ao jugo de autoridade de um outro chefe (não mais o cacique, mas o padre, o rei, o papa) concernentes às coisas coladas ou coláveis aos nomes nas línguas matriciais; terceiro, submeter-se a uma outra lógica fundada num platonismo medieval, que esfumava os modos de percepção do mundo (o olhar, a audição, o olfato, a gustação, o tato) próprios dos povos que têm vida orgânica e espiritual visceralmente ligada à natureza, e impunha, sob o jugo das armas de fogo e da bíblia, o seguinte paradigma: se nessa língua não tem “F”, esse povo não tem fé; se não tem “L”, aqui não há lei; se não tem “R”, esse povo não obedece a um rei, logo, precisamos salvar essa gente. Depois disso, já sabemos, dizimação em massa, e genocídio, em nome de Deus.

Em função desse veto do imaginário relativo aos povos nativos e originários do Brasil e das Américas, estabelecido com essa ordem de despejo linguístico, levada a cabo pelos jesuítas e a em-



presa colonial, todos os escritores comprometidos com a literatura nativa, a partir dos anos de 1970, no Brasil e por toda a América, colocam a sua imaginação a serviço de um trabalho simbólico que retome um tempo e um lugar, e uma civilização, anteriores à ocupação europeia, como uma condição para um esvaziamento dos signos das literaturas da dominação (em português, espanhol, inglês e francês) por dentro do próprio sistema linguístico.

Em *Karaíba: uma história do pré-Brasil* (2010), Daniel Munduruku dobra a língua portuguesa em línguas indígenas e se põe a escutar as pessoas, os seres humanos e suas tradições, seus modos de vida, suas formas de produzir sentido a partir da vida comunitária, destacando o lugar da natureza e dos animais e aves, e suas marcas e traços viscerais nos corpos e espíritos. A ciência do concreto, para falarmos com Lévi-Strauss, indica como dos sons das águas dos rios ao canto dos pássaros, a audição absorve o mundo ao redor, para o reelaborar numa forma e numa lógica universal em diferença, radicalmente vinculada à experiência; essa incorporação do mundo a sua volta, reelaborando suas marcas e traços numa língua mitopoética, se dá através dos sentidos e não, simplesmente, através da imaginação de um além e sua metafísica do vazio.

Do barulho dos rios, de sons de aves e animais, pela convivência ou impregnado no corpo, emerge um cantar múltiplo que evoca no tempo e no espaço os antepassados; do brilho assustador dos raios, em dias de tempestade, ou do sol de todo dia, um olhar para o infinito e para a infinitude do ser; da pegação cotidiana envolvendo o amor e o sexo, os desenhos rupestres testemunhando milênios de gozo e de alegria; sem falar no cheiro do mundo, poluído apenas pela chamas e fumaça das fogueiras; nem nas delícias de degustar o cru ou o cozido. Assim, cada povo ou etnia, de ponta a ponta das Américas, podia inventar e compartilhar a origem do universo que quisesse: o seu entorno era fonte inesgotável e o corpo uma tradução mitopoética que se disseminava como teatro e expressão de toda tribo e comunidade.

É dessa fortuna cultural e civilizatória inesgotável, que os escritores nativos e tribais contemporâneos no Brasil e em muitos países de todas as Américas vão retirar os signos imprescindíveis para confrontar o tempo presente e inventar o futuro, em que as culturas matriciais retornam em diferença e se disseminam entre povos nativos e não índios.



Em *Poéticas orais andinas e amazônicas*, de autoria do Professor Gonzalo Espino Relucé, do Grupo de Investigación Discursos, representaciones y estudios interculturales (EILA), da Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), primeira universidade das Américas, datada de 12 de maio de 1551, uma estratégia de pesquisa e de afirmação intercultural radical é: há uma palavra-voz, nas poéticas orais andinas e amazônicas, irreduzível à dicotomia do signo linguístico ocidental, razão de toda modernidade estética. Para Espino Relucé, a palavra-voz não só reverbera nos movimentos do rosto e da performance como expressão estético-política de um povo com tradições milenares, mas se dá como acontecimento que reúne passado e futuro num agora. Em vez da fragmentação do signo da modernidade estética ocidental, que cinde também os sujeitos, a proliferação incontornável de uma palavra-voz, enunciada através de povos imersos em culturais matriciais, que tem a potência de afirmar a experiência e a historicidade como uma poética do agora.

Considerando que a quase totalidade dos povos nativos nas Américas é urbana e, ocupa, ao menos no Brasil, 80% dos municípios, a função da literatura tribal em todos os países, é dobrar as línguas da dominação e confrontar a textualidade produzida durante o período colonial, e além dele, seja o romântico, modernista e o pós-colonial, tirando de cena a literatura euro-americana como temporalidade de referência, a ponto de um crítico nativo radical estadunidense como Graig Womak (Creek/Cherokee) em *Red on red* ou Teoria vermelha, de 1999, defender a autodeterminação da literatura tribal, em que autores, obras e públicos constituam um platô, intertribais, em que dramatize, encene, complexifique, descreva a problemática existencial de povos que tiveram a sua rica cultura milenar rebaixada, excluída, apagada, vilipendiada, em nome da cristandade, do progresso e da modernidade.

Nessa linha, há uma dezena de escritoras nativas canadenses, a exemplo de Emma LaRoque, Beatrice Culleton, Jeanette Armstrong, Lee Maracle, Ruby Slipperjack, Marie Anneharte Baker, Beth Cuthand, Louise Halfe, Patricia Monture-Okanee, Monica Goulet, Marylyn Dumont, Mary Sky Blue, entre outras, que apostam na autoficção através da qual as mulheres esconjurem os fantasmas da violência e do sexismo, dos estupros, da destruição de suas famílias pela empresa religiosa e mercantilista.



Outros escritores nativos ou não nativos no Brasil, envolvidos com a causa, *Meu querido canibal* (2000), de Antônio Torres, *Nove noites* (2002), de Bernardo Carvalho, *O rastro do jaguar* (2008), de Murilo Carvalho, *Órfãos do Eldorado* (2008), de Milton Hatoum, *Meu destino é ser onça* (2009), de Alberto Mussa, *Yuxin* (2009), de Ana Miranda, *Metade cara, metade máscara* (2005), de Eliane Potiguara, *Todas as coisas são pequenas*, de Daniel Munduruku (2007), *O saci verdadeiro* (2000) e *Literatura escrita pelos povos indígenas* (2009), de Olívio Jecupé, vão devassar os arquivos do ocidente e recuperar as linhas gerais para se dramatizar os sentimentos de um povo massacrado, bem como para se criar condições de liberação do imaginário travado pelo homem vestido e suas doenças.

Através dessas conexões rizomáticas entre escritores e literaturas tribais ou sobre os povos originários, já se pode perguntar: o que é ter uma ideia em literatura tribal e qual a sua forma de expressão contemporânea? Se considerarmos que o pensamento não é inato, nem adquirido e que, qualquer ser humano, onde quer que ele exista, nasce com a potência de pensar, mas essa potência pode ser atrofiada, destruída, falsificada, desprezada, desqualificada por um conjunto de fatores históricos vinculados e comprometidos com a barbárie, então ter uma ideia e uma forma de expressão em literatura tribal é um ato de resistência, ou mais que isso: uma ideia que se encena, com toda força, e que envolve uma miríade de comunidades em oposição a uma ausência de ideia, a uma ausência da potência de pensar, entranhada a todos os estereótipos, preconceitos, doenças, e que envolvem os autores da barbárie e seus seguidores, conscientes ou não.

Trata-se, então, em primeiro lugar, de sondar como os leitores e consumidores contemporâneos de representação das sociedades tribais recebem essas representações. Existiria uma leitura ativa em que se selecione um signo, uma imagem e se esvazie e reverta a máquina do preconceito e dos estereótipos ou teríamos, apenas, e no melhor das hipóteses, uma mero consumo e reprodução desses estereótipos?

Se em vez de se interpelar os consumidores de representação estereotipada sobre culturais tribais, se se oferecesse certas condições para que esses, a exemplo dos povos matriciais em comunidades, lessem o seu entorno consumista, em geral, o que se-



ria, do ponto de vista desses consumidores dos objetos de barbárie contemporânea, ter uma ideia do que se consome ou se é obrigado a consumir? O que selecionar da memória desses consumidores de estereótipos e de objetos de consumo e de demolição do seu próprio si, em condições de fazê-los opor o seu falar, fazê-los opor a sua expressão ao que se é obrigado a ver como paisagem natural? Os sons de tiroteios nas favelas, no ambiente da própria favela, ou da casa grande, não poderiam se tornar um conceito econômico político de importância para o si, encarado do ponto de vista de sua relação entre o saber e o poder, e daí, a emergência de uma organização comunitária, responsável por pautar seus direitos e necessidades frente a instituições públicas e às organizações do capital?

Se isso faz sentido, então ter uma ideia em literaturas tribais nesse contexto de estereótipos e de barbárie, promovidos pelo capitalismo rentista e seus parasitas, seria, por exemplo, transformar todos os objetos de consumo, em nosso entorno, numa mitologia do cotidiano para que se possa dramatizar e recuperar a palavra-voz e se fazer a passagem do si, enquanto objeto de consumo do capital, para a condição de sujeito, capaz de decidir sobre a conquista do agora, mas em comunidade, que afrente o capital, o Estado, e faça devir uma sociedade contra o estado.

O arquivo para essas literaturas tribais e seu sistema literário em movimento bem que poderia começar por um museu imaginário da barbárie, tomando as cidades como se fossem florestas e com plaquinhas indicando em português, espanhol, inglês e francês, traduzidos em línguas tribais, e com esses locais: gramática do despejo linguístico, a cruz e o canhão, a tabula rasa, o livro da mentira, a perseguição dos nativos, a divisão dos nativos, a fábrica de doenças, o depósito de ossos e esqueletos, a língua do papagaio, os segredos da empresa, mitopoéticas, devir índio, revolução caraíba.

E no cerne dessa revolução caraíba (ANDRADE, 1990), que temos o perspectivismo indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) através do qual se possa estabelecer um divisor de águas epistemológico para se fazer não somente uma reversão completa do sentido de cultura ocidental, mas principalmente, uma prospecção de ferramentas para se pensar uma epistemologia popular de longo alcance.

Se os indígenas da bacia amazônica, através de suas narrativas e mitopoéticas, descobriram uma forma radical de huma-



nismo através da humanização de coisas e de animais, mediadas pela teatralidade, pela pragmática dos signos e pela tradução de xamãs, por sua vez, o assim chamado humanismo ocidental, não só tem ao longo desses mais de 500 anos, transformado a natureza em coisa, mas a maior parte da humanidade, também, seja pela escravização de seu corpo, sua mente e espírito, seja pela lógica do trabalho e suas formas de exploração e de exclusão.

A epistemologia popular, operando entre o impositivo categórico do ocidente e suas formas de modernidade e o perspectivismo indígena e suas formas de combate, começa a tomar forma nas literaturas dos povos despejados de sua língua, cultura, territórios e ontologias ou formas de ser, a exemplo do diário *O Quarto de despejo* de Carolina de Jesus, moradora da favela do Canindé nos anos de 1950 e 1960, em São Paulo, que recolhe do lixo da cidade a matéria para ganhar alguns trocados e com esses trocados comprar pão, leite, ovos, macarrão, de vez em quando um pedaço de carne de segunda, para alimentar os seus filhos. Para resistir e sobreviver a essa barbárie, ela escreve. E não é a única.

Essa escrita a contrapelo, que atravessa essa literatura de sobrevivência e de resistência, e produzida em infinitas formas, tem a potência de dramatizar o si, despejado, e essa potência não se reduz ao senso comum, categoria essa estabelecida pela lógica ocidental.

Uma historicização do uso da língua, qualquer que seja essa língua, através de pesquisas com um desses sujeitos despejados, mostraria com certeza o corpo a corpo desse embate, confrontando de um lado o avassalador do mundo simulacro com sua metafísica fascista e de outro lado cada sujeito, despejado, como senhor de sua língua. É assim que Carolina de Jesus descobre um outro mundo possível; é assim que os novos escritores indígenas estão explorando novas paisagens.

Através da autobiografia, da bioficção, desse trabalho do imaginário para não se sucumbir aos preconceitos e a toda ordem de violência simbólica - posta em movimento pelo chamado bom senso, agrário, patriarcal, mercantilista - há toda uma epistemologia popular a ser explorada, e que não se reduz ao folclore.

A questão é a de como explorar o jogo simbólico numa palavra, numa frase, num enunciado escolhido, tensionado, colocado em movimento e com a força de inverter a lógica do ocidente como na estratégia do perspectivismo ameríndio.



Se o perspectivismo diz, a contrapelo, é preciso humanizar coisas e animais para jogar por terra o humanismo que transforma a natureza e seres humanos em coisas, descartáveis e destinadas ao lixo; a epistemologia popular poderia começar por problematizar o bom senso e o seu convívio com a naturalização da miséria, bem como, problematizar, também, o trabalho do jogo e do paradoxo como estética da flutuação e do engodo, contra as descrições de quem tem e detém a palavra para descrever e dramatizar a sua própria miséria.

Se a língua, qualquer que seja essa língua, é um fenómeno social, cujo sentido é estabelecido por cada falante que tem a potência de arbitrar sobre a indissociabilidade entre significante e significado e brincar, jogar, permutar com/ a matéria fônica de palavras, frases, enunciados, orais ou escritos, desenhados, pichados, entre outras formas de representação, então, do ponto de vista de uma epistemologia popular, historicizemos os usos da língua, sobretudo aqueles que tratam das ordens de despejo (linguístico, cultural, territorial e ontológico): quem as autorizou, sob que condições, quais os seus efeitos sobre a vida de populações inteiras, como descrever a força de trabalho envolvido na produção da riqueza material existente, quem falsifica essa lógica e como identificar os falsificadores?

Ou seja, o conceito de povo, nessa epistemologia popular, aberta pelas tensões entre o perspectivismo indígena e o logocentrismo ocidental, precisa, primeiro, desmontar o seu sentido estabelecido por religiosos, burgueses e por todo o sistema intelectual do ocidente não comprometido com a distribuição das riquezas produzidas pelo povo que vendeu sua força de trabalho ou que teve sua força de trabalho escravizada por esses senhores.

O princípio n.1 dessa epistemologia popular é esvaziar o significado transcendental de povo e colocá-lo como horizonte hermenêutico (JAMESON, 1992), eis o primeiro ato simbólico; em segundo, como divisar e organizar uma pedagogia dos antagonismos de classe; terceiro, o contraponto de uma ideologia da forma, a começar pelos diários dos despejados.

É nesse sentido que uma oficina de língua tupi, por exemplo, pode colocar todo o sistema intelectual em alerta. Oferecer aos pequenos indígenas do Ensino Fundamental e Médio as condições para estudarem línguas indígenas, seja a aprendizagem de colar



à forma ou morfologia ao que é falado por alguns guardiões da língua e da cultura, seja a aprendizagem de colar à matéria fônica aos escritos produzidos por jesuítas e colonizadores, é não só um gesto de libertação e de cidadania cultural, mas uma forma de mediação radical do trabalho intelectual e pós-graduado junto a esses escritores e artistas da palavra indígena, que não cessam de encenar os signos para uma devassa, completa, dos fantasmas que atravessam a metafísica ocidental como laboratório permanente do fascismo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e historia**: destrucción de la experiencia y origen de la historia. Trad. Silvio Mattoni. Córdoba, Argentina: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. Trad. Cláudio Oliveira, Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

ANCHIETA, José de. **Auto representado na Festa de São Lourenço**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro - Ministério da Educação e Cultura, 1973, p. 12.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Trad. Theo Santiago, 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1988.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUMONT, Renê. Les communes populaires rurales chinoises. **Persee**: *Revue chiontiques*, vol. 29, nº 4, 1964, pp. 380 – 397. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polit_0032-342x_1964_num_29_4_2269. Acessado: 5 de abril de 2015.

ESPINO RELUCÉ, Gonzalo. “Poéticas orais andinas e amazônicas”. Conferência no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, 21/11/2017.

GONZÁLEZ, Horácio. **A Comuna de Paris**: os assaltantes do céu. São Paulo: Brasiliense, 1989.



JAMESON, Fredric. **O inconsciente político**: a narrativa como ato socialmente simbólico. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora Ática, 1992.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**. A revolução proletária e o renegado Kautsky, trad. Henrique Canary, São Paulo, Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS, Eloína Prati dos. Discurso crítico e imagens do índio contemporâneo. **Pontos de Interrogação**: Revista de Crítica Cultural, v. 4., n.2, jul./dez. 2014.

SANTOS, Osmar Moreira dos. **A luta desarmada dos subalternos**. Belo Horizonte: EditoraUfmg, 2016.

SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre**: crítica literária e crítica cultural, 1. reimpr., Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.

SAUSURRE, Ferdinand de. **Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes**. Leipsick, B. G. Teubner, 1879.

SAUSURRE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (Orgs.), colab. Albert Riedlinger. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, 28. ed., São Paulo, Cultrix, 2012.

SCHWARZ, Roberto (org.). **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 2003.

TROTSKI, Leon. **Literatura e revolução**. Trad. Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.



JUSFEMINISMO E LITERATURA: A MULHER TRABALHADORA EM BRECHT¹

JUSFEMINISM AND LITERATURE: THE WORKING WOMAN IN BRECHT

Kelly Helena Santos Caldas²
Míriam Coutinho de Faria Alves³
Tâmis Hora Batista Fontes Couvre⁴

RESUMO: O presente trabalho tem como premissa estrutural e metodológica a relação interdisciplinar entre direito, literatura e teatro. Através da obra do dramaturgo, diretor e escritor alemão Bertold Brecht, especificamente, da peça *A Santa Joana dos Matadouros*, serão articuladas abordagens jusfeministas para pensar a mulher trabalhadora. Por meio da fenomenologia-existencial, o direito é aqui pensado em sua narratividade, intertextualidade e intersubjetividade, não como um fim em si mesmo, mas como uma dinâmica dialética e histórica de relações humanas. A arte é para Brecht um espaço científico (PEIXOTO, 1974), assim como os estudos em direito e literatura são caminhos humanistas de encontro com o outro (GONZALEZ, 2016). Este lugar de alteridade coloca o leitor-espectador ao lado da Joana Dark brasileira, por meio do reconhecimento crítico do modo de produção capitalista e da divisão sexual do trabalho. A desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho é uma fratura exposta, onde ao homem cabe o prestígio e a produtividade e à mulher a exaustão, a inferioridade e a mera reprodutividade (CISNE, 2015).

PALAVRAS-CHAVE: Bertold Brecht; estética jusliterária; mulher trabalhadora; capitalismo; divisão sexual do trabalho.

ABSTRACT: The present work has as structural and methodological premise the interdisciplinary relationship between law, literature and theater. Through the work of the German playwright, director and writer Bertold Brecht, specifically, of the play *A Santa Joana dos Matadouros*, jusfeminist approaches to thinking working women will be articulated. Through existential phenomenology, the right is thought here of its nartivity, intertextuality and intersubjectivity, not as an end in itself, but as a dialectical and historical dynamics of human relations. Art

¹ Artigo recebido em 17/03/2020 e aceito para publicação em 05/06/2020.

² Mestranda em Direito (UFS). E-mail: kellycaldas.contato@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6453-8334>. ResearcherID: ABG-2288-2020.

³ Professora do Departamento de Direito (UFS). Doutora em Direito (UFBA). E-mail: Miriamfaria2002@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1701-3652>. ResearcherID: ABG-2534-2020.

⁴ Mestranda em Direito (UFS). E-mail: tamis.hora@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-4237>. ResearcherID: ABG-2279-2020.



is for Brecht a scientific space (PEIXOTO, 1974), as well as studies in law and literature are humanist paths of encounter with each other (GONZALEZ, 2016). This place of otherness places the reader-spectator next to the Brazilian Joana Dark, through the critical recognition of the capitalist mode of production and the sexual division of labor. Inequality between men and women in the labor market is an exposed fracture, where men are prestigious and productive and women are responsible for exhaustion, inferiority and mere reproductivity (CISNE, 2015).

KEYWORDS: Bertold Brecht; jusliterária aesthetics; working women; capitalism; sexual division of labour.

Introdução

O presente trabalho pretende lançar um olhar jusfeminista diante da realidade laboral da mulher trabalhadora brasileira, através da peça *A Santa Joana dos Matadouros*, do dramaturgo, diretor e escritor alemão Bertold Brecht. Primeiramente, serão apresentadas notas biográficas e teóricas sobre o teatro épico e a dramaturgia de Bertold Brecht, já que se trata de um importante artista, crítico e criador do século XX (PEIXOTO, 1974).

O tópico seguinte trará, então, a análise da peça *A Santa Joana dos Matadouros*, escrita por Brecht entre 1929 e 1931. A dramaturgia se passa, intencionalmente, na Grande Depressão dos Estados Unidos, em 1929, e a protagonista chama-se Joana Dark, não por acaso. Assim como a Joana Darc francesa, a Joana Dark americana é uma mulher comum que rompe o espaço demarcado pela sociedade patriarcal e ousa ocupar o espaço público, em busca de justiça e igualdade.

Ao conhecer o chão de fábrica, as lutas do movimento sindical e a injustiça vivida pelos trabalhadores, Joana Dark descobre os detalhes cruéis do mundo hostil do trabalho desumanizado e precário. A jornada e os conflitos vividos pela protagonista reforçam a interdisciplinaridade entre direito, literatura e teatro, pois convoca o leitor a se posicionar para além da obra literária.

Por meio do método qualitativo fenomenológico e da epistemologia crítica, pensa-se a arte como uma experiência de fruição intelectual e profundamente humana. O conhecimento jusliterário e jusfeminista aqui apresentado é vivencial, dialógico, circular e não hermético. A análise das narrativas jurídicas apon-



tadas neste trabalho surgem como consequência relacional da literatura brechtiana.

O modo de produção capitalista e a divisão sexual do trabalho, vivenciada na peça de Brecht, provocam a reflexão sobre a vida da Joana Dark brasileira, que também enfrenta jornadas exaustivas, inferiorizadas, mal remuneradas e invisibilizadas. Ocorre que, na realidade brasileira colonizada, subdesenvolvida e terceiro-mundista, as relações trabalhistas são demarcadas por índices altos de informalidade e subempregos, sob o falacioso argumento de que direitos trabalhistas oneram e criam obstáculos desproporcionais ao desenvolvimento empresarial do país.

O tópico subsequente traçará, portanto, uma perspectiva jusfeminista do mercado de trabalho, ao evidenciar a ineficácia do Estado de Bem-Estar Social e do Estado Democrático de Direito. Com o neoliberalismo, o desmonte dos direitos trabalhistas (DELGADO, 2015), sendo o direito do trabalho ainda mais precário quando se trata da mulher trabalhadora, detentora dos maiores índices de desocupação, informalidade e dos menores rendimentos salariais. Os conceitos de subordinação e precarização do trabalho feminino serão abordados com base nos ensinamentos de Perrot (2017), Mirla Cisne (2015), Ricardo Antunes (2009), acerca das opressões de gênero que demarcam a divisão sexual do trabalho.

Também será destacado, nesse estudo, a regulamentação trabalhista tardia do(a) empregado(a) doméstico(a), exercício realizado historicamente por mulheres, e predominantemente por mulheres pretas, além do posicionamento da Corte Suprema brasileira (STF) sobre a reforma trabalhista e a tentativa de flexibilização dos direitos da mulher gestante no ambiente laboral. Ao final, fundamenta-se o caminho interdisciplinar do Direito e Literatura, com os ensinamentos de Henriete Karam (2017); Calvo González (2016); Warat (2004; 1997), dentre outros, a fim de repensar o Direito e assegurar a dignidade das mulheres frente ao mercado de trabalho patriarcal, desigual e capitalista.

Bertold Brecht em cena

Bertold Brecht foi um escritor, poeta, diretor teatral e dramaturgo alemão de importância marcante para o pensamento crítico e literário do século XX. Nascido em Augsburg, em uma



família burguesa, desde cedo criticou as instituições rígidas e as contradições do capitalismo. Atento aos movimentos artísticos do seu tempo dedicou-se à dramaturgia e à poesia. “Brecht, através do historicismo, aprofunda o conhecimento desta sociedade, penetrando em suas contradições mais graves, criticando-a ‘de dentro’: a arte torna-se ciência.” (PEIXOTO, 1974, p. 32).

Com a segunda guerra mundial e a propagação do regime totalitário nazista, Brecht e sua família passam a viver em exílio. Espectador ativo da vida política autoritária e da violência cruenta dela originada, a literatura teatral⁵ de Brecht foi povoada por discussões éticas, estéticas dialéticas e históricas. Privilégios sociais, opressões, dominação, desigualdade, bondade, capital, lucro, ganância, guerra, miséria, utilitarismo e exploração foram temas centrais nas relações, circunstâncias, enredos, protagonistas e antagonistas. Em Brecht, não existe a figura do vilão e do herói, o que há são sujeitos em conflito diante das pressões que a estrutura social lhes impõe.

Sua obra é queimada no governo Hitler, exatamente por contestar as bases nefastas do nazismo. Um teatro político e instigante de um pensar crítico por meio do público, um teatro capaz de questionar o espectador ao invés de inebriá-lo com a ficcionalidade. Para Sérgio de Carvalho, diretor do grupo teatral *A Companhia do Latão*:

O estilo de Brecht – como viemos a perceber depois – apresenta a desumanização como um processo realizado por homens. Como um processo diante do qual é possível fazer algo. Um processo, portanto, que se objetiva com a colaboração do público. Mas, para isso precisa ser explicitado na própria forma de representar. **Brecht nos ensina a pesquisar formas de concretizar negativamente o processo social de coisificação.** Ele procura uma atitude de inteligibilidade, sem facilidades, em relação a um mundo confuso. Uma lição fora de moda, num tempo em que os artistas cultuam o incompreensível. (CARVALHO, 2009, p. 16, grifo nosso).

5 1956 foi o ano em que a primeira peça de Bertold Brecht, *A Exceção e a Regra*, foi encenada no Brasil, precisamente na Escola de Arte Dramática, localizada em São Paulo. Em âmbito profissional, a primeira encenação aconteceu em 1958, no Teatro Maria Della Costa, com a peça *A Alma Boa de Set-suan*, seguida de *Os Fuzis da Senhora Carrar*, encenada pelo Teatro de Arena em 1962, *O Círculo de Giz Caucasiano*, encenação do Teatro Nacional de Comédia no ano seguinte, e *A Ópera dos Três Vinténs*, no Teatro Ruth Escobar, em 1964. (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira, 2020).



Para Bertold Brecht, a dramaturgia teatral é uma “arma de conscientização e politização” (PEIXOTO, 1974, p. 13). A arte é vista por ele como um uma arena de aprendizado social, um espaço didático capaz de tornar o espectador em um sujeito crítico e conhecedor das tensões e discursos estruturais que lhe são apresentados como falsas conjunturas naturais e imutáveis. Roubine (2003) destaca a fragmentariedade das cenas, a revelação do cenário e dos atores por trás do figurino e das luzes e a relação desapaixonada do texto com o espectador como elementos que caracterizam o teatro épico e o diferenciam do teatro aristotélico.

O teatro épico é “‘um palco científico’ capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora” (ROSENFELD, 2014, p. 148). Enquanto o teatro dramático valoriza os sentimentos, o teatro épico prioriza a racionalidade; enquanto o teatro dramático apresenta ao espectador uma realidade imutável e inevitável, o teatro épico recoloca as perspectivas da cena nas mãos do espectador, fazendo ao enredo o contexto processual, no qual o público compreenderá as mudanças sociais, tanto na ordem pessoal quanto na ordem coletiva.

O didatismo, a estranheza e o distanciamento são elementos linguísticos e estéticos elementares para o teatro épico e para o protagonismo ativo do espectador, que esta forma de dramaturgia e ação cênica propõe. Em *Diário de Trabalho – Volume I*, Brecht apresenta os procedimentos para se alcançar o distanciamento:

Para conseguir o efeito-d o ator deve abandonar sua total conversão ao personagem do palco. O ator mostra o personagem, cita suas falas, repete um incidente da vida real. A plateia não é totalmente “arrebataada”; não precisa amoldar-se psicologicamente, adotar uma atitude fatalista para com o destino representado. (Pode sentir raiva onde o personagem sente alegria etc. Está livre para – e às vezes é até encorajada a – imaginar um outro curso dos acontecimentos, ou tentar encontrar um, e assim por diante.) Os incidentes são historicizados e socialmente ambientados. (o primeiro caso, naturalmente, ocorre acima de tudo com os incidentes dos dias atuais: o que quer que seja não foi sempre, e não o será sempre. O segundo



reiteradamente projeta uma luz controversa sobre a ordem social reinante e sujeita-a a discussão). (BRECHT, 2002, p. 101).

A dramaturgia brechtiana está muito mais preocupada com os rumos da sociedade e com a capacidade pedagógica do texto e da atuação do que com a ludicidade, a catarse e as emoções. A arte existe não como utilidade a serviço do poder dominante, e sim como um lugar de aprendizagem, de questionamento das desigualdades, de perguntas críticas, de descoberta dos agentes sociais que determinam as escolhas dos cidadãos comuns, de luta de classes e, principalmente, de alteridade.

Peça: *A santa Joana dos Matadouros*

A Santa Joana dos Matadouros, escrita por Brecht entre 1929 e 1931, é um retrato interessante da forma épica de pensar a dramaturgia. A realidade religiosa e a realidade socioeconômica são bem colocadas, pelo autor, no enredo. A obra se passa, intencionalmente, na Grande Depressão dos Estados Unidos, em 1929 – grande crise do capitalismo, até então. Joana Dark é a protagonista, tenente de um grupo missionário que oferece alimentos para os operários em condução de miséria, já que, diante da queda da Bolsa de Valores de *Wall Street*, os trabalhadores dos frigoríficos de Chicago são demitidos arbitrariamente ou mantidos em condições desumanas e precarizadas, e com baixíssimos salários.

Os industriais vivem num clima de terror e sangue, enquanto os operários, jogados no mais brutal desemprego, o que significa miséria e fome, organizam a incontrolável revolta. A religião personificada no Exército da Salvação (na peça intitulado “Chapéus de Palha Pretos”), intervém na batalha de classes procurando atenuar as contradições, enganar o povo com as promessas da felicidade eterna após a morte. (PEIXOTO, 1974, p. 137-138).

A escolha do nome da protagonista também não foi uma coincidência histórica, ao contrário, trata-se de uma paródia intencional do autor. Tanto a Joana Dark americana quanto a Joana Darc



francesa são mulheres, cujo espaço mítico e santificado da fé cristã encontra destaque e negação. Ao ousar ocupar o espaço público, a Joana Darc francesa é considerada bruxa e condenada a morrer na fogueira, enquanto isso, a Joana Dark americana é expulsa do grupo missionário, sumariamente, e, por defender a classe trabalhadora, é agredida por policiais e morre aos 25 anos de idade.

Snyder, o major dos Boinas Pretas, diz a Joana “devolva o seu uniforme e faça a sua mala! Saindo desta casa você leva essa gentinha que você nos trouxe. Você atraiu só gentinha e escória, e agora vai fazer parte dela. Vá buscar as suas coisas.” (BRECHT, 2009, p. 103). Em poucas palavras, Joana é excluída do espaço religioso e lançada à violência do espaço público. O caráter mutável do percurso épico é colocado no momento em que Joana passa a questionar o homem religioso, ao descobrir os males e as injustiças provenientes dos industriários da carne.

O capitalismo é revelado não de um lugar distanciado, mas, ao contrário, de um lugar narrativo e dialético. “Como pagarei a minha casinha tão arranjada e úmida, em que moram doze pessoas? Dezesete prestações estão pagas, mas faltando a última estamos na rua e nunca mais veremos o chão de terra batida [...]” (BRECHT, 2009, p. 32). Esta citação da obra retrata bem a condição degradante dos trabalhadores demitidos dos frigoríficos, tratados como objeto e reificados pelo capital.

O elemento épico da estranheza é perceptível na passagem em que um funcionário é sugado pelas máquinas e tem sua carne triturada, misturada a carne dos bois e enlatada para a venda. De uma crueza violenta, nesta cena Brecht quer chocar o espectador, quer tirá-lo da inércia e da passividade, quer lançá-lo à realidade como ela é. O teatro épico revela a ficcionalidade dos direitos diante da perversa desigualdade entre os humanos, e por meio desta identificação crítica, o espectador acessa o outro. “A estranheza é um novo estado, que implica que o outro se nos imiscua, participe de nós, internalize-nos e, por tudo isso, também interfira em nós. É isso a outridade.” (GONZALEZ, 2016, p. 135).

A trajetória de Joana Dark é, ao mesmo tempo, um processo didático e científico. Trata-se de uma mulher comum que rompe o espaço para ela demarcado pela sociedade patriarcal e religiosa, ou seja, uma mulher em transformação social. Joana Dark ao conhecer o chão de fábrica, as lutas do movimento sindi-



cal e a injustiça vivida pelos trabalhadores se torna uma mulher trabalhadora. Mesmo sem nenhum vínculo empregatício ou relação jurídica com as fábricas de carne, Joana ousa ocupar o espaço público e político do trabalho. Por ironia épica, o lugar dos matadouros, se transforma, paradoxalmente, em um lugar de vida, ou ao menos, tentativa de vida.

A tomada de consciência da protagonista é perceptível nesta passagem da peça:

Joana: Olho este sistema, por fora. É meu velho conhecido, o funcionamento é que eu não via! Alguns poucos em cima outros muitos em baixo, e os de cima chamando os de baixo: venham para o alto, para que todos estejam em cima, mas olhando melhor você vê algo de encoberto entre os de cima e os de baixo. Algo que parece uma pinguela, mas não é. E agora você vê perfeitamente que a tábua é uma gangorra, este sistema todo é uma gangorra cujas extremidades são relativas uma à outra, os de cima estão lá só porque e enquanto os demais estão embaixo. E já não estariam em cima se acaso os outros, deixando o seu lugar, subissem, de sorte que necessariamente os de cima desejam que os de baixo não subam e fiquem embaixo para sempre. É necessário também que os de baixo sejam em número maior que os de cima, para que estes não desçam. Senão não seria uma gangorra. (BRECHT, 2009, p. 139).

O desfecho de *A Santa Joana dos Matadouros* não poderia ser mais crítico e provocativo. O fato de Joana se tornar uma mulher trabalhadora e uma defensora dos direitos fundamentais dos trabalhadores não a coloca, em nenhum momento da peça, em posição de heroísmo ou vitória. Em sentido oposto, à medida que a protagonista passa a enxergar a realidade socioeconômica e a tentar intervir neste sistema pautado pelo capital, o seu corpo é agredido pela fome, pelo frio e pela violência policial. A subalteridade e o silenciamento chegam ao seu ápice com o coro masculino que abafa a voz de Joana, em seu leito de morte.

A definição da morte de Joana Dark representa, com nitidez, quem narra a história das mulheres. Com o falecimento da protagonista, sua memória é deturpada e recriada pelo major do



grupo religioso. Na versão de Snyder: “Joana Dark, vinte e cinco anos de idade, derrubada pela pneumonia ao defender a palavra de Deus nos matadouros de Chicago, combatente e mártir!” (BRECHT, 2009, p. 189).

A mordaça sufocante colocada, simbolicamente, em Joana Dark é a representação da mordaça estrutural lançada as mulheres que romperam com a santidade castradora da mulher dentro da ideologia patriarcal. “O poder de representar é um importante instrumento ideológico que possibilita descrever e controlar o modo como os Outros são percebidos, seja no colonialismo [...], ou no patriarcalismo, nas relações de gênero.” (JARDIM; CAVAS, 2017, p. 77).

O nosso olhar enquanto mulheres, nordestinas, juristas e leitoras nos convoca a problematização da Joana Dark brasileira, na busca por compreender os enfrentamentos vivenciados, em terra *Brasilis*, com relação à divisão sexual do trabalho. A concepção jusliterária será substancial para aproximar Bertold Brecht da contemporaneidade decolonial, com suporte nas teorias feministas e nas críticas do direito do trabalho ao capitalismo. “No meio do ‘fogo cruzado’ das concepções a favor e contra a liberdade do leitor, apresentamos uma formação crítica que valoriza a identificação das tensões sociais que envolvem aspectos sociais da violência contra a mulher.” (GOMES, 2015, p. 279-280).

No mesmo sentido proposto por Iser (1979), as interpretações feitas a seguir se enquadram em um protagonismo do leitor ao recepcionar uma obra literária. A relação autor, texto e leitor não é fechada e única, ao contrário, a visão de mundo de quem recebe a obra é capaz de criar percepções antes inexistentes e impensáveis pelo autor, ampliando as possibilidades performativas e discursivas com a literatura.

Abordagem jusfeminista da mulher trabalhadora

O modo de produção capitalista apaga o homem por trás do trabalhador e a mulher por trás da trabalhadora. Desumanizados como objetos descartáveis, os trabalhadores e trabalhadoras vivenciaram e vivenciam a precarização da força de trabalho. Na realidade brasileira colonizada, subdesenvolvida e terceiro-mundista, as relações trabalhistas são demarcadas por índices altos



de informalidade⁶, sob o falacioso argumento de que direitos trabalhistas oneram e criam obstáculos desproporcionais ao desenvolvimento empresarial do país. Em *Direito Fundamental ao Trabalho*, Gabriela Neves Delgado faz uma relação certa entre o neoliberalismo e a redução de direitos trabalhistas:

Diante da conjuntura econômica gerida no contexto neoliberal, propagou-se o discurso de que o Direito do Trabalho constitui verdadeiro obstáculo à evolução da economia e ao rebaixamento do preço da força de trabalho, surgindo necessidade, pois, de sua reformulação. Assim, o Direito do Trabalho passou a inserir, em sua estrutura e dinâmica, fenômenos típicos do neoliberalismo, com destaque para a desregulamentação e a flexibilização de direitos. (DELGADO, 2015, p. 172).

A ineficácia do Estado de Bem-Estar Social e do Estado Democrático de Direito se aprofundam no direito do trabalho, principalmente em relação à mulher trabalhadora, que possui maior índice de desocupação, informalidade e baixo rendimento salarial. E para compreender a subordinação e a precarização do trabalho feminino é preciso observar as opressões de gênero que demarcam a divisão sexual do trabalho. Perrot (2017), em *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*, destaca a atuação patriarcal da clausura da mulher no espaço doméstico do lar, do cuidado e da maternidade solitária, quando ao homem sempre foi concedido o espaço do poder, da política, da economia e da produção.

Mirla Cisne, na obra *Feminismo e consciência de classe no Brasil*, ressalta que a divisão sexual do trabalho coloca o homem na função produtiva e relega à mulher a função reprodutiva, escancarando a desigualdade entre homens e mulheres. A divisão sexual do trabalho é “a base das assimetrias e hierarquias contidas nessa divisão, e que se expressam nas desigualdades existentes, dentre outros aspectos, nas carreiras, nas qualificações e nos salários entre os sexos.” (CISNE, 2015, p. 74).

⁶ “Em 2019, a informalidade – soma dos trabalhadores sem carteira, trabalhadores domésticos sem carteira, empregador sem CNPJ, conta própria sem CNPJ e trabalhador familiar auxiliar – atingiu **41,1% da população ocupada**, o equivalente a 38,4 milhões de pessoas.” Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: Desemprego cai para 11,9% na média de 2019; informalidade é a maior em 4 anos | Agência de Notícias | IBGE.



Ricardo Antunes, ao escrever *Os Sentidos do Trabalho*, observa que a desigualdade salarial atravessa o trabalho feminino, na medida em que aos homens o capital intensivo e às mulheres o trabalho intensivo, inferior, desqualificado e de menor importância. Jornadas prolongadas e acumulação, cansativa e permanente, do trabalho doméstico e do trabalho fabril, na encruzilhada interseccional que liga a opressão de gênero a opressão de classe.

A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. (ANTUNES, 2009, p. 108).

Diante deste cenário de ausências estruturais, o direito do trabalho, por vezes, perpetua a opressão da mulher trabalhadora. A proteção do trabalho feminino é demarcada por muros de invisibilidade. Licença maternidade e estabilidade da gestante são consideradas, por muitos empresários, como “gastos” excessivos e desnecessários, a encarecer e impossibilitar a contratação das mulheres.

A regulamentação dos direitos trabalhistas do(a) empregado(a) doméstico(a), exercício realizado historicamente por mulheres, com destaque para a predominância de mulheres pretas, é, também, um exemplo do atraso jurídico e da insuficiência das normas formais para mudar realidades sociais opressoras. A regulamentação deste trabalho feminino se deu apenas em 2015, com a Lei Complementar nº 150, todavia a irregularidade e a informalidade deste ofício continuam a acontecer em muitas casas brasileiras.

Sobre o trabalho das gestantes e lactantes em ambientes insalubres, convoca-se a análise da mudança normativa da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17). Pelo novo texto do art. 394-A da Consolidação das Leis Trabalhistas, as mulheres deveriam continuar o labor, mesmo que em atividade insalubre, com risco leve e



médio. Somente em se tratando de insalubridade máxima, caberia à empresa alocar a mulher trabalhadora noutro espaço salubre. Tal medida, claramente, prejudicial à dignidade das gestantes e lactantes foi apreciada pelo Supremo Tribunal Federal, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN 5938).

Por maioria de votos, o STF entendeu que o art. 394-A, incisos II e III, dispositivos incorporados pela Reforma Trabalhista, eram inconstitucionais. Com relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, em 29/05/2019, em Tribunal Pleno, a proteção constitucional da maternidade da mulher trabalhadora prevaleceu. Merece transcrição a ementa da decisão:

Ementa: DIREITOS SOCIAIS. REFORMA TRABALHISTA. **PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL À MATERNIDADE.** PROTEÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO DA MULHER. DIREITO À SEGURANÇA NO EMPREGO. DIREITO À VIDA E À SAÚDE DA CRIANÇA. **GARANTIA CONTRA A EXPOSIÇÃO DE GESTANTES E LACTANTES A ATIVIDADES INSALUBRES.** 1. O conjunto dos Direitos sociais foi consagrado constitucionalmente como uma das espécies de direitos fundamentais, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um **Estado Social de Direito**, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à **concretização da igualdade social**, e são consagrados como fundamentos do Estado Democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal. 2. A Constituição Federal proclama importantes direitos em seu artigo 6º, entre eles a proteção à maternidade, que é a *ratio* para inúmeros outros direitos sociais instrumentais, tais como a licença-gestante e o direito à segurança no emprego, a **proteção do mercado de trabalho da mulher**, mediante incentivos específicos, nos termos da lei, e redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança. 3. A proteção contra a exposição da gestante e lactante a atividades insalubres caracteriza-se como importante **direito social instrumental protetivo tanto da mulher quanto da criança**, tratando-se de normas de salvaguarda dos **direitos sociais da mulher** e de efetivação de integral proteção ao recém-nascido, possibilitando seu pleno desenvolvimento, de maneira harmônica, segura e



sem riscos decorrentes da exposição a ambiente insalubre (CF, art. 227). 4. A proteção à maternidade e a integral proteção à criança são direitos irrenunciáveis e não podem ser afastados pelo desconhecimento, impossibilidade ou a própria negligência da gestante ou lactante em apresentar um atestado médico, sob pena de prejudicá-la e prejudicar o recém-nascido. 5. Ação Direta julgada procedente. (BRASIL, 2019, p. 1-2, grifo nosso).

A Reforma Trabalhista de 2017 traz a fragilidade de direitos da mulher trabalhadora para o centro da discussão, traz o sentimento de que, até as garantias mais básicas e protetivas ao protagonismo feminino no mercado de trabalho podem ser suplantadas. O exercício do trabalho digno e a certeza de um ambiente de trabalho equilibrado, condições mínimas de dignidade laboral, são negadas, não só às mulheres grávidas e lactantes. Para a ruptura de privilégios discursivos e normativos no âmbito trabalhista, é preciso desvelar as explorações e as opressões de gênero, tão estruturantes do modo de produção capitalista.

Repensar o Direito brasileiro é necessário, sobretudo na contemporaneidade, marcada pelos desafios da instituição do Estado Democrático, pelos avanços biotecnológicos, pela globalização e pelo, conseqüente, declínio do positivismo. Para tanto, a Arte se mostra como aporte humanizador, que traz ao Direito uma abertura de sentidos que permite a efetiva defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, ensina Henriete Karam:

Com o declínio do positivismo jurídico e os desafios impostos pela instituição do Estado democrático de direito, em especial no que se refere à defesa dos direitos fundamentais, o movimento Direito e Literatura inaugura um peculiar e promissor campo interdisciplinar que oferece novas possibilidades de compreensão tanto da natureza humana e dos conflitos sociais quanto dos impasses e desafios que o direito enfrenta na contemporaneidade. (2017, p. 828).

A partir da peça *Santa Joana dos matadouros*, é possível não só refletir sobre a vida e as vozes femininas, no mercado de trabalho, mas, principalmente, colocar-se no lugar dessas mulheres, no lugar no outro, no lugar daquele que sofre a violência



institucionalizada. Esse convite a sentir o que o outro sente é defendido por Calvo González (2016) como um convite para “sair ao outro”, cujo sentido não quer dizer, simplesmente, colocar-se frente ao outro, mas colocar-se *como* outro frente a si mesmo (GONZALEZ, 2016, p. 133).

Cattoni de Oliveira propõe, inclusive, que “Só aquele que se coloca na perspectiva dos participantes envolvidos em questões jurídicas é capaz de adotar a postura hermenêutica adequada a compreender tais questões” (2009, p. 94). Assim, “a linguagem da Literatura, que, como a dos direitos, tem vocação universal” (GONZALEZ, 2016, p. 126) deve ser utilizada tanto na prática, quanto na formação jurídica, para ampliar a capacidade crítica dos intérpretes das leis.

Ao contrário, restringir a posição crítica do estudante e profissional do direito é uma prática pedagógica fadada ao fracasso, como há muito Luis Alberto Warat⁷ (2004) denunciava, acreditando que o sentido do ensino do direito estava na prática dos direitos humanos, dentro de um espaço político de debates ilimitados e indeterminados, “Porque se aprende o direito entregando suas certezas à morte” (WARAT, 2004, p. 382-383).

O fato é que as verdades jurídicas precisam ser confrontadas, pois elas são demarcadas por vozes coloniais e construídas pelas epistemologias dominantes. Para Warat (1997) a razão instrumental do jurista conduz a perpetuação da forma totalitária de sociedade, ao apaixonamento cego, indiferente e desumanizado. Cabendo ao direito reencontrar a paixão, o sentir, o pulsar, a criatividade e o encontro com o outro. Os percursos jusliterários acabam por assumir este papel emancipatório, democrático, diverso e plural.

Conclusões finais

A dramaturgia teatral de Bertold Brecht atravessou o norte global e chegou às experiências do terceiro mundo, experiências estas marcadas pelo colonialismo, pelo racismo, pelo sexismo, pela opressão e pela desigualdade estrutural. Não há como ana-

⁷ O autor defendia uma proposta existencial-pedagógica, com a postura subversiva do surrealismo e que busca “injetar um ponto de ato poético na educação e na pedagogia da idade digital” (WARAT, 2004, p. 407), chamando-a de “pedagogia do novo”, a qual “tem que ensinar o prazer de viver, não verdades a consumir” (WARAT, 2004, p. 416).



lisar o percurso de Joana Dark, na peça *A Santa Joana dos Matadouros*, sem pensar nos obstáculos enfrentados pela mulher trabalhadora europeia e americana e, também, brasileira.

A opressão de gênero privilegia o homem trabalhador em face da mulher trabalhadora, na qual a figura feminina é o sustento para o funcionamento do modo de produção do próprio capital (CISNE, 2015). O lugar do doméstico, do castrado, do cuidado e da docilidade continua sendo imputado às mulheres, que acumulam as tarefas subalternas e mal remuneradas no mercado de trabalho, com as tarefas domésticas, sem qualquer salário, em suas casas, além da maternidade solo, enquanto aos homens é conferido o poder, a política, a força e os privilégios do patriarcado (PERROT, 2017).

Apesar de Brecht não apontar, de forma expressa, uma reflexão feminista da divisão sexual do trabalho, a leitura enquanto parte integrante da construção da própria obra permitiu um olhar jusfeminista da trajetória oprimida, violentada e silenciada de uma mulher que ousou ocupar o espaço público na luta pelos direitos trabalhistas e pela dignidade dos operários.

Com isso, conclui-se que a articulação interdisciplinar entre direito e literatura, entre teatro épico e atuação jurídica permite o desvelar dos conflitos, das rachaduras, do sangue e das cicatrizes da dominação colonial e patriarcal. A falsa neutralidade jurídica reforça discursos inquisitivos, marcados por subjetividades dita universais, todavia, dominantes.

Referência

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015**. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm. Acesso em 15 nov. 2020.



BRASIL. **Lei 13.467, 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5938/DF.** Confederação Nacional dos Trabalhadores Metalúrgicos recorrente. Relatoria Alexandre de Moraes. Julgamento em 29 de mai. 2019. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=750927271>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRECHT, Bertold. **Diário de Trabalho**, volume 1: 1938-1941. Tradução de Reynaldo Guarany e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

BRECHT, Bertold. **A Santa Joana dos Matadouros.** Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

CALVO GONZALEZ, José. 'Sair ao outro': afetividade e justiça em Mineirinho, de Clarice Lispector. **Anamorphosis**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: seer.rdl.org.br/index.php/anamps/article/download/220/pdf_1. Acesso em: 26 maio 2016.

CARVALHO, Sérgio de. Uma experiência com teatro dialético no Brasil. In: CARVALHO, Sérgio de (org.). **Introdução ao teatro dialético**: experimentos da Companhia do Latão. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Companhia do Latão, 2009.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Ronald Dworkin: De que maneira o direito se assemelha à literatura? **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, UFMG, Belo Horizonte, nº 54, p. 91-118. jan./jun. 2009.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.

DELGADO, Gabriela Neves. **Direito Fundamental ao Trabalho.** 2. ed. São Paulo: LTr, 2015.

Desemprego cai para 11,9% na média de 2019; informalidade é a maior em 4 anos. Agência de Notícias IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26741-desemprego-cai-para-11-9-na-media-de-2019-informalidade-e-a-maior-em-4-anos>. Acesso em: 15 set 2020.

GOMES, Carlos Magno. Violência de gênero: estratégias para a formação do leitor. **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 30, p. 279-295, dez, 2015. Disponível



em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1885/1/ViolenciaGeneroFormacaoLeitor.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). **A Literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JARDIM, Gabriel de Sena; CAVAS, Cláudio de São Thiago. Pós-colonialismo e feminismo decolonial: caminhos para uma compreensão anti-essencialista do mundo. **Revista Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 22, p. 73, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/33335/24902>. Acesso em: 26 set. 2020.

KARAM, Henriete. Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto *Suje-se gordo!*, de Machado de Assis. In: **Revista Direito GV**, São Paulo, V. 13 nº 827-865, 2017. ISSN 2317-6172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v13n3/1808-2432-rdgv-13-03-0827.pdf> Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: Vida e Obra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

TEATRO Épico. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo617/teatro-epico>. Acesso em: 22 abr. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito I – Interpretação da lei**: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino jurídico: o sonho acabou**. Vol. II. Florianópolis. Fundação Boiteux, 2004.



O LIVRO DELAS: AUTORIA FEMININA NO CORDEL, CANTORIA E GRAVURA¹

THE BOOK OF THEM: FEMALE AUTHORSHIP IN CORDEL, CANTORIA AND ENGRAVING

Francisca Pereira dos Santos²

RESUMO: Nesta comunicação, apresenta-se a pesquisa que deu origem ao *livro delas – catálogo de mulheres autoras no cordel e na cantoria nordestina* –, revelando-se os caminhos e percursos de quase duas décadas na construção de uma historiografia das mulheres no campo da literatura de cordel e repente no Nordeste do Brasil. Esta publicação – construída a partir da crítica feminista, dos estudos da mulher, de gênero e da oralidade –, apresenta e demarca a presença e a territorialização de mulheres no campo da cultura, sendo tanto um contributo aos estudos do folheto, xilogravura e cantoria, quanto uma nova história para essa área, até então, marcadamente masculina.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Cordelista. Cantadora.

ABSTRACT: This communication presents the research which originated *the book of them - catalog of women's authorship in cordel and northeastern cantoria* - revealing the paths and courses of almost two decades in the construction of a historiography of women in the cordel and repente field in Northeast Brazil. This publication - built from a feminist critique, and women, gender and orality studies - presents and delimits the presence and the territorialization of women in the culture field, being both a contribution to the booklet, woodcut and singing studies, and to a new history of this area, which has been so far, predominantly masculine.

KEYWORDS: Woman. Cordelista. Cantadora.

¹ Artigo recebido em 11/03/2020 e aceito para publicação em 25/05/2020.

² Professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: francisca.fanka@ufca.edu.br. ORCID: orcid.org/0000-0003-3564-7288.



Apresentação

Foi somente na transição entre o século XX ao XXI, no ano 2000, que uma das mais importantes obras sobre a produção de autoria feminina na literatura brasileira do século XIX, organizada por Zahidé Lupinacci Muzart (2000), veio ao público e, não por acaso, por uma editora de mulheres. Até então quase nada sabíamos sobre as 52 autoras ali apresentadas que escreveram e publicaram, a exemplo de Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis, Idelfonsa Laura César, entre tantas outras. Essa publicação não trouxe a revisão necessária da historiografia literária que continua ignorando essas autoras e obras. Contudo, ela abriu o espaço para trazermos ao palco essas e outras autorias femininas como a das mulheres de cordel e da cantoria, por exemplo. Se, conforme Rita Terezinha Schmidt (2001), as romancistas do século XIX foram excluídas da memória social e cultural da nação por apagamento historiográfico, o que dizer, então, das poetisas de folhetos em cordel e das cantadoras nordestinas, ignoradas pela historiografia oficial e até quase nunca representadas nos estudos da chamada cultura popular e do folclore³? São escassos os registros sobre autoria feminina. São poucas as pesquisas e referências sobre o tema. Eventualmente o pesquisador atento poderá encontrá-las em breves citações, notas de rodapé ou registros nos estudos dos folcloristas. Em cada campo do conhecimento, seja na história, na literatura, no cinema ou nas artes plásticas, é preciso elaborar uma outra historiografia para dar conta da presença da mulher, como é o caso desta pesquisa, que pretende trazer as vozes das mulheres autoras de folhetos e cantadoras repentistas.

Foi essa ausência da presença feminina na historiografia, um dos principais motivos pelos quais iniciei, em fins da década de 1990, o trajeto que me permitiu compor um livro-catálogo.

Ao longo de 20 anos de investigação sobre o tema, construí as bases para uma nova historiografia para o campo do cordel, podendo demonstrar que se a história convencional ensina que as mulheres não atuavam nessa área, esse percurso da pesquisa mostra justamente o contrário: as mulheres sempre existiram como produtoras de uma poética da voz e, quando emergiu o sis-

³ A ciência do folclore é uma abordagem de recuperação e estudo de manifestações tradicionais muito importante, nascida no século XIX, e injustamente desvalorizada pela Academia como sendo um método de pesquisa de campo, considerado pelos literatos como não científico.



tema editorial do folheto, elas também publicaram, mesmo com pseudônimo masculino.

O encontro com essa autoria, contudo, necessitou de que eu me distanciasse da visão, teorias e epistemologia da ciência da literatura, ensinada no curso de Letras. Logo entendi que estava num espaço cheio de preconceitos e crenças negativas que ali foram erguidas em verdade, tais como a teoria de que as produções dos poetas de folhetos são criações “primitivas”, “arcaicas”, “espontâneas” e que classifica a poética da oralidade como uma “paraliteratura” ou “literatura popular”.

Foi com a consciência de que precisamos mudar a representação convencional dessas poéticas que enveredei para os estudos de oralidade e gênero, observando nos dois campos teóricos, sua relação. Juntar a visão crítica que trazem ambas as áreas, foi necessário para poder mostrar a presença das mulheres poetisas, cantadoras, declamadoras, produtoras de folhetos, gravuristas e radialistas. Precisava também de outra percepção das tradições orais, da sua *ars poetica* baseada na voz humana, tão diferente da escrita, para perceber que a inexistência de autoras mulheres na historiografia oficial não é devido ao fato de elas não saberem ler e escrever, pois o não domínio da tecnologia da escrita jamais significou um empecilho para a criação e produção dos folhetos. As mulheres sempre criaram, produziram e eventualmente publicaram, conforme podemos ver no *Livro delas: catálogo de autoria feminina no cordel e na cantoria nordestina*. É a historiografia que é preconceituosa; a sua maneira de desqualificar a poética das vozes e sua forma impressa, o folheto, baseia-se num erro elementar scriptocêntrico: o de aplicar para o estudo do folheto, sem questionamento, os métodos e estratégias de análise, os critérios e juízos de valor próprios ao mundo da escrita. São esses juízos de valores scriptocêntricos que descobrimos nos livros didáticos de história da literatura, nas matrizes curriculares, em vestibulares e cursos universitários. Essa visão e preconceitos, embora estejam sendo questionadas na atualidade, continuam vivos, reafirmando a persistente dicotomia do pensamento ocidental que privilegia sempre o campo da cultura oficial, escrita e livresca, em detrimento de outras poéticas e culturas, aplicando a elas os códigos, valores e normas do Cânone que asseguram e justificam a presença de uns e a exclusão de outros.



Apesar de todas essas lacunas, teorias limitantes e escassez de estudos sobre o tema em tela, encontrei, através de alguns folcloristas, como Leonardo Mota, Rodrigues de Carvalho, Câmara Cascudo e outros poucos, breves citações sobre mulheres cantadoras repentistas como: Chica Barroso, Maria do Riachão, Vovó Pangula, Terezinha Tietre, entre outras, conforme disponibiliza o *Livro delas*. Os trabalhos desses folcloristas constituem uma das principais fontes documentais para que possamos demonstrar a existência de mulheres, artistas da arte da improvisação poética. É nesse sentido, portanto, de recuperação e reabilitação das mulheres poetisas nordestinas, que esse livro-catálogo valoriza os estudos folcloristas, tão desvalorizados no discurso oficial quanto é as produções das mulheres cordelistas.

Nessa área, as reflexões teóricas de Ria Lemaire e Rita Terezinha Schmidt (2007) foram indispensáveis para a minha consciência de que as práticas e teorias vigentes convencionais não são fontes de um conhecimento científico superior, neutro e objetivo, nem funcionam isoladas dos contextos político, social e econômico. Poder enxergar o quanto a política nacional penetrou nas poéticas da época, o quanto a ciência da literatura e a sua historiografia serviram para a construção e legitimação dos Estados-nações e, no caso do Brasil, para a Ditadura, me permitiu compreender melhor como se deu a exclusão feminina no campo cultural em questão, como e porque se consolidaram determinados cânones em determinadas épocas e outros não.

Para esse livro-catálogo, reuni as provas documentais da existência das vozes de autoria feminina. Primeiramente: os próprios folhetos, os CDs de repentistas, fotografias, cartas, álbuns, xilogravuras e desenhos para a capa dos cordéis. Em seguida, as provas secundárias, tais como teses, dissertações, livros, entre outras publicações. Todas essas provas estão presentes ao longo do catálogo que relata o caminho da minha pesquisa de vinte anos. O capítulo I discute a importância das duas abordagens críticas do discurso vigente, o seu viricentrismo e o seu scriptocentrismo. O capítulo II os apresenta sob o lema de testemunhos de cinco categorias diferentes. O conjunto dessas fontes – bibliografias, testemunhos e imaginários –, revelará, de forma pertinente, a existência de uma matriz da voz poética feminina nordestina. Os encontros com esses variados documentos,



apresentados nos capítulos III e IV, me permitiram visualizar um mundo complexo, repleto de poetas, xilogravadores, editores, congressos, festivais, livros, coleções, acervos e muitos outros elementos, para pensar esse campo como um sistema vivo, dinâmico e bem organizado. Ao libertar-me da imagem que oferece dele a historiografia oficial, fui aos poucos descobrindo outra realidade. Isso foi possível durante todo o trajeto da pesquisa, mas principalmente, a partir de 2008, quando o meu doutorado-sanduíche no Centro de Estudos Latino-Americanos (CRLA) da Universidade de *Poitiers* na França, me permitiu enxergar e traçar o itinerário do meu caminho de pesquisa. Nesse contexto, aprendi e sistematizei a mudança de paradigma científico de que precisava para trazer essa contribuição ao formular e combinar os princípios epistemológicos interligados e indispensáveis para esses estudos. Combinei as visões críticas que trouxeram para o campo das ciências humanas as correntes pós-modernas do viricentrismo (mulher e gênero), do scriptocentrismo (poéticas das vozes da oralidade, transição de oralidade para escrita, a noção de testemunho) e o da crítica do nacionalismo do discurso vigente.

A crítica feminista, os estudos da mulher e de gênero

A proposta de uma nova historiografia no campo da poética das vozes – cantoria e folheto – a partir da presença e contribuição da mulher, não se poderia aprofundar sem adentrar nas questões de gênero. O papel fundamental do GT Mulher e Literatura da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, ANPOLL, provocou nos quase 35 anos da sua existência uma mudança radical na visão convencional da Literatura brasileira e do seu cânone, graças a um trabalho intensivo de transgressão, subversão e descentramento do paradigma convencional dos estudos de Letras. Concernente aos estudos voltados para a poética das mulheres cantadoras e autoras de cordel, contudo, poucas foram as contribuições, embora esses estudos tenham sido fundamentais para elucidar o teor e as consequências do discurso oficial sobre o campo do cordel e da cantoria como sendo territórios exclusivamente masculinos.



Lembro-me da entrevista que fiz com a poetisa paraibana, também atriz e romancista, Clotilde Tavares, na cidade de João Pessoa (PB), em 2007, quando ela contou uma anedota bem reveladora a esse respeito:

Eu ganhei um concurso de contos, então foi publicado cinco contistas potiguares, e na festa do lançamento, em 1976, eu disse uns versos, que não eram meus, e sim publicados, porque sei muitos versos decorados, eu dizia uns versos, no *coktail*, e tinha um rapaz que disse: “a Fundação José Augusto está com um projeto para publicar uns folhetos, pena que você não escreve”. Então, eu disse: “escrevo sim”. Então ele disse: “cordel é coisa de homem”, aí eu disse: “mas eu escrevo, o que é?”. Ele disse: “um folheto sobre Chico Santeiro...” e com dois ou três dias eu entreguei o texto a ele. E foi este folheto *A vida e obra de Chico Santeiro*. (TAVARES, 2007).

Um dos grandes pesquisadores do folheto, Joseph Luyten, afirma em um dos seus artigos: “Se os autores, por uma razão ou por outra, não conseguiram citar uma só autora, uma só trovadora, é que realmente o ‘sexo fraco’ não se interessa pelo cancionero nordestino” (LUYTEN, 2003, 146). A citação demonstra a postura do pesquisador em relação à questão feminina. Não somente nega a existência de uma produção poética de mulheres, como transfere para elas a responsabilidade de não haver, na historiografia, referências sobre suas poesias. Esses são alguns exemplos que exemplificam uma ordem de discursos que não reconhecem e até contestam a existência de mulheres cantadoras e trovadoras, até caírem nas piores contradições. No mesmo artigo, e algumas páginas depois, o mesmo pesquisador faz referência à cantadora Maria do Riachão!

Quando, nos anos sessenta, a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) assume a missão de divulgar o folheto de cordel nordestino como uma literatura popular e nacional, brasileira, uma longa série de publicações, antologias, um catálogo e estudos, silencia definitivamente a voz das mulheres na historiografia dessa “nova” literatura nacional, apagando a memória delas ainda presente nos estudos dos folcloristas. O catálogo da Fundação, por exemplo, publicado em 1961, ignora a autoria feminina. O folheto de Maria



das Neves Pimentel, publicado por ela com o pseudônimo masculino de Altino Alagoano, na década de 1930, é ali mencionado só com esse pseudônimo.

Em 2008, já concluindo minha tese de doutorado, fiquei sabendo que a FCRB publicaria biografias de autores cordelistas. Logo escrevi para a Casa perguntando quais seriam as autoras a serem contempladas. A resposta que obtive através de *e-mail* foi sucinta: “nenhuma delas”, com o argumento de que o projeto estava restrito ao acervo institucional de 1900 a 1980, cujos autores eram todos homens!

Resposta parecida se deu a partir de uma conversa que tive, na mesma época, na Bienal Internacional do Livro em Fortaleza (CE), com o professor e amigo Joseph Luyten, responsável pela edição de outra importante coleção de folhetos da editora Hedra de São Paulo. Ao questionamento que lhe fiz sobre a ausência de títulos de autoria feminina nessa coleção, o estimado professor se defendia com o argumento de que a publicação de autoras nessa coleção não teria sentido, em razão da pouca quantidade de folhetos produzidos por elas! Nem mesmo os da reconhecida poetisa Bastinha – que àquela altura já havia publicado mais de 20 títulos! Curiosamente, o que constituía, segundo a política da coleção Hedra, o critério da admissão de uma obra ou autor no seu cânone – a qualidade da obra –, no caso da Bastinha foi substituído por outro critério: o da quantidade!

Estudos orais e autoria feminina

Foram fundamentais para a criação do *Livro Delas: Catálogo de autoria feminina no cordel e na cantoria nordestina*, as perspectivas teóricas dos estudos orais e das reflexões desenvolvidas nesse campo pelo medievalista Paul Zumthor, nos seus estudos sobre performance e vocalidade como bases da literatura medieval. Ao demonstrar que a literatura medieval europeia não foi uma literatura escrita no sentido moderno da palavra, mas uma literatura de vozes transcritas, Zumthor abriu a possibilidade de ver e estudar o folheto de cordel como o produto de uma fase parecida, a da transição de uma cultura oral para a mundo da escrita. Tornou-se possível analisar o folheto enquanto uma poética oral e impressa, em permanente trânsito entre oralidade e escrita e com



base na voz. No campo da teoria vigente, isso foi uma revolução, sendo que a doutrina oficial, defendida pelos eruditos da Casa de Rui Barbosa, apresentava cordel e cantoria como dois mundos diferentes. Para a questão da autoria da mulher, essa nova visão do folheto é fundamental: ela permite ver e estudar a origem comum e a continuidade das duas tradições como “dois ramos da mesma árvore”, estabelecer uma relação entre os testemunhos sobre mulheres poetisas repentistas famosas do passado e as cantoras e autoras de folhetos da contemporaneidade. Aí é que a noção de testemunho pode se tornar um conceito-chave para a descrição da enorme variedade de provas “documentais” encontradas no decorrer dos anos no caminho da pesquisa.

Tanto a crítica feminista como os estudos orais foram fundamentais para que eu percebesse que a entrada das mulheres autoras de folhetos de cordel, na atualidade, ao contrário do que parecia, não vinha a ser um fenômeno contemporâneo. O olhar para trás, para o passado, revelou que sempre houve mulheres poetisas no campo dessa poética e, embora excluídas do letramento e de determinados espaços públicos, elas também participaram da produção cultural desse campo transitando no âmago da primazia masculina, na “[...] ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2004, p.50) por meio da voz. Cantando em pelejas, como os homens, em duelos de cantorias, elas participaram e participam desse mundo, como Francisca Barroso, Vovó Pangula, Terezinha Tietre, Mocinha de Passira e muitas outras. A existência e a revelação dessas vozes poéticas trazem à tona outra história da poesia nordestina, questionando ao menos dois discursos construídos sobre ela, o androcêntrico centrado no homem e o escriptocêntrico. Além de cantadoras-repentistas famosas do passado, como as citadas, houve mulheres cordelistas que conseguiram publicar folhetos desde o início do século XX, como Maria das Neves Pimentel na década de 1930 e Maria Athayde na década de 1940, ambas filhas dos maiores editores de folhetos, respectivamente de Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde. Ao longo das décadas cita-se Josefa Maria dos Anjos que publicou nos anos cinquenta, Zaira Dantas nos anos sessenta, Maria José de Oliveira nos anos setenta, Josenira Fraga nos anos oitenta, Bastinha e todas aquelas que compõem este *Livro delas*.



Mulheres artistas plásticas: autoras de capas de folhetos

Tendo a oportunidade de vasculhar arquivos e coleções, públicas e pessoais, encontrei, no *Centre de Recherches Latino Americaines – Fonds Cantel*, da Universidade de Poitiers, na França, um importante acervo de entrevistas em fita K7 que o professor Raymond Cantel e suas alunas pesquisadoras fizeram com os poetas e editores no Brasil. Entre essas entrevistas duas se destacam: a realizada com o filho de João Martins de Athayde, Marcus Vinícios Athayde, e uma fita gravada com o editor José Bernardo da Silva, ambas na década de 1970.

No tocante à entrevista concedida por Marcus Vinícios Athayde, transcrevo abaixo seu testemunho:

As capas de papai foram as primeiras a serem feitas à mão, era a minha irmã que fazia, a mais velha, Maria Atháide, mais velha, da outra esposa. **Ela desenhava todas as capas.** Normalmente fazia muitas capas pra ele aprovar uma. E ele me disse, já quando tava velho, que nunca gostou de uma capa dele, porque as que ele fazia não gostava, que ele desenhava também, e as que ele fazia, não gostava. Como não tinha solução, não queria mais colocar gringo na capa, então colocava os desenhos dela mesmo, pelo menos era uma forma dela ganhar dinheiro, entende? [...] ela não! Ela encarava como uma forma de criar uma coisa, ele como uma forma de ganhar dinheiro. (ATHAYDE, Marcus, 1970, grifo nosso).

O depoimento de Marcus Vinícios Athayde revela como a presença das mulheres, atuando como produtoras ao lado dos poetas, foi um fato cultural inquestionável, porém, despercebido ou mesmo descartado pelos historiógrafos e críticos.

Um depoimento do editor e poeta José Bernardo da Silva, em 1970, confirma que o caso da filha de Athayde não constitui uma simples exceção à regra da autoria feminina. As palavras registradas em seu depoimento ilustram a importância, para os editores masculinos, da questão financeira e a introdução de determinadas técnicas e tecnologias, no caso dele, a xilogravura. Estas xilogravuras seriam feitas, entre outros, por seus filhos e netos, e uma nora, Iraci, a autora de algumas das capas que publicou o editor na década de 1970:



[...] 1939 comecei com o ramo de tipografia, máquinas compradas em Fortaleza [...] e consegui com esse ramo [...]. Tenho um filho, Lino, que trabalha [...] de xilogravura, a mulher do Lino também, minha nora, trabalha em xilogravura e tudo isto vai facilitando para diminuir as despesas. (SILVA, 1970).

O fato é confirmado pelo poeta e xilogravador Stênio Diniz, neto de José Bernardo, que me explicou que “a mulher do Lino” era Dona Iraci, caracterizando-a como a “primeira xilogradora de Juazeiro do Norte” (DINIZ, 2009) e pelo pesquisador Gilmar de Carvalho (informação verbal)⁴, que confirmou que ela, de fato, compunha as capas dos folhetos da editora, como ele mesmo havia verificado em uma entrevista.

Atualmente é notável a participação das mulheres criando suas próprias capas de folhetos, realizando exposições dos seus álbuns, compondo capas para CDs etc. De Juazeiro do Norte cita-se algumas delas, como: Jo Andrade, Erivana Dark, Regilene Stefani e Esmeralda Batista. Atualmente as mulheres estão também presentes nos novos processos de composição de imagens, feitas a partir do uso do computador – as infogravuras. Como concluiu Vilma Mota Quintela: “A história da edição popular no Brasil ainda está por ser escrita.” (2010, p. 41) e, claro, escrita de modo a trazer a presença e a produção da mulher nordestina que não somente cantou, publicou folhetos, como criou capas, desenhos, colagens e gravuras.

Conclusão: o momento de passar ao catálogo

Este catálogo reúne 213 autoras com folhetos coletados e 51 autoras citadas em referências secundárias, totalizando 264 autoras na historiografia. Um conjunto de 785 folhetos e 109 citados em textos diversos, somando 894 cordéis. Nesse catálogo, 34 ilustradoras e xilogradoras, e 62 cantadoras repentistas foram identificadas. Fechei a catalogação em 2013 quando terminei a digitalização de todos os folhetos no CRLA da Universidade de Poitiers e voltei para o Brasil. Uma comparação, só para dar uma

⁴ Informação fornecida pelo pesquisador Gilmar de Carvalho em Conversa, em Juazeiro Norte, em 2010.



ideia da sua importância: o primeiro trabalho deste tipo sobre autores cordelistas do Brasil, data de 1961, promovido pela Fundação Casa de Rui Barbosa. Esse trabalho apresenta mil folhetos (todos de autoria masculina), contendo 192 autores identificados e 143 anônimos.

A parte técnica do catálogo esteve a cargo da professora Cleide Rodrigues Bernardes do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri, e de João Bosco Dummont do Nascimento, bibliotecário, que usaram as ferramentas de recuperação da informação da Biblioteconomia para a sua organização.

Algumas opções tiveram que ser feitas em relação aos termos. Usa-se, para as mulheres-autoras, a nomenclatura *poeta* (mais usada pela crítica feminista) e *poetisa* (usada pelos cantadores); assim também, a de *folheto* e a de *cordel* para designar a poesia impressa que vem do mundo das vozes. O *corpus* apresentado, hoje faz parte de projetos de pesquisa da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e da Universidade de Poitiers – França.

Tivemos como critério de seleção para esse catálogo o princípio da não exclusão, de modo que bastasse que uma mulher tivesse um único folheto publicado para ser inserida. O objetivo desse livro-catálogo foi criar as bases científicas para a sua existência, mais do que propor interpretações ou uma análise crítica das obras, ou formular juízes de valor sobre folhetos individuais. Nesse sentido, seu propósito foi abrir os caminhos para muitos novos projetos de pesquisa e uma futura nova historiografia do mundo da poesia nordestina (cantoria e folheto) e das mulheres poetisas que cantaram, publicaram no passado e no presente.

Esta pesquisa, que resulta na construção do I catálogo de autoria feminina no campo do cordel, teve, ao longo desses quase 20 anos de pesquisa, o financiamento de várias instituições, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade de Poitiers (UP), o *Centre de Recherches Latino Americaines* (CRLA) – Archivos – Found Cantel, o Serviço Social do Comércio (SESC) Ceará, a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).



Referências

ATHAYDE, Marcus Vinícios. Paris, França, 1970. 1 fita cassete (60 min.). Entrevista concedida a Raymond Cantel.

DINIZ, Stênio. Juazeiro do Norte, 02 fev. 2009. 1 fita cassete (60 min.). Entrevista concedida a Francisca Pereira dos Santos.

LEMAIRE, Ria. Repensando a História Literária. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.) **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 58-71.

LUYTEN, Joseph M. F. Feminismo versus machismo: autoras mulheres na literatura de cordel. In: MELO, José Marques de; GOBBI, Maria Cristina; BARBOSA, Sérgio (Orgs.) **Comunicação Latino-Americana: o protagonismo feminino**. São Bernardo do Campo: Catedra Unesco/ Umesp/Fai, 2003. v. 1, p. 141-155.

MELLO, Beliza Áurea de Arruda. Caleidoscópio feminino do cordel: autoras e personagens. In: SCHNEIDER, Liane; MACHADO, Charliton (Orgs.) **Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. X-Y

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Fundação Casa de Rui Barbosa. **Literatura popular em verso: Estudos**. Rio de Janeiro, 1973. t. 1. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibObPub&pasta=Literatura%20Popular%20em%20Verso:%20Estudos%20TOMO%20I&pesq=>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MUZART, Zahidé Lupinacci (Org.) **Escritoras Brasileiras do Século XIX**. Antologia. Florianópolis: Mulheres, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Francisca Pereira dos. Cantadoras e repentistas do século XIX. In: **Poéticas da oralidade: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 35, p. 207-249, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9663/8535>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SILVA, José Bernardo da. Paris, França, 1970. 1 fita cassete (60 min.). Entrevista concedida a Raymond Cantel.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Poética e política: o romance do século XIX à margem da literatura. In: BRAGIO D'ANGELO (Org.) **Coletânea nuevas cartografias literárias en América Latina: entre la voz y la letra**. Lima: Fondo Editorial, 2007. p. X-Y.



SCHMIDT, Rita Terezinha. Escrevendo gênero, reescrevendo a nação: da teoria, da resistência, da brasilidade. *In*: IX SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 2001, Belo Horizonte. **ANAIS do IX Seminário nacional Mulher e Literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 125-126.

TAVARES, Clotilde. João Pessoa, 27 out. 2007. 1 dvd (60 min.). Entrevista concedida à Francisca Pereira dos Santos.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.



DIREITOS HUMANOS E LITERATURA: A DITADURA PELOS OLHOS DAS MULHERES¹

HUMAN RIGHTS AND LITERATURE: DICTATORSHIPS FROM WOMEN'S PERSPECTIVE

Thays Keylla de Albuquerque²

RESUMO: Neste artigo, discuto como as narrativas pós-ditatoriais escritas por mulheres revelam as perseguições de gênero e problematizam as violações dos direitos humanos ontem e hoje no Brasil. Para isso, a análise se centra na literatura de Adriana Lisboa, *Azul Corvo* (2014), e de Maria Pilla, *Volto semana que vem* (2015). No desenvolvimento das reflexões, uso um conjunto de estudos, destaco as considerações de Elizabeth Jelin (2002), de Eurídice Figueiredo (2017) e Lilia Schwarcz (2019). A partir da relação da literatura com a memória e a história, podemos conhecer mais os horrores que sofreram as mulheres no contexto ditatorial, a partir da lógica repressora que considerava o gênero em violências verbais e físicas, por exemplo, no momento de deter, torturar e assassinar não apenas militantes, mas também as mulheres da rede familiar das pessoas acossadas pelo Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher e ditadura. Literatura brasileira contemporânea. Adriana Lisboa. Maria Pilla.

ABSTRACT: In this paper, I aim at discussing how post-dictatorial narratives written by women reveal gender persecutions and problematize present and past human rights violations in Brazil. In order to do so, my analysis focuses on the literature of Adriana Lisboa, *Azul Corvo* (2014), and Maria Pilla, *Volto semana que vem* (2015). To approach such issues, I take into account a set of studies, from which I highlight the works of Elizabeth Jelin (2002), Eurídice Figueiredo (2017) and Lilia Schwarcz (2019). From the relationship between literature, memory and history, we can learn more about the horrors that women underwent in dictatorial contexts, from the repressive logic that considered gender in verbal and physical violence, for example, when detaining, torturing and murdering not only militants, but also ordinary civilians, to institutional harassment of relatives and friends.

KEYWORDS: Woman and dictatorship. Contemporary Brazilian literature. Adriana Lisboa. Maria Pilla.

¹ Artigo recebido em 30/05/2020 e aceito para publicação em 30/11/2020.

² Doutora pelo PPGL/UFPE, em 2020. Professora efetiva de Língua Espanhola Da UEPB (Campina Grande). Integra o Grupo de Estudos de Literatura e Crítica Contemporâneas (GELCCO, CNPq/UEPB). E-mail para contato: tk.albuquerque@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0735-4250>.



A literatura contemporânea, não só no Brasil, mas em toda América Latina, continua escrevendo e ressignificando os anos de violência institucionalizada das ditaduras do século XX. Há muitas autoras brasileiras que estão nesta linha, de diferentes gerações, pensando sobre o que vivenciaram nos anos de terror ou sobre como, a partir de outra geração, mais jovem e mais distante temporalmente dos acontecimentos objetivos, podem contribuir com outras reflexões e novas perguntas para elaborar os traumas da memória coletiva em um exercício de dever de memória (RICOUER, 2011). Nesse sentido, para o que proponho analisar neste artigo, centrado em direitos humanos, o foco recai sobre as obras de Pilla e Lisboa, que tratam das violações que sofreram as mulheres durante o regime ditatorial, além de representarem duas gerações e gêneros literários específicos.

Maria Pilla, com *Volto semana que vem* (2015), apresenta, já na capa, sua narrativa memorialística com caráter explicitamente referencial: ao pegar o livro vemos a foto de uma mulher e já podemos pensar que se trata de uma foto da autora; na orelha do livro, a apresentação da obra feita pelo escritor José Almino, esclarece que se trata de um testemunho; e, no final da leitura, nos deparamos com uma foto da autora (bem parecida com a da capa) e uma pequena biografia que reitera dados biográficos que aparecem na narrativa. Escrita em primeira pessoa, a narrativa de Pilla conta sobre a militância, a prisão e o exílio, suas histórias e a de outras mulheres que encontrou na trajetória. A protagonista estava no centro dos acontecimentos da ditadura no Brasil e na Argentina e, por isso, esmiúça o dia a dia da resistência. A obra se desenvolve como uma espécie de diário, no entanto, as entradas não são marcadas por datas de dias, mas por anos. A história de *Volto semana que vem* discorre da infância de Maria Pilla ao presente da rememoração, enfocando os anos de ditadura, com uma narrativa direta, detalhada, tanto de relatos bem pessoais de experiências da narradora, como de acontecimentos que marcam a memória coletiva com personagens e datas históricas, inclusive, com referência aos artefatos culturais do período, a partir de trechos de jornais e cartas que foram publicados durante a ditadura, além de citação de poemas e poetas que marcaram a época.

Por outro lado, Adriana Lisboa, em *Azul Corvo* (2014), publicado primeiramente em 2010, apresenta uma narrativa ficcio-



nal, ainda que também se valha de algumas características biográficas, já que Vanja, a narradora-protagonista também imigra do Brasil para os EUA como a autora e, além disso, há no livro diversas referências históricas, com informações que podem ser verificadas e comprovadas a partir de uma simples pesquisa na internet. Lisboa não foi militante nem se apresenta publicamente com parentesco com vítimas diretas da ditadura e, no romance em questão, constrói uma visão sem heroísmos, uma abordagem crítica da militância. Na trama, a partir do contato de Vanja, menina de treze anos que vai morar no EUA, com Fernando, um ex-guerrilheiro do Araguaia, se elabora uma teia de memórias que expõe às constantes violações dos direitos humanos no Brasil e nos EUA. Dessa forma, os elementos que se entrelaçam e compõem a narrativa não se limitam ao passado, já que apresentam um jogo de diferentes camadas que interliga passado-presente-futuro, em reflexões sobre o contemporâneo.

Essas duas narrativas em primeira pessoa contribuem para as reflexões sobre a relação mulher e ditadura, uma com caráter testemunhal e a outra com caráter ficcional, uma como exemplo de autoria da geração que viveu diretamente o trauma, o horror da última ditadura, a outra apresenta no enredo o olhar da segunda geração, a chamada geração das filhas e dos filhos, que se preocupa em saber mais sobre os acontecimentos e as dores a que foram submetidos a geração anterior, mulheres e homens que militaram, e também, de forma estendida, toda a coletividade que vivenciou os anos de terror. Ambas as autoras expõem particularidades das violações dos direitos humanos a partir da experiência da mulher, do lugar que as mulheres ocupavam na sociedade e de como representavam, na época, uma ruptura com o comportamento feminino padronizado e defendido socialmente. Dessa forma, evidencia-se que a presença de uma mulher na militância tinha um caráter ainda mais revolucionário, pela perspectiva feminista, e ainda mais inaceitável, a partir do ângulo do poder opressor, machista e ditatorial.

Para iniciar as reflexões que proponho a partir da literatura, antes da análise das narrativas, parece importante pensar na relação da ditadura com os direitos humanos. A ideia de criar um conjunto de leis que chegasse às diversas nações em todo globo para garantir liberdade e dignidade para todo e qualquer ser hu-



mano, se consolidou, em 1948, com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) após o final da II Guerra Mundial e de um dos maiores genocídios da História, a *Shoah*. A Declaração Universal dos Direitos Humanos conta com trinta artigos que regulam direitos civis, sociais, econômicos e culturais, destaco o quinto: “Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes³”. Embora não tivesse um caráter impositivo quando foi criada, a declaração propunha uma série de deveres e direitos para assegurar que o que foi vivenciado na perseguição, nas torturas dos campos de concentração, nos assassinatos em massa promovidos pelos nazistas e seus aliados contra judeus, ciganos, LGBTQI+, deficientes físicos e mentais, etc. não se repetisse em nenhuma outra parte do globo no futuro. Infelizmente, não há nenhum Estado democrático que tenha realmente banido as práticas de tortura e colocado em prática completamente o que versa a declaração universal de direitos humanos.

Neste sentido, bem explica Idelver Avelar ao pensar sobre o citado quinto artigo: “‘Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante’ – continua a ser universalmente ridicularizado. Incontáveis seres humanos continuam a ser vítimas de tortura em todo mundo” (AVELAR, 2011, p. 43). Junto com este, outro artigo que foi frequentemente desconsiderado durante a ditadura foi o Artigo 9º: “Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado”.

No caso do Brasil, e das ditaduras da América Latina, há uma constatação da violência sistematizada e particular que compõe a lógica autoritária no nosso território, pois, muito antes dos acontecimentos do século XX, já se impunha uma lógica do extermínio e da subjugação de existências. Nessa linha argumentativa, Jaime Ginzburg, no livro *Crítica em tempos de violência* (2012), demarca algumas dessas características, enfatizando a união entre a elite, a classe dominante, e o Estado na definição das relações sociais do país a partir de um sistema autoritário: primeiramente, com a colonização, tivemos uma política exploratória e a tentativa de dizimação indígena, além de três séculos de escravidão, com a tortura dos corpos negros como um exercício

³ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAiA-f78BRBbEiwATKRRBJCsdy-6zh___YipI3eX7af4Y6hmsSAymgPjvgZaOBm3el6rY-3id0RoCWLQQA_vD_BwE Acesso: 02 de Nov. 2020.



normalizado de violência; já no século XX, com o Estado Novo e a ditadura cívico-militar, houve o autoritarismo intervindo amplamente na vida social. Por isso, para Ginzburg (2012, p. 233): “Em um sentido mais abrangente, nosso passado colonial, escravista, patriarcal, calcado em ações de repressão e violência é o solo sanguinolento em que construímos nossa glória”.

Entendendo essas particularidades históricas, podemos refletir melhor sobre a realidade da mulher durante a ditadura, em um espaço que foi constituído, desde 1500 com a chegada dos europeus, pela violência, a perseguição de pessoas e, também, desde este período as mulheres passaram por violações específicas, como os estupros e a retirada de seus filhos. No que concerne à mulher, Lilia Moritz Schwarcz (2019, p. 186) explica a relação da violência de gênero com o autoritarismo:

A misoginia se manifesta de muitas formas, que vão desde a exclusão social até a violência de gênero. Ela aparece retratada igualmente na antiga formação patriarcal de nossa sociedade, a qual carrega, até a atualidade, a certeza do privilégio masculino, a banalização da violência contra a mulher e a tentativa de sua objetificação sexual. Essas são raízes compactas de nosso autoritarismo, que sempre trouxe consigo uma notória correlação com as questões de gênero. As mulheres deveriam atuar como “princesas”, obedecendo e se subordinando aos maridos, enquanto os homens são eternos “príncipes”, cientes de seu domínio e autoridade (e, mais uma vez, não há apenas coincidência com os nossos tempos atuais).

Podemos ver as características misóginas nessa costura de passado e presente que empreende Schwarcz relacionadas à concepção autoritária das relações sociais no Brasil. Destaco que, neste ponto, precisa-se observar que a mulher da citação de Schwarcz seria provavelmente uma mulher branca, já que negras e indígenas, estruturalmente, não eram/ não são vistas como princesas por nossa sociedade e, ainda, no caso das negras que foram escravizadas havia outras camadas de subjugação aos senhores de constante exploração sexual e de sua força de trabalho.

No concernente às mulheres militantes da última ditadura,



há matizes particulares porque estão imersas nessa mesma sociedade machista. Dessa forma, seja no lado da repressão, seja no lado da resistência havia para as mulheres uma série de questões constituintes somente por serem mulheres. Se pensarmos, por exemplo, nas especificidades do corpo feminino em dois polos: por um lado, é o corpo feminino que engravida e a militância não recomendava que mulheres da guerrilha engravidassem, por isso, algumas vezes, ordenavam-se abortos obb rigatórios, violando a autonomia das mulheres de seus próprios corpos; por outro, as mulheres quando detidas e torturadas eram submetidas a violências de gênero como tratamento comum dos mecanismos de repressão. Essas duas vivências femininas estão abordadas em *Azul Corvo*:

Pedro e sua mulher, conhecida pelo codinome de Ana, deixaram o Araguaia porque ela engravidou. A orientação do Partido era o aborto. Ela não aceitou e ele resolveu acompanhá-la. Saíram fugidos, tomaram um ônibus, receberam ajuda dos amigos (LISBOA, 2014, p. 100).

Presa, uma guerrilheira do destacamento C, por exemplo, antes mesmo de ser enviada para Brasília conheceu o inferno ali, às margens do Araguaia, o Rio das Araras. Onde a mata deveria ter sido a sua segunda mãe, onde a população ia se aliar aos guerrilheiros – e não traí-los, como aconteceu no caso dela. Nua, ela foi socada e chutada no meio de um círculo de uns trinta homens. Quando estava prestes a desmaiar, foi levada ao rio, onde enfiaram sua cabeça até quase afogá-la. Molhada, foi torturada com choques elétricos. Puta comunista. Levaram-na ao rio de novo. E assim sucessivamente (LISBOA, 2014, p. 218).

Como podemos ver nas citações, a mulher está interligada ao peso da tradição patriarcal e da reprodução biológica. Durante a última ditadura brasileira, está comprovado que houve inúmeros abusos sexuais, além do assédio moral e outras violências de gênero. Junto à literatura, o depoimento de Izabel Fávero, de 27 de abril de 2013, que compõe o relatório da Comissão Nacional da Verdade no capítulo sobre crimes da ditadura, expõe a violência sexual a partir da perspectiva da vítima direta:



Eu fui muito ofendida, como mulher, porque ser mulher e militante é um carma, a gente, além de ser torturada física e psicologicamente, a mulher é vadia, a palavra mesmo era “puta”, “menina decente, olha para a sua cara, com essa idade, olha o que tu está fazendo aqui, que educação os teus pais te deram, tu é uma vadia, tu não presta”, enfim, eu não me lembro bem se no terceiro, quarto dia, eu entrei em processo de aborto, eu estava grávida de dois meses, então, eu sangrava muito, eu não tinha como me proteger, eu usava papel higiênico, e já tinha mal (sic) cheiro, eu estava suja, e eu acho que, eu acho não eu tenho quase certeza que eu não fui estuprada, porque era constantemente ameaçada, porque eles tinham nojo, tinham nojo de mim⁴ (BRASIL, 2014, l.05).

As palavras de Fávero corroboram pontos que aparecem na literatura de Lisboa e aclaram sobre o terror da perseguição de gênero, da violência dirigida às mulheres a partir das experiências relacionadas ao corpo feminino durante a ditadura. Outros autores como Bernardo Kucinsky e Beatriz Leal também abordam de forma mais focalizada a violência de gênero nos dois lados da ditadura, tanto na repressão militar, como no controle da militância. Essas iniciativas fomentam a memória da participação feminina e promovem uma reorganização da memória e da história a partir da literatura ao negar o ponto de vista universalizante da experiência masculina. A literatura funciona, dessa forma, como outra maneira de se aproximar das memórias da ditadura, a partir de um artefato da memória cultural (ASSMAN, 2011), se encontra além da desconfiança que, algumas vezes, verificamos na história oficial (que pode ser manipulada) e da dureza dos depoimentos da Comissão Nacional da Verdade:

A literatura sobre a ditadura se constrói a partir desse palimpsesto e cumpre o papel de suplemento aos arquivos que, ainda quando abertos à população para consulta, são áridos e de difícil leitura. Ao criar personagens, ao simular situações, o es-

⁴ Pode-se ler o depoimento integral de Izabel Fávero na página da Comissão Nacional da Verdade. Usamos na referência o “l” de location, já que se trata de um arquivo de publicação eletrônica em formato pdf não paginado. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Alberto_Favero_e_Izabel_Fvero_-_ct_rp.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.



critor é capaz de levar o leitor a imaginar aquilo que foi efetivamente vivido por homens e mulheres (FIGUEIREDO, 2017, p. 29).

Como bem explica Eurídice de Figueiredo em *A Literatura como arquivo da ditadura brasileira* (2017), a literatura pode ajudar a entender o passado traumático e manter acesa a chama da memória. Na citação, há um centramento maior na perspectiva ficcional, mas a narração testemunhal, uma literatura mais comprometida com a narração da experiência da testemunha, da vítima direta dos horrores ditatoriais também integra e se destaca no campo da literatura sobre a ditadura.

Nessa linha, encontra-se a obra de Maria Pilla, ela se aproxima a uma rede mais ampla dos aspectos da opressão ditatorial e já no início do livro, relata a história de Cachita, uma senhora argentina que conheceu na prisão de Olmos e que foi presa por seu filho ser militante:

Desnaturada era a mãe que não denunciava o filho. Ela, Cachita, não denunciara. Dois segredos guardou com unhas e dentes: a idade e o endereço do filho, militante da organização peronista Montoneros. Foi detida em casa.

“O senhor pode, por favor, guardar a minha dentadura?”

“E por que eu faria isso?”

“Vocês fazem as pessoas sofrerem... Nesse caso eu vou gritar, e a dentadura pode cair no chão e quebrar. Os senhores com certeza não vão me pagar outra, não é?” (PILLA, 2015, p. 12).

O filho de Cachita foi morto pela polícia pouco depois da prisão da mãe, ela ainda continuava em Olmos, mas permitiram que ela fosse escoltada ao velório. A história de Cachita que aparece nas memórias de Pilla não é uma exceção, muitas mulheres foram perseguidas, presas, torturadas e assassinadas pelo seu parentesco com militantes, por ser filha, mãe, mulher, irmã de militantes ou de homens perseguidos pelos agentes da repressão ditatorial. No Brasil, um dos casos mais emblemáticos é o de Eunice Paiva e da filha, Eliana, presas junto ao deputado Rubens Paiva, detidas em casa. Marcelo Rubens Paiva conta os pormenores da



prisão da mãe e da irmã, com atenção ao caso do pai torturado, assassinado e desaparecido, durante a última ditadura brasileira, no livro *Ainda estou aqui* (2015).

Como se pode ver, o tratamento particular que as mulheres receberam, por ser mulheres, não se limita à realidade brasileira, pois está nos mais diversos países e tem relação direta com o ato da tortura ao corpo feminino, como explica Elizabeth Jelin (2002, p. 102): “Todos los informes existentes sobre la tortura indican que el cuerpo femenino siempre fue un objeto <<especial>> para los torturadores. El tratamiento de las mujeres incluía siempre una alta dosis de violencia sexual⁵”. Constata-se a misoginia, como consequência da premissa machista típicas do autoritarismo que desemboca na tortura. Esse caráter de punição e de culpabilização das mulheres pode ser reavivado de inúmeras formas no interior das famílias, como demonstra Pilla:

Para a mãe, minha militância é que tinha matado o pai de estresse. Fiquei aturdida. Não sabia como ordenar os argumentos para tirar de sua cabeça ideia tão bárbara. [...] Falei que pensar o que ela pensava criava discórdia entre nós, uma atmosfera de culpa, e que isso era o que a ditadura queria: dividir, separar do convívio os diferentes (PILLA, 2015, p.65).

A narrativa de Pilla, como podemos notar nas duas citações, costura sua experiência individual com as vivências de outras mulheres, a partir da sua escrita ecoam as vozes de uma coletividade, o que demonstra diferentes camadas das particularidades de ser mulher na ditadura, algumas no ambiente íntimo da família, outras nos porões da repressão ou, ainda, o julgamento da sociedade que, tantas vezes, não entendia o papel das mulheres na militância.

Com o exposto até aqui, podemos ver como as mulheres precisavam lidar com uma série de pressões familiares, sociais e políticas que integravam a conjuntura ditatorial e tentavam controlar sua forma de estar no mundo, seu comportamento e até mesmo seu corpo. Em uma perspectiva feminista, muitas delas

5 Todos os relatos existentes sobre tortura indicam que o corpo feminino sempre foi um objeto “especial” para os torturadores. O tratamento das mulheres incluía sempre uma alta dose de violência sexual (tradução minha).



desafiaram os preceitos da época e empreenderam novos caminhos, ainda que tenham sido vítimas do sistema que as oprimia. Ao voltar o olhar para essa experiência feminina e os direitos humanos, podemos pensar que a luta das mulheres que vivenciaram os anos da ditadura, frequentemente, está presente nos novos desafios do contemporâneo, em sociedades democráticas que continuam com as constantes violações dos direitos humanos. Na obra de Adriana Lisboa, há exemplos dessa interligação:

Não conhecia Maria Isabel Vasquez Jimenez, mas ouvi falar dela, a mexicana de dezessete anos que morreu devido ao calor colhendo uvas nos campos da Califórnia, sem que lhe dessem água ou sombra. O mês era maio. O ano, 2008. A temperatura corporal de Maria Isabel chegou a 42 graus. [...] Depois de examinar o corpo de Maria Isabel Vasquez Jimenez os médicos descobriram que estava com dois meses de gravidez. [...] Talvez, uma outra hipótese, essa fosse a doença do imigrante latino-americano no Primeiro Mundo: o desespero de abraçar com toda força o país rico e dizer quero um pedaço. Minha história não é só minha. É sua também (LISBOA, 2014, p.90-95).

Entre as coisas que Manuela não tinha como saber enquanto dava aulas para aquelas crianças era que o Bico do Papagaio seguiria sendo uma região pobre, abandonada pelo poder público, e que seria palco de conflitos violentos por causa da coexistência de fazendeiros, madeireiros, sem-terra, garimpeiros, índios, trabalhadores escravizados, pistoleiros, traficantes de drogas. [...] Naquele futuro, os policiais faziam bicos como seguranças nas grandes fazendas. Trabalhadores escravizados trabalhavam vigiados por homens armados e dormiam trancados no barracão. Uma adolescente resgatada pela fiscalização nem sequer imaginava que poderia receber pagamento pelo trabalho. Não passava pela sua cabeça. Ela estava com catorze anos e trabalhava desde os cinco (LISBOA, 2014, p. 123).

A partir dessas duas citações, podemos ir a outros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Artigo 3º: Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.



Artigo 4º: Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos”. O que explicita Adriana Lisboa na trama de sua obra configura-se como uma realidade tanto nos EUA quanto no Brasil, onde ainda há pessoas em situações de trabalho escravo e sem nenhum tipo de segurança ou cuidado por parte do Estado. Nos EUA problematiza-se a questão dos imigrantes latinos, que frequentemente são alvo de xenofobia e de péssimas condições de vida, mas constituem o resultado da exploração secular da América Latina, em que os países colonizadores e imperialistas como os EUA se beneficiaram, e ainda se beneficiam, da pobreza dos países do sul do mundo, por isso agora a tentativa de muitas pessoas de ir viver o *american dream* e pegar “o pedaço do bolo” que lhe cabe. Já no Brasil, se evidencia o laço do passado com o presente, ao mencionar que a guerrilheira Manuela que empreendia a Revolução Popular no Araguaia durante a ditadura não poderia imaginar a catástrofe do nosso presente, nas primeiras décadas do século XXI persistem as violações dos direitos de indígenas e de crianças, muitas vezes, sendo executadas pelos agentes do Estado, os policiais que deveriam proteger e garantir a segurança dessas pessoas.

Essas narrativas, portanto, não tratam apenas de passado, de um tempo afastado e perdido, pelo contrário, colocam luz sobre o presente, revelando a trama desse trauma que não passa e que ainda precisa ser elaborado de forma coletiva. Mais uma vez, nessa perspectiva, podemos pensar como a literatura pode ajudar na construção de um trabalho de memória pautado no respeito e na compreensão das diversas realidades e existências dentro da territorialidade brasileira:

Em um país que no século XX passou por duas longas ditaduras e ainda sofre com as heranças da tradição patriarcal e dos regimes autoritários, a aspiração de uma abordagem da literatura voltada à ética e aos direitos humanos depende essencialmente de uma política da memória literária. O que deve ser lembrado, o que deve ser lido? O que tem valor, o que é literariamente importante? (GINZBURG, 2012, p.220).

A colocação de Ginzburg revela tanto uma crítica a um modelo de ensino de literatura que valoriza o padrão ideológico



estabilizado, centrado no poder hegemônico, quanto indica um caminho para adoção de um novo ângulo que possibilite discussão ampla de valores éticos e estéticos a partir de obras que reflitam sobre os traumas coletivos, as dores e resistências brasileiras. É um ponto que tem relação explícita com o trabalho da crítica literária e cultural, de forma ampla, e com as professoras e os professores, em um sentido específico, já que ambos podem estar comprometidos com a construção de novas formas de convivência em sociedade, com visões decoloniais e de promoção dos direitos humanos.

Outra possibilidade de ampliação da discussão para uma elaboração da memória e construção da história mais horizontais e inclusivas está em organizar um debate a partir da perspectiva das mulheres, em um ângulo que prioriza a experiência feminina no acontecimento traumático da ditadura. Desse modo, rejeita-se a tradição de se pensar História com a abordagem machista de homens contando histórias de homens, com o caráter supostamente universal, e começa-se a cultivar memórias e História com pluralidades de vivências, de versões, de personagens/ pessoas em suas existências diversas.

Nesse sentido, a crítica feminista e os estudos de gênero têm contribuído bastante para uma reestruturação epistemológica, Joan Scott já destacava em *Gênero: uma categoria de análise histórica* (1995) a necessidade de uma nova história:

As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. “Nós estamos aprendendo”, escreviam três historiadoras feministas”, que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história” (SCOTT, 1995, p. 73).



Concordo com as considerações de Scott que também marca a necessidade de um recorte de raça e classe social, para além do gênero. No caso da ditadura brasileira, não só o olhar das mulheres, como também se configura como fundamental a elaboração e divulgação de mais narrativas de pessoas negras, indígenas, LGBTQI+, para que realmente haja uma pluralidade de vozes e que tenhamos mais possibilidades de apreensão e reflexão sobre as experiências dessa realidade do período ditatorial que reverbera no nosso presente. Consiste em um pré-requisito para o agenciamento dos direitos humanos em uma sociedade, haver uma coletividade que respeite os valores éticos e as diversas formas de ser, estar e entender o mundo.

A literatura contemporânea da pós-ditadura pode funcionar como uma forma de aproximação a essas múltiplas experiências do emaranhado das memórias nacionais que unem passado-presente-futuro, assim, a partir da leitura se reflete, por exemplo, sobre os traumas individual e coletivo, sobre as particularidades de ser mulher na ditadura, sobre as violações dos direitos humanos no passado e no presente. As narrativas de Lisboa e de Pilla, portanto, integram o acervo da memória cultural sobre a última ditadura cívico-militar brasileira e colocam luz tanto sobre os acontecimentos ditatoriais quanto sobre os seus vestígios na pós-ditadura a partir da autoria feminina e da exploração de “personagens” femininas com histórias particulares que ampliam o entendimento sobre o acontecimento histórico, enriquecendo e contribuindo nos trabalhos de memória sobre os anos de horror, contra o esquecimento, o que em si já é uma forma de promover os direitos humanos.

Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da Recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade. Depoimentos de vítimas civis**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/todos-volume-1/653-v%C3%ADtimas-civis.html> Acesso em: 25 nov. 2018.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A Literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.



GINZBURG, Jaime. Escritas da Tortura. IN: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. (Orgs.). **O que resta da ditadura?** A exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (FAPESP), 2012.

AVELAR, Idelber. **Figuras da violência**: ensaios sobre narrativa, ética e música popular. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

LEAL, Beatriz. **Mulheres que mordem**. Rio de Janeiro: Motor, 2015.

LISBOA, Adriana. **Azul Corvo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Ainda estou aqui**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

PILLA, Maria. **Volto semana que vem**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et.al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSpSWw2bIFLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/edit?pli=1>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

