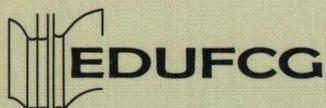


Aluska Silva Carvalho
Isis Milreu
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos
Paloma do Nascimento Oliveira
Organizadores

Literatura e outras artes

Interfaces, reflexões e diálogos com o ensino





Este livro traz importantes reflexões sobre o ensino de literatura que foram discutidas no decorrer do **VI ENLIJE - Encontro Nacional sobre Ensino de Literatura Infantil e Juvenil**, realizado entre os dias 31 de agosto e 02 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Os artigos abarcam diferentes gêneros literários e seus possíveis cruzamentos com outras artes. Assim, o leitor terá acesso a um quadro amplo de possibilidades de abordagem do texto literário na escola que poderá contribuir para a formação de novos leitores, desafio maior de nossa prática docente. O evento é uma promoção do grupo de pesquisa “Abordagens de textos literários literários na escola”, com o apoio do POSLE-UFCG e da Unidade Acadêmica de Letras.

ISBN 978-85-8001-235-4



9 788580 012354

Literatura e outras artes
Interfaces, reflexões
e diálogos com o ensino

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br**

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

Literatura e outras artes
Interfaces, reflexões
e diálogos com o ensino

Aluska Silva Carvalho

Isis Milreu

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

Paloma do Nascimento Oliveira

Organizadores



Campina Grande – 2018

© Todos os direitos desta edição
são reservados aos autores/organizadores e à EDUFMG

Diagramação/Capa: Magno Nicolau
Revisão: As organizadoras
Impressão: Ideia Editora (www.ideiaeditora.com.br)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Gilvanedja Mendes, CRB 15/810

L776l Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com
o ensino / Aluska Silva Carvalho et al. (Orgs.). – João Pes-
soa: Editora da UFCG, 2018.

342p.:il.

ISBN 978-85-8001-235-4

1. Literatura. 2. Estudo e ensino. 3. Arte e literatura. I.
Milreu, Isis. II. Santos, Nyeberth Emanuel Pereira dos. II.
Oliveira, Paloma do Nascimento. IV. Título.

CDU: 82:7

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br



Impresso no Brasil – Feito o Depósito Legal

Sumário

Apresentação, 9

Capitu na TV, 15

Luiz Antonio Mousinho

Tradução intersemiótica e adaptação: entre o cinema, séries de TV, graphic novels e HQ, 33

Sinara de Oliveira Branco

Mariana Assis Maciel

Dissonâncias e ressonâncias estéticas: *Del amor y otros demonios*, 49

Wellington R. Fioruci

Entre pontos e linhas: o lugar da imagem no livro infantil, 67

Márcia Tavares

Relação verbal/visual no livro literário infantil e desenvolvimento da capacidade inferencial no leitor criança, 83

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos

Considerações sobre a coleção Antiprinças (2015-2017): gênero, literatura infantil latino-americana contemporânea e ensino de ELE, 99

Isis Milreu

Leitura de romance e estudos de gênero: breves considerações sobre literatura e história, 117

Aldinida Medeiros

Escrita de Si em Ficções de Autoras Contemporâneas, 131

Rosângela de Melo Rodrigues

Violência no romance *A casa redonda*, de Louise Erdrich, pelo enfoque feminista e indígena, 145

Liane Schneider

As mulheres e a chuva como agentes de renovação e resistência cultural em contos de Mia Couto e Aníbal Aleluia, 159

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

O universo do conto em "Os Contistas", de Moacyr Scliar, 173

Kléber José Clemente dos Santos

O conto e suas histórias: uma revisão da obra de Julio Cortázar, 191

Maria Luiza Teixeira Batista

Maas Artes, Malas Artes, Malasartes, Malazartes: do conto ao canto, 203

Naelza de Araújo Wanderley

Tamanho não é documento! Uma experiência com o romance no Ensino Fundamental, 217

Paloma do Nascimento Oliveira

Romances clássicos na sala de aula: uma experiência com diários de leitura no Ensino Médio, 229

Luciene Batista Aranha

O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia Performativa, 241

Eliana Kefalás Oliveira

Diante do espelho: leitura de poemas e indicações para sala de aula, 263

Claudenice da Silva Souza

José Hélder Pinheiro

Do chão do roçado ao espaço acadêmico: a poesia como elemento de emancipação, 279

Vaneide Lima Silva

Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino, 291

Marcelo Medeiros da Silva

Em nuances da poética de Ascenso Ferreira: um recorte temático em poemas homônimos do autor pernambucano, 307

Aluska Silva Carvalho

Igor Soares Araújo

Memórias de um caminho que se faz: ler, dizer, brincar e outras artes, 323

Valéria Andrade

Marcelo Alves de Barros

Sobre os autores, 337

Apresentação

Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino

Este livro traz importantes reflexões sobre o ensino de literatura que foram discutidas no decorrer do VI ENLIJE, realizado entre os dias 31 de agosto e 02 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Os artigos abarcam diferentes gêneros literários e seus possíveis cruzamentos com outras artes. Assim, o leitor terá acesso a um quadro amplo de possibilidades de abordagem do texto literário na escola que poderá contribuir para a formação de novos leitores, desafio maior de nossa prática docente.

Abrimos este volume com “Capitu na TV”, de Luiz Antonio Mousinho. Neste texto, Mousinho analisa a microssérie *Capitu*, dirigida por Luiz Fernando de Carvalho, observando aspectos de sua estruturação e de sua recepção crítica, particularmente, no âmbito jornalístico. Mousinho também explora a relação do audiovisual com o texto-fonte, destacando a recorrência na recepção crítica do debate em torno da audiência e da comunicabilidade do produto audiovisual.

Na sequência, Sinara de Oliveira Branco e Mariana Assis Maciel analisam a constituição das personagens Rick (*The Walking Dead*), Sherlock Holmes (*Elementary*) e Emily (*Revenge*), em “Tradução intersemiótica e adaptação: entre o cinema, séries de TV, graphic novels e HQ”. As autoras assinalam que os resultados de sua pesquisa mostram a influência de tais obras para o surgimento de novos leitores, devido ao acolhimento dessas séries no Brasil, uma vez que o espectador-leitor pode se identificar com as suas personagens e os seus temas.

Já em “Dissonâncias e ressonâncias estéticas: *Del amor y otros demonios*”, Wellington R. Fioruci discute a inter-relação entre a literatura e o cinema. Neste trabalho, o estudioso examina duas obras que se aproximam e amplificam a leitura de um mesmo relato situado no período colonial: o romance *Del amor y otros demonios* (1994), de Gabriel García

Márquez, e o filme homônimo, o qual foi dirigido e roteirizado pela cineasta costarrriquenha Hilda Hidalgo.

A seguir, a conexão entre texto e ilustração é examinada por Márcia Tavares em “Entre pontos e linhas: o lugar da imagem no livro infantil”. Inicialmente, Tavares apresenta um percurso de evolução das discussões sobre ilustração, as definições sobre o livro infantil de imagem e suas particularidades de construção. Posteriormente, analisa *As aventuras de Bambolina* (2006), de Michelle Iacocca, considerada uma narrativa visual exemplar que faz parte do acervo do PNBE de 2008.

Esta temática também é explorada em “Relação verbal/visual no livro literário infantil e desenvolvimento da capacidade inferencial no leitor criança”, de Fabíola Cordeiro de Vasconcelos. Partindo dos espaços abertos pela relação entre palavra e imagem, a autora desvenda as etapas da formação leitora das crianças, tendo como exemplo o livro ilustrado *Pê de Pai* (2006), de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho, destacando os processos metafóricos envolvidos em sua leitura e a riqueza da obra para o desenvolvimento da capacidade de inferência dos jovens leitores.

O texto literário destinado às crianças ainda é abordado por Isis Milreu em “Considerações sobre a coleção Antiprinças (2015-2017): gênero, literatura infantil latino-americana contemporânea e ensino de ELE”. Milreu verifica como a autora da série, Nadia Fink, apresenta as questões de gênero e aponta como esta temática pode ser trabalhada nas aulas de espanhol. Além disso, expõe alguns estudos críticos sobre a coleção, discutindo o seu papel na literatura infantil atual de nosso continente.

No capítulo “Leitura de romance e estudos de gênero: breves considerações sobre literatura e história”, de Aldinida Medeiros, encontramos um breve panorama sobre o romance histórico contemporâneo português, com enfoque para os estudos de gênero, especificamente, sobre as mulheres. Também são analisadas duas narrativas históricas: *Crônica de Brites* (2011), de Júlia Nery, e *Inês de Castro: a estalagem dos assombros* (2005), de Seomara da Veiga Ferreira.

Em “Escrita de Si em Ficções de Autoras Contemporâneas”, Rosângela de Melo Rodrigues explora os sete exemplares da Coleção *Amores Extremos* (2015). O objetivo de seu estudo é identificar como as escritoras contemporâneas constroem personagens femininas em ficções destinadas prioritariamente às mulheres. Assim, assinala traços estilísticos, posicionamentos ideológicos, representações identitárias e intera-

ções com o contexto sociohistórico de produção empregados na construção de personagens femininos dos romances da citada série.

A literatura feminina também é o tema de Liane Schneider que analisa a representação da violência contra a mulher indígena no romance *The round house* (2012), da estadunidense Louise Erdrich, traduzida para o português como *A casa redonda*. Em seu texto intitulado “Violência no romance *A casa redonda*, de Louise Erdrich, pelo enfoque feminista e indígena”, Schneider discute, a partir de elementos da obra mencionada, o encontro entre os dois discursos, elegendo como temática central a violência no contexto da opressão patriarcal.

Por sua vez, Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega em “As mulheres e a chuva como agentes de renovação e resistência cultural em contos de Mía Couto e Aníbal Aleluia” mostra uma imagem diferenciada do feminino. Em sua leitura dos contos, “Mbelele”, de Aníbal Aleluia e “Chuva: a abensonhada”, de Mia Couto, a autora desvela a importância das personagens mulheres para a difusão de valores da tradição e, consequentemente, para a construção de uma identidade moçambicana, tendo como fio condutor uma imagem eminentemente feminina: a chuva.

Em “O universo do conto em “Os Contistas” de Moacyr Scliar”, Kléber José Clemente dos Santos evoca Poe, Bosi, Piglia e outros teóricos a fim de observar a construção metalinguística do relato breve citado no título de seu trabalho. Santos constata que o conto analisado, em um espaço/tempo específicos, desencadeia, através de um narrador-personagem, uma série de reflexões sobre o universo dos contistas, tecendo um enredo entrelaçado de outros enredos.

O relato breve ainda é debatido em “O conto e suas histórias: uma revisão da obra de Julio Cortázar”, de Maria Luíza Teixeira Batista. Em seu texto, a estudiosa examina “Histórias que me cuento” de Cortázar, incluído em *Queremos tanto a Glenda* (1980). Também busca demonstrar que no citado conto, apesar de pertencer à segunda etapa da obra de Cortázar que foi caracterizada por uma mudança em seus posicionamentos políticos, o escritor não abandona o seu estilo fantástico e a sua predileção por contar histórias que explicam o próprio processo de criação.

No capítulo “Maas Artes, Malas Artes, Malasartes, Malazartes: do conto ao canto”, de Naelza de Araújo Wanderley, conhecemos o percurso histórico de um famoso personagem da literatura portuguesa que adentra nossa literatura popular: Pedro Malazarte. Em seu texto, a autora expõe alguns estudos de folcloristas e versões literárias nas quais o

personagem aparece, além de enfatizar o papel do professor na mediação dessas histórias em sala de aula.

Já em “Tamanho não é documento! Uma experiência com o romance no Ensino Fundamental”, Paloma do Nascimento Oliveira relata o trabalho que realizou com a obra romanesca *Eita gota! Uma viagem paraibana* (2013), de Efigênio Moura na educação básica. Oliveira ainda descreve como aplicou uma sequência expandida desenvolvida durante dois semestres com o texto literário em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública paraibana.

A prática da leitura de obras romanescas também é relatada em “Romances clássicos na sala de aula: Uma experiência com diários de leitura no Ensino Médio”, de Luciene Batista Aranha. A autora exibe os resultados de atividades realizadas em sala de aula com alunos de uma escola pública do 2º ano do Ensino Médio. A partir da experiência com os diários de leitura, mostra outras possibilidades de trabalho com o texto literário, buscando outras opções para a leitura de literatura em sala de aula.

No capítulo “O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa”, de Eliana Kefalás Oliveira, a relação entre a literatura e o ensino é enfatizada. Em seu texto, Oliveira procura delinear um método de aproximação do texto literário com o corpo, o movimento e a voz. Além disso, busca desenhar trilhas didáticas de trabalho com a literatura na sala de aula propondo uma “metodologia performativa”.

Este tema é retomado em “Diante do espelho: leitura de poemas e indicações para sala de aula”, de Claudenice da Silva Souza e José Hélder Pinheiro. Inicialmente, os autores apresentam a leitura de dois poemas de Mario Quintana que exploram o tema do espelho. Depois, propõem alguns caminhos para a abordagem do texto poético de forma comparada com outros que pode ser aplicada em uma das séries do ensino médio.

Vaneide Lima Silva em “Do chão do roçado ao espaço acadêmico: a poesia como elemento de emancipação” descreve o seu primeiro contato com a poesia através dos cocos de roda cantados na comunidade rural onde vivia. Também sustenta a necessidade de a grande Literatura conviver com outras literaturas, inclusive, a popular. Além disso, discorre sobre como essa experiência se tornou decisiva para a formação da sua história de leitora de literatura, evidenciando a capacidade de emancipação do texto poético.

A poesia é novamente discutida em “Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino”, de Marcelo Me-

deiros da Silva, em que somos apresentados à autora polonesa contemporânea: Wislawa Szymborska. A partir da leitura analítica do poema "Museu", o estudioso nos convida a refletir sobre a importância de desenvolver as competências cultural e literária dos estudantes da educação básica brasileira por meio de obras traduzidas.

Em "Nuances da poética de Ascenso Ferreira: um recorte temático em poemas homônimos do autor pernambucano", Aluska Silva Carvalho e Igor Soares Araújo realizam um estudo crítico sobre a obra do escritor mencionado. Os autores defendem que a poética de Ascenso Ferreira pode ser considerada plural tanto do ponto de vista temático quanto formal, suscitando diferentes abordagens para serem levadas à sala de aula.

Finalizando este livro, Valéria Andrade e Marcelo Alves de Barros relatam seu trabalho com a formação de alunos-leitores em "Memórias de um caminho que se faz: ler, dizer, brincar e outras artes". Os autores também exibem algumas estratégias que foram desenvolvidas através de práticas de leitura com procedimentos teatrais realizadas no âmbito das disciplinas de Literatura na Licenciatura em Educação do Campo/UFCG em diálogo com experiências de ensino em cursos de graduação em Engenharia/UFCG, denominada FelizCidade.

Boa leitura!
Os (as) Organizadores (as)

CAPITU NA TV

Luiz Antonio Mousinho

Procurando pensar o circuito de produção, recepção e interações no livro *A sociedade enfrenta a sua mídia*, José Luiz Braga (2006, p.58) assinala que a sociedade ao lado “[...] de seus processos de ‘produção’, sempre gerou também procedimentos críticos e interpretativos que, metalinguisticamente, ‘falam’ de seus processos materiais expressivos e das interações sociais que vão sendo tecidas em torno destes.” O autor chama a atenção para o fato de que as interações sociais em torno do livro (e das artes tradicionais) costumam atingir níveis de excelência, ao contrário do que ocorre no trato crítico sobre a mídia contemporânea (BRAGA, 2006, p.58). Para ele, essa crítica estaria dedicada à observação dos efeitos sociais do meio, não se preocupando “[...] muito com as estruturas específicas deste ou daquele produto” (BRAGA, 2006, p.58).

O autor assinala assim a existência de um componente de “interação midiática social ampla” em relação ao livro e à arte tradicional, uma situação “lacunar” em relação ao rádio e a TV e intermediária em relação ao cinema (“com fortuna crítica de excelente nível”). Ele defende ainda que um

[...] dos possíveis estimuladores da interação social ampla em torno do livro, do teatro e do cinema é o fato de que a crítica debate não só o ‘meio’ e seus processos em termos abstratos e gerais, mas sobretudo analisa, comenta e interpreta (inteligentemente) os seus produtos específicos, relacionados a sua formulação, seus objetivos e suas incidências sobre o público usuário. (BRAGA, 2002, p.61)¹.

Refletindo sobre a obra de Mikhail Bakhtin e seu conceito de dialogismo, Robert Stam assinala como os textos artísticos dialogam com

¹ O presente texto é uma versão ampliada de artigo publicado anteriormente na *Revista Rumores*, da USP V.9, N.17 (2015), intitulado O bruxo solto: recepção crítica da microssérie *Capitu*.

outros textos e também com seus públicos. Lembra que qualquer texto “[...] constitui uma forma de ação calculada para leitura ativa e respostas internas, e para reação [...] por parte de críticos, e pastiche ou paródia por outros autores.” (STAM, 1992, p. 34). Trazendo a questão para o campo do cinema, assinala que

[...] esse conceito multidimensional e interdisciplinar do dialogismo, se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, por exemplo, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao ‘diálogo’ de gêneros ou de vozes de classe no interior do filme ou ao diálogo entre as várias trilhas (entre a música e a imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como às maneiras como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta (STAM, 1992, p. 34).

Discutiremos nesse texto a microssérie *Capitu*, observando aspectos de sua recepção crítica e dos vários diálogos que constituem texto audiovisual e recepção. Recepção traduzida em formatos jornalísticos, com especial atenção à crítica, mas também analisando dados de gêneros e formatos jornalísticos mais informativos e que abordaram a circulação do produto audiovisual. Em se tratando de obra do cineasta e diretor de TV Luiz Fernando Carvalho, encarado como um autor no audiovisual, a presença crítica parece estar mais presente que o comum em relação a produtos televisivos, bem como a cobertura jornalística parece ser mais ampla, trazendo alguns contornos de discurso crítico.

Leituras da crítica

Selecionamos um corpus de onze textos publicados em revistas e jornais brasileiros, incluindo os de maior circulação, como os jornais *Folha* e *O Estado de São Paulo*, *O Globo*, *Correio Brasiliense* e revistas *Isto é* e *Veja*. Podemos dividir em três blocos os textos, sendo que no primeiro estaria um grupo de quatro artigos de crítica jornalística propriamente dita, um segundo bloco com três textos que trazem elementos dos gêneros jornalísticos entrevista e reportagem, mantendo ainda feição crítica. Em um terceiro bloco, reunimos quatro textos onde predomina o discurso informativo.

No primeiro bloco de textos selecionados aqui, o de avaliação crítica da microssérie, vemos uma forte aproximação à crítica cinematográfica, inclusive pelo fato de alguns dos autores serem críticos de cinema. As relações entre a microssérie e o texto-fonte, o romance machadiano, são debatidas com fortes referências também às relações entre literatura e sociedade, no rastro do que já foi vastamente investigado pela crítica literária acadêmica, mas sem trazer referências a esta (e não insinuo aqui que isso deveria ser feito).

As atualizações do audiovisual, em termos de trilha sonora e dos muitos intertextos cinematográficos são apontados em vários elementos da estrutura da obra, como fotografia, figurino, trabalho com o espaço narrativo, etc. Referências ao expressionismo alemão, ao cinema de Fellini, Luchino Visconti, Truffaut e a outras obras de Carvalho são detalhadas pelos críticos geralmente em clave positiva. Aspectos do tratamento audiovisual são discutidos em sua efetividade estética e como adaptação bem sucedida.

O artigo “Ah, esses olhos”, de Isabela Boscov, publicado na *Veja* e identificado na revista como crítica televisiva, traz no subtítulo a afirmação “a minissérie quebra convenções para traduzir a obra-prima de Machado de Assis.” O texto se inicia reivindicando a carência do arranjo de “formas e temas” que correspondam à veia machadiana nas muitas adaptações de sua obra e a ambição da microssérie em contemplar esse déficit estético (BOSCOV, 2014, p.1).

Isabela Boscov aponta a reprodução quase integral do texto de *Dom Casmurro* e qualifica como “audaciosa” e livre a encenação no galpão das locações, com riscos no chão e objetos que transitam construindo as relações espaciais. Sobre os figurinos, os define como “versão expressionista de figurinos da segunda metade do século XIX”. A autora destaca a trilha sonora com sua mistura de música erudita “mas também rock pesado e folk” e lembra que as ruas não “estão maquiadas”, ou seja, traços do contemporâneo como pichações e afins estão presentes em cenas.

Boscov fala na possibilidade de as opções narrativas e de encenação serem percebidas de saída como de um barroquismo excessivo, mas as defende, afirmando que a opção ortodoxa numa produção de época poderia dar um ar antiquado “àquilo que continua vivo e novo”. O texto segue discutindo o romance machadiano e seu contexto, relacionando-o com as questões de adaptação apontadas por Luiz Fernando e indicando como maior êxito da microssérie o “fazer com que as imagens respeitem a margem de dúvidas guardada nas palavras”. Apostando

assim na efetividade da tradução da equivocidade do texto machadiano, Isabela Boscov (2014, p.3) indica no produto televisivo o traço constituinte do texto-fonte indagando, ao final: “[...] como exigir de um narrador enfeitado, afinal, que ele seja lúcido.”

O jornal *O Estado de São Paulo* publicou pelo menos três artigos sobre a microssérie. O de Luiz Zanin Oricchio comenta *Capitu* na ocasião de lançamento do DVD e ressalta a concepção de Carvalho de adaptação como invenção (ORICCHIO, 2014, p.1). Zanin fala ainda nos extras com depoimentos de Daniel Piza e Maria Rita Khel e de cenas excluídas, de onde parte para ler aspectos da microssérie. Aponta dados do texto e contextos machadianos, coloca que a versão televisiva “[...] exacerba o aspecto operístico.” (ORICCHIO, 2014, p.3). Percebe também “certo barroquismo no sentido de uma estética do exagero, que sugere um diálogo com Fellini” e aponta esta como uma das inúmeras referências mobilizadas na construção audiovisual de *Capitu*. O expressionismo alemão, o Lars Von Trier de *Dogville*, e Luchino Visconti são outras influências lembradas, mas com a ressalva de que “a montagem desse dispositivo jamais cai no artificialismo nem cria uma distância intransponível para o espectador”. E aqui Zanin toca não só nas questões de unidade e economia narrativa, mas traz o aspecto da opção pela comunicabilidade com o grande público. Opção que poderíamos pensar aqui operando em sistema com o desvio da opção pela representação realista-naturalista dominante da telenovela e do cinema narrativo. Ao final, Zanin indica um aspecto recorrente nas abordagens jornalísticas da microssérie, ou seja, a relação com o texto-fonte, e assinala que Luiz Fernando de Carvalho atingiu em *Capitu* uma “fidelidade transfigurada”, colocando ainda que a microssérie trouxe “[...] um momento excepcional na medíocre programação da TV brasileira.” (ORICCHIO, 2014, p.3).

Escrevendo também para o Estadão, Beatriz Resende assinala a imposição de Machado aos jovens como uma das “obsessões pedagógicas” que assolam o país e lembrando que Machado não escreveu para os jovens. Chamando a minissérie de “pequena obra prima de um mundo feito de textos e imagens”, destaca a caracterização de Dom Casmurro: “[...] o cansado Bento Santiago, num trem contemporâneo, devidamente pichado, surge na pele de um Michel Melamed tornado uma espécie de clown, deformado, ágil, por vezes cômico, por vezes trágico.” (RESENDE, 2014, p.2). Aponta também a trilha de Tim Rescalca e assinala que “[...] quando Janis Joplin, este misto do desequilíbrio de Bentinho com a fascinação de *Capitu*, toma a cena, dá vontade de levantar e aplaudir.” (RESENDE, 2014, p.2). Relembrando as intrusões do narrador de Ma-

chado e os títulos dos micro-capítulos do livro transformados nas cartelas do audiovisual, Beatriz Resende (2014, p.3) evoca o leitor contaminado pelo efeito de distanciamento de Brecht e indica que “[...] não é nem o entusiasmo hipnótico nem a catarse paralisante que o espetáculo audiovisual quer provocar.” (RESENDE, 2014, p.3).

A autora remete a trecho da minissérie onde a Capitu jovem feita por Letícia Persiles olha para a câmera, em diálogo com momento do romance: “Resta Capitu, Letícia Persiles, mais velha que Bentinho, evidenciando que diante de uma mulher, ‘garotos são só garotos.’” (RESENDE, 2014, p.3). Sobre a potência da personagem Capitu, em trecho dos extras do DVD, citado em matéria de *O Globo*, a psicanalista Maria Rita Khel (apud BRAVO, 2014, p.3) assinala que:

A personagem feminina é construída pela fantasia de um homem ciumento. Um homem inseguro da sua masculinidade. Me parece que, embora isso não esteja escrito, e Machado felizmente não estivesse tentando fazer nem um pouquinho de teoria psicanalítica, o que é realmente enigmático para o Bentinho é a sua sexualidade. Ele não sabe o que Capitu viu nele, do que ela se enamorou. E, a partir daí, a sexualidade dela passa a ser muito ameaçadora para ele.

Como terceiro artigo publicado no *Estado de São Paulo* do corpus aqui analisado, o texto de Luiz Carlos Merten (2014, p.1) inicia discutindo a questão do adultério, a condição de Bento Santiago como “um homem torturado pelas aparências”. Caracteriza a obra audiovisual como uma “ópera-rock” que muitas vezes “desconcerta pelo que tem de excessivo” Se refere a Michel Melamed como “magnífico” e alude à preparação do ator por parte do encenador teatral Rodolfo Vaz, descrevendo sua caracterização de Dom Casmurro como “[...] um clown patético, voyeur caligaresco do próprio passado, que sorve, mais do que espia, aquele beijo que, quando jovem, deu em Capitu.” (MERTEN, 2014, p.1).

Merten (2014, p.2), como Zanin, assemelha o trabalho de Carvalho ao cinema de Luchino Visconti, a quem chama de “o mais clássico dos cineastas revolucionários”, ressaltando no diretor brasileiro a atenção ao detalhe à beleza visual. Isso com a ressalva de que talvez “[...] não necessitasse tanto filmar através de rendas e brocados para caprichar na imagem.” (MERTEN, 2014, p.2). Por fim, perscrutando a recepção, supõe que o programa de TV não irá agradar aos machadianos de corte mais acadêmico.

Antes, vê “na ciranda final de Bentinho e seus mortos”, cena na qual o personagem encarna no figurino, nas falas e no gestual as pessoas que passaram pela sua vida, vê ali algo de *Jules e Jim* de Truffaut. As narrativas seriam assim “[...] fundamentalmente sobre cinzas, sobre fantasmas, sobre as coisas que desaparecerem e permanecem vivas na lembrança e as que ainda estão vivas mas que já vão desaparecendo no imaginário.” (MERTEN, 2014, p.3).

Se os quatro textos abordados aqui, o da *Veja* e os do Estadão, são críticas propriamente ditas, os três que vamos examinar nesse que vamos chamar de segundo bloco, fazem um misto de entrevista (como gênero), reportagem e crítica jornalística. Processos de produção e atuação dos personagens (tanto no que se refere aos fictícios quanto aos atores) estão no centro das atenções. Os textos foram publicados na Revista *Isto é*, na *Folha de São Paulo* e no *Correio Brasiliense*. Esse segundo bloco de textos traz então reportagens, entrevistas e algumas entradas críticas, tendo em comum aos textos propriamente críticos a presença de várias falas de Luiz Fernando de Carvalho, só que em número bem mais extenso (o que no gênero entrevista é óbvio, mas neste também há dados de avaliação crítica, na cabeça da matéria ou na intenção das perguntas). As falas do entrevistado produzem leitura de vários aspectos da obra, normalmente ratificadas pelos textos jornalísticos. Aqui também se ampliam dados de produção, escolha de atores, questões de orçamento. Em vários momentos expressões no campo semântico do requinte, do luxo e do significativamente bem cuidado são aludidas para fazer referência à microssérie, em relação a qual podemos ler palavras como “artesanato” e “esmero”.

Processos produtivos e personagens

Pensando a abordagem crítica de TV, José Luiz Braga percebe dois aspectos centrais. A primeira seria a atenção ao que chama de “processos produtivos”, com a exposição de “aspectos anteriores ao que acontece na tela”, como dados do negócio, das atividades e processos de produção e criação, o que parece se configurar aqui. A segunda tônica, conforme o autor, seria atada a uma atenção dada ao “comportamento”: “[...] o que parece fascinar os jornalistas e comentaristas em geral é o ‘comportamento humano’ [...] é o comportamento dos personagens, dos apresentadores e em geral das personalidades televisuais (mesmo os jornalistas).” (BRAGA, 2006, p. 261). O autor assinala ainda que os personagens ficcionais são discutidos “[...] na lógica dos comportamentos

humanos e não na lógica das estruturas dramáticas.” (BRAGA, 2006, p. 261). Também anota que, ao se falar dos personagens, em seguida se resvala para a atitude de se observar o comportamento de atores e atrizes.

O texto da *Isto é*, assinado por Francisco Alves Filho, se inicia com a descrição reconstituída de um encontro pessoal de Carvalho com Melamed, na ocasião do convite ao ator para trabalharem juntos no projeto. O texto se coloca como anúncio da microssérie que irá ao ar e destaca as “imagens luxuosas e sofisticadas” que se tornaram “marca registrada de Carvalho”. A matéria toma depoimento de Melamed, onde o ator comenta o clima no *set* de gravação, qualificando-o como “um congresso de magos e ilusionistas”, destacando ainda o tom operístico da obra, indicando os resultados positivos da escolha das locações no prédio em ruínas do Automóvel Clube, após informar o peso dos problemas de orçamento na seleção.

A abordagem de Carvalho resulta, para o jornalista, no “conhecido esmero” na direção de atores, além de trabalho cuidadoso com figurinos, cenários e iluminação. Por fim o texto traz depoimentos de Leticia Persiles, Eliane Gardini, Michel Melamed e do diretor, falando sobre as escolhas para os papéis, concluindo a matéria com um depoimento de Melamed no qual indica o clima de “encantamento” nas gravações.

O texto de Sylvia Colombo, da *Folha de S. Paulo*, é pontilhado por depoimentos de Luiz Fernando de Carvalho, trazidos em meio a informes referenciais sobre produção e veiculação da microssérie e investidas da autora em termos de leitura da obra. Segundo Colombo (2014, p.2), as

[...] imagens [...] surpreendem pela beleza e pela transformação do espaço. Um mesmo local corresponde a cantos diferentes da memória de um velho [...] que narra a própria desgraça e se mostra incapaz de resgatar o passado a partir das sombras de lembranças que vê desfazerem-se nas paredes de um antigo salão.

Sylvia Colombo destaca o estado do lugar escolhido para as locações e uma fala do diretor de como conseguiu extrair maior felicidade estética da situação decadente do lugar: “Tudo ali é ruína. Um lugar perfeito para contar a história de um homem em ruínas, que não consegue resgatar o que perdeu.” (COLOMBO, 2014, p.2). Na passagem do texto com o intertítulo Política, destaca a leitura de sociedade que a obra de Carvalho faz, em diálogo com o romance. Para isso, transcreve novamente a fala do diretor o qual explica que Bentinho “[...] é filho de uma elite decadente, dona Glória guarda o vestuário e a pompa de algo que já

desapareceu, enquanto o agregado José Dias, com sua moral dúbia, revela o desgaste daqueles hábitos. E o Padre Cabral é o símbolo da Igreja a quem Machado ataca.” (COLOMBO, 2014, p.3). A autora da matéria destaca ainda o espaço dado à adolescência e ao idílio entre Capitu e Bentinho, relativizando a traição como tema único da narrativa. No último tópico, trata da inclusão no projeto de atores excluídos pela grande mídia.

Um terceiro texto que tomamos nessa linha mais informativa é assinado por Sérgio Maggio, do *Correio Brasiliense*. Trata-se de uma entrevista – enquanto gênero jornalístico, no estilo ping-pong, perguntas e respostas. A entrevista é introduzida por uma cabeça de texto de dois parágrafos. Nela, o autor da matéria aponta Carvalho como “criador único”, faz referências à “mão autoral” do diretor e ao caráter “artesanal” de sua obra, bem como a forma “requintada” do projeto *Quadrante*. O trabalho de Carvalho é ainda apanhado como incomum e atípico quanto ao que o jornalista chama de “[...] padrão vencido da teledramaturgia brasileira.” (MAGGIO, 2013, p.1).

Na entrevista ao *Correio Brasiliense*, Carvalho aponta Capitu como “um ensaio sobre a dúvida”. E diz que, rastreando os dados da passagem do tempo e o discurso sobre a modernidade de um Brasil que convivia com a escravidão, tentou traduzir no audiovisual um sentido de “finitude das coisas”. Assim, “Dom Casmurro – por mais que negue e despiste, está incorporado ao trágico [...] a um tempo e a um espaço que não voltarão jamais.” (CARVALHO apud MAGGIO, 2013, p.2). Acrescenta que

Ele vive a história, se emociona com a história mas, simultaneamente, na frase seguinte, é capaz de se afastar e traçar um desenho [...] sobre a realidade amorosa, o tempo e seu estado atual: ‘vivo bem, como bem, não durmo mal...’ – e, no canto do olho, talvez uma lágrima esteja escorrendo. (CARVALHO apud MAGGIO, 2013, p.2).

Já tratando da composição de seu personagem feminino, Carvalho (apud MAGGIO, 2013, p.2) assinala que, para ele, “[...] essa mulher dionisíaca é uma força da natureza, com tudo que ela tem de provedora e de trágica, e não, ao contrário, uma fabricação da cultura da elite branca, como é Bento Santiago.” Tratando das relações de diálogo com o texto-fonte, o diretor ratifica sua noção de adaptação e reafirma ser contrário a alterar enredo, injetar personagens, diálogos, tramas paralelas, final diferente etc. Ou seja, o que nas adaptações de obras literárias é

chamado de adição, trazendo elementos que não estão no texto literário, procedimento que representa uma das possibilidades de diálogo com o texto fonte, assim como os de redução, deslocamento, transformação, simplificação, ampliação, etc. (BRITO, 2006, p.20).

Na mesma entrevista, Luiz Fernando de Carvalho ressalta mais uma vez que cada palavra e vírgula da microssérie saíram das páginas de Machado de Assis. Se pensarmos esse cuidado de aproximação com o texto em paralelo com as inovações traduzidas, por exemplo, no uso dos anacronismos, podemos remeter à noção de fidelidade proposta por André Bazin no seu famoso ensaio “Por um cinema impuro – defesa da adaptação”, incluído no livro *O cinema* (1991). No texto, o autor francês assinala, que “[...] a boa adaptação deve conseguir restituir o essencial do texto e do espírito [...]” do texto (BAZIN, 1991, p.96), dando exemplos de mudanças substanciais e de permanências essenciais que, no todo, produzem essa fidelidade transfigurada.

Em duas perguntas o jornalista Sérgio Maggio pressiona o diretor sobre problemas de transposição e comunicabilidade na adaptação do romance *A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna, que resultou numa microssérie anterior. Carvalho responde dizendo que fez nas duas microsséries o mesmo esforço de comunicação. Afirma ter ainda “as costas cheias de cicatrizes” por ter feito *A Pedra do Reino* e, laconicamente, encerra a resposta dizendo que, como “[...] qualquer ser humano, às vezes o que produzimos reencontra a vida, outras nem tanto.” (CARVALHO apud MAGGIO, 2013, p.5).

Ainda na mesma entrevista o diretor da microssérie ressalta não ter afinidade com a ideia de voltar às telenovelas pelas mudanças nos processos de produção após *Renascença* (“cinco diretores, seis autores”), preferindo trabalhar num processo colaborativo e não corporativo, dialogando com atores e equipes de produção. Vale lembrar que, oito anos depois, em 2014, Carvalho voltaria a fazer telenovelas, com o projeto da novela das seis *Meu pedacinho de chão*, nova versão de telenovela escrita por Benedito Ruy Barbosa e levada ao ar entre 1971 e 1972 pela Globo e pela TV Cultura. A nova versão, escrita por Benedito Ruy Barbosa, em parceria com Edilene Barbosa e Marcos Barbosa, teve direção de Henrique Sauer e Pedro Freire, direção geral de Carlos Araújo e Luiz Fernando Carvalho, com direção de núcleo de Carvalho e trouxe várias semelhanças narrativas e de tratamento audiovisual com projetos anteriores, como *Hoje é dia de Maria* e *Capitu*. Já em 2016 dirigiria a novela das 9, no chamado horário nobre, *Velho Chico*.

O bruxo solto

No terceiro bloco de nosso *corpus* de textos em torno da micro-série *Capitu*, selecionamos uma notícia e três reportagens, todas veiculadas em *O Globo*, uma delas no encarte Revista da TV. Há um quinto texto, que na verdade é uma versão ligeiramente ampliada da matéria de *O Globo*, publicada no *Diário do Nordeste*. Nele vemos a presença forte da questão da relação dos jovens com a literatura de Machado de Assis e o possível impacto do programa nas escolas. Na verdade, o tema atravessa os vários conjuntos de textos. Mas, neste grupo, a atenção vai para os atores, para a seleção de elenco a qual se submeteram, para outras passagens da carreira e da vida pessoal dos mesmos. Os depoimentos do diretor também são bastante utilizados, mas em chave interpretativa. Os custos de produção, os índices de audiência na estreia e a preparação de atores para as gravações também seguem na pauta, assim como o ludismo do programa, seu tom “pop” e a audiência média (FONSECA, 2014).

A primeira, sem assinatura, é uma notícia de dois parágrafos, publicada em 26 de novembro, dando conta dos 17 pontos de audiência conseguidos no primeiro dia, o que garantiu a liderança na audiência, um ponto à frente da Record e 10 à frente do SBT. A notícia ressalta “a qualidade da imagem e interpretação primorosa dos atores”.

A segunda matéria selecionada de *O Globo*, intitulada Obra-prima de Machado volta modernizada na micro-série *Capitu*, assinada por Rodrigo Fonseca, fala na trilha sonora, indo de Ozzy Osbourne a Fred Astaire e faz uma analogia com o Maria Antonieta, de Sofia Coppola, mas chamando a atenção por ser “bem mais lúdica”, trazendo “um tom da mais pura brasilidade” (seja lá o que o articulista tenha tentado dizer com isso). Informando que a micro-série traz um século XIX pop como nunca visto antes, inclui depoimentos de Luiz Fernando falando em sua oferta de reconciliação de Machado com os jovens, a percepção de que o escritor anda sendo mal-administrado nas escolas e uma alusão às micro-narrativas e intertítulos que remetem ao cinema mudo e fariam de *Dom Casmurro* uma trama de colagem afim ao gosto dos jovens acostumados à interatividade (FONSECA, 2014, p.2). A matéria também reproduz entrevista com o professor de literatura Diogo Mendes, que diz ser o suposto adultério uma das maneiras de atrair os alunos do ensino médio. Diogo lembra, no entanto, ser o tema do adultério o que menos importa “diante do ensaio existencial de Machado” e celebra a micro-série pelo interesse que vai despertar nos alunos (“dar aula agora será mais fácil”) (FONSECA, 2014, p.4).

A matéria destaca que o professor, mestre pela UFRJ, assistiu ao programa com antecedência, a convite do jornal *O Globo* e nela Rodrigo Fonseca afirma ainda que a microssérie “faz mídia e cultura comungarem sem hermetismos” e que, ao “[...] ultrapassar a questão do adultério, Carvalho explora de forma poética como Bentinho é a alegoria da maneira com a qual uma ideia fixa pode auto-anular alguém.” (FONSECA, 2014, p.5). A matéria conclui em fala de Carvalho dizendo ser necessário lidar com a juventude da obra de *Dom Casmurro* e retirar o escritor do pedestal da Academia Brasileira de Letras, “deixando o Bruxo solto” (FONSECA, 2014, p.5), numa alusão ao famoso epíteto Bruxo do Cosme Velho, usado nas referências a Machado e o “solto”, ao que nos parece, uma maneira feliz de sintetizar as atualizações trabalhadas em nova mídia para o texto fonte.

A minissérie também é destaque na Revista da TV, em matéria assinada por Zean Bravo e encartada em *O Globo* e outros jornais. Destaca basicamente os processos de produção e os personagens nos dois sentidos da expressão apontados por José Luiz Braga, ou seja, personagens ficcionais e pessoas ligadas à produção, sobretudo atores. Assim, escolha e papel de Leticia Persiles e César Cardadeiro são detalhados e os atores são entrevistados para falar da experiência. Cardadeiro discute seu personagem, afirmando a irrelevância sobre se houve traição ou não. Para ele, “[...] Bentinho vivia com a mãe, num mundo dele. Com a Capitu ele sente uma paixão louca e perde o controle.” (CARDADEIRO apud BRAVO, 2014, p.3). A matéria também alude às oficinas de preparação do elenco, e transcreve fala de Maria Rita Kehl sobre os personagens, informando que a palestra havia sido acompanhada pela reportagem de *O Globo*.

Renato Pucci, estudando a recepção da microssérie, rastreia esquemas cognitivos ativados pela recepção e estruturas narrativas movimentadas pela série, no momento em que se indaga sobre os consideráveis níveis de audiência alcançados pelo programa, apesar dos vários dados de elementos inusitados na estrutura do audiovisual. Observando os vários mecanismos presentes em *Capitu*, o autor ressalta ser

[...] razoável supor que essa composição deveria provocar estranhamento nos telespectadores, supostamente habituados apenas à linearidade temporal típica de narrativas clássicas, como as das telenovelas e minisséries. Em combinação com outros aspectos (como as intrusões da narração, as distorções de imagem e os microcapítulos ao estilo machadiano), a audiência de *Capitu* poderia ter

chegado a um traço do Ibope, o que esteve longe de acontecer. (PUCI, 2014, p.1).

Anacronismos, intrusões do narrador, convivência na tela de personagens e realizadores, o olhar para a câmera como interpelação ao espectador, o fator *fake* em cena, a presença de *inserts* de filmes antigos, o congelamento da imagem de personagens e a representação de animais por bonecos, além de dados de metaficção em geral são as ocorrências de elementos de estranhamento citadas por Pucci. O autor, ao mesmo tempo resgata momentos da TV brasileira, sobretudo da Globo, onde tais desvios dos modos narrativos clássicos estiveram presentes. Ele repara nessas ocorrências a instauração de um ambiente que desenhou a comunicabilidade com o público, além de defender que a microssérie aponta propostas de dramaturgia indicadas nesses antecedentes televisivos.

A pesquisa de Pucci nos parece mais que bem-vinda, pela contribuição que dá para esclarecer algo do mistério do sucesso do programa, em tantos pontos destoante da programação média a que o público está acostumado e distante dos produtos que a TV brasileira comercial e aberta costuma oferecer, numa jogada onde corre muito dinheiro, com uma mentalidade de se assumir mínimos riscos, como é fartamente sabido.

O rastreamento e as reflexões de Pucci indicam ainda, de maneira atenta, o que *Capitu* traz da tradição da TV e, diríamos aqui, como traços dialógicos. Traços estes que ousam apostar em momentos de esgarçamento estético, de certa opacidade comunicativa que, como nos melhores momentos de nossa da canção popular, são capazes de apostar em vários níveis de sinais e alcançar a atenção e o desejo do público, numa trama entre produção, indústria e recepção que gerou tantas experiências estimulantes de pregnância estética e comunicabilidade efetiva.

Ao mesmo tempo, lembraríamos como *Capitu* se filia a uma série de produtos e inovações narrativas nas quais a emissora costuma apostar em momentos pontuais, seja para tentar novas possibilidades de renovação da audiência ou mesmo para vincar sua posição, fincar-se como marca de prestígio. Tal viés de prestígio não só entra no marketing da empresa, aqui falamos da Globo, como termina respondendo a tensões políticas e estéticas, vinda de setores da sociedade e do Estado, em grupos de pressão e situações de debate que com alguma frequência questionam o baixo nível educacional e de outras ordens das TVs comerciais, que são concessões públicas.

Voltando ao texto de Renato Pucci, vale também lembrar quando o autor aponta o quanto Hollywood serviu como um dos modelos da emissora e o quanto a própria Hollywood desde os anos 20 absorve influências de narrativas de matrizes que lhe são estranhas, distantes da narrativa clássica, “[...] mas sempre a serviço dos próprios objetivos, ou seja, sem perder a comunicação com o grande público, sem afrontar demais as suas expectativas.” (PUCCI, 2014, p.16). No caso específico da Globo, poderíamos lembrar que a emissora abrigou, ao longo de sua história e especificamente durante os 21 anos de ditadura militar, autores que lhe eram heterogêneos estética e ideologicamente (“os meus comunistas”, na famosa expressão de Roberto Marinho).

Poderíamos pensar em várias explicações complementares para a boa audiência e o bom nível de comunicação com o grande público. A permanência da narrativa machadiana no imaginário brasileiro seria uma delas. A possibilidade do ludismo do usar objetos para representar animais podendo ser tomado como análoga às representações sociais em brincadeiras infantis. Uma certa semelhança com essa experiência teatral, por vezes doméstica, por vezes escolar, que dispara uma sensação de familiaridade vinda a par com a estranheza em relação à representação televisiva comum, mas que não chega a barrar a comunicação pelo lastro reconhecível apontado, mesclado ao elemento estranho – e vale lembrar que o estranho, para Freud, é algo antes familiar e que foi recalcado (FREUD, 1976).

Podemos pensar ainda na proposta textual de um projeto que incorpora o lírico e o faz de maneira envolvente nas cenas de amor juvenil, na construção desse retrato do amor quando jovem desenhado em atuação, cenário onírico, canção envolvente e trazendo algo da linguagem do videoclipe, etc. Poderíamos ressaltar ainda que os esquemas cognitivos em termos de memória de longa duração (PUCCI, 2014), poderiam se verificar nas estruturas narrativas da obra literária e sua espraçada sedimentação na cultura brasileira, aspecto de explicação extra-ambiente televisivo, mas também intra-televisivo e fílmico, dada as várias adaptações de Machado e de obras que formal ou tematicamente beberam em suas fontes.

Observando a microssérie televisiva e as conversas que ela provoca, na maneira como afeta as pessoas pelo fascínio ou pelo tédio, podemos observar como Capitu apanha de maneira tesa a relação de classes entre duas famílias, caracterizadas, por exemplo, nos não-ditos, nos momentos do pai de Capitu visto entre o afeto e os interesses, nas estratégias do agredido José Dias. Esse dar a ver do contexto social e suas

repercussões no contemporâneo vem num constructo audiovisual que soube atualizar seus elementos, o melhor da ficção literária e das suas possibilidades de expressar, de construir a vida por meio da ficção. Como assinala Robert Stam (2006, p.48): “[...] cada lente, ao revelar aspectos do texto fonte em questão, também revela algo sobre os discursos existentes no momento da reacentuação.” Ismail Xavier (2003, p.62), por sua vez, anota que é de se “[...] esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com o seu próprio contexto.”

Na memória do espectador, enredado na minissérie, pode ficar a lembrança tremenda do personagem-ruína não mais Bentinho, não mais Bento Santiago, mas já aprisionado em seu momento Dom Casmurro, visto em co-presença em cena com Bentinho, o infante apaixonado, e quase tocando em corpo a delicadeza perdida, desenhando no ar de maneira patética esse gesto impossível².

Por parte do diretor, parece haver consciência de seu espaço de nicho da produção televisiva e de saber se vender enquanto tal. Na recepção jornalística, há certa redundância respeitosa quanto a essa posição. Nessa cobertura jornalística, a sofisticação técnico-estética ou estético-visual é tomada como um valor de mercado a ser levado em conta “de saída”, ponto de partida e solo seguro para a avaliação. De toda forma, matérias editadas em torno da microssérie, inclusive na crítica, vê-se um diretor de cinema e TV que muito rejeita e quer, tanto no plano da expressão, como no da comunicação com o telespectador. E podemos concordar com Luiz Carlos Merten (2014, p.3), quando ele diz que, com *Capitu*, “[...] nunca Luiz Fernando de Carvalho foi mais belo.”

Refletindo sobretudo sobre a televisão, José Luiz Braga (2006) percebe uma pobreza da crítica sobre a mídia, sendo a acadêmica muito generalizante e apoiada apenas nos efeitos sociais do meio e a jornalística muito comercial. Dessa forma, atua “[...] em torno do critério básico de ‘atrair ou não atrair o público’, tendendo assim a funcionar como correia de transmissão dos interesses midiáticos empresariais, no sentido da ‘divulgação’”. (BRAGA, 2006, p.58-59). Mais recentemente, Renato Pucci percebe na crítica acadêmica um gesto no sentido de acusar realizações de Carvalho como sendo fracassos de audiência. O autor não só

² Para aprofundamento na questão do tempo narrativo na microssérie, bem como dos processos de adaptação mobilizados em *Capitu*, sugerimos a dissertação de Alexandre de Assis Monteiro, intitulada *Capitu: olhares para uma narração oblíqua*. Disponível em: <http://btdt.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/9/TDE-2013-10-10T122541Z-2128/Publico/ArquivoTotal.pdf>

refuta o dado como assinala que “[...] a pesquisa científica não deve tomar as dores da Rede Globo, dos seus supostos interesses comerciais.” (PUCCI, 2014, p.9).

Na cobertura mais propriamente informativa do que crítica da microssérie *Capitu*, o diretor Luiz Fernando de Carvalho é tratado como celebridade, mas ainda aí vê-se o esforço e o investimento em discutir as obras em suas propostas estéticas. Obviamente, em alguns momentos, há clara intenção de investimento no aspecto promocional do programa de TV (quando o veículo é *O Globo*), mas, ainda assim, há a intenção de discuti-lo como proposta “diferenciada”, mesmo que esteja aí a aposta num valor de mercado, o rótulo *cult* com todas as suas veleidades de reforço da imagem de um produto de nicho e signo de prestígio. Ressaltar e legitimar o dado do prestígio, no caso, não estaria apenas no “fazer propaganda” da minissérie, mas também no justificar e valorizar o debate jornalístico em torno da microssérie, o “requinte” dos suplementos e cadernos especiais, empenhados em trazer informação e discussão sobre um produto diferenciado, sendo este jornalismo mesmo um nicho, um produto segmentado, para públicos atentos a essas marcas de distinção.

As aproximações das abordagens jornalísticas, em seus momentos de crítica, se aproximam dos avanços da crítica de cinema, nos termos apontados por Braga, ao analisar e interpretar produtos específicos e seu ambiente de produção e recepção. Os textos informativos, predominantes quantitativamente, também alcançam algo disso, mas em alguns momentos se limitam à descrição repetitiva dos processos de produção e esquecem as estruturas narrativas, tratando personagens como se não fossem “seres de papel”, para usar a conhecida expressão de Barthes (1971), além de investirem demais na vida supostamente fascinante das celebridades.

Nas críticas percebe-se um diálogo com visadas teórico-críticas sobre a obra de Machado, numa espécie de leitura coletiva sedimentada nas várias reavaliações e suplementações recebidas pela obra do autor, vindas mesmos dos estudos e ensaios acadêmicos. Aqui, também em relação a textos críticos e analíticos, podemos perceber “os ecos e reverberações de outros enunciados”, assinalados por Mikhail Bakhtin e recuperados por Robert Stam (1992), em sua vigorosa aclimação do conceito de dialogismo para o ambiente da teoria do cinema e da crítica da cultura.

Podemos notar nos textos também certo fascínio pelo risco assumido pela microssérie em instaurar um ruído de comunicação na mídia da programação televisiva e, ao mesmo tempo, pelo bom nível de

comunicabilidade atingida; pela proeza em conseguir o equilíbrio entre esses dois planos. Ao mesmo tempo pode ser ressaltado igualmente nos textos o gesto de perceber os personagens nas estruturas dramáticas, sem investir tanto na questão da vida das personalidades televisivas.

Em suma, pudemos observar nos textos abordados, uma crítica atenta a outras experiências e a um público ambientado a uma TV comercial que já vem experimentando, mesmo que de maneira pontual, aspectos de outras experiências narrativas, para além da rotina automatizada, talvez até como sua condição de sobrevivência. E acrescentar que a recepção pelo público e pela crítica pode ser muito mais vigorosa do que, muitas vezes, pressupomos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1971.

BAZIN, André. Por um cinema impuro – defesa da adaptação. In: *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOSCOV, Isabela. Ah, esses olhos... Revista *Veja*, edição 2090, dezembro de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/101208/p_192.shtml>. Acesso em: dez. 2014.

BRAGA, José Luiz. *A sociedade enfrenta sua mídia*. São Paulo: Paulus, 2006.

BRAVO, Zean. Atores jovens são aposta de Luiz Fernando de Carvalho em *Capitu*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/atores-jovens-sao-apostas-do-diretor-luiz-fernando-carvalho-em-capitu-3604567>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

BRITO, João Batista de. *Literatura e cinema: narrativas em conflito*. São Paulo: Unimarco, 2005. Disponível em: <http://imagensamadasdotcom.files.wordpress.com/2011/04/literatura_no_cinema.pdf> Acesso em: 22 set. 2014.

COLOMBO, Sylvia. Hoje é dia de *Capitu*. Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2211200807.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

FILHO, Francisco Alvim. *Capitu é um luxo*. Revista Isto é, Edição 2039, 03 de dezembro de 2008. Disponível em:

<http://www.istoe.com.br/reportagens/948_CAPITU+E+UM+LUXO>. Acesso em: 19 dez. 2014.

FONSECA, Rodrigo. Bruxo também é pop. DIÁRIO DO NORDESTE. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/zoeira/bruxo-tambem-e-pop-1.516759>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

_____. Obra-prima de Machado de Assis volta modernizada na minissérie *Capitu*. O GLOBO. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/obra-prima-de-machado-de-assis-volta-modernizada-na-minisserie-capitu-3603811>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

FREUD, Sigmund. O Estranho. In: *Uma Neurose Infantil e outros trabalhos*. trad. sup. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MAGGIO, Sérgio. Luiz Fernando Carvalho lança sua visão estética sobre o romance *Dom Casmurro*. Correio Braziliense, 09 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://divirta-se.correioweb.com.br/materias.htm?materia=5497>>. Acesso em: 9 jan. 2013.

MENEGUINI, Carla. Minissérie “Capitu” vai apresentar “Angelina Jolie” brasileira. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL8798567084,00MINISSERIE+CAPITU+VAI+APRESENTAR+ANGELINA+JOLIE+BRASILEIRA.html>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

MERTEN, Luiz Carlos. Ópera rock desconcerta pelo que tem de excessivo. O Estado de S. Paulo, 16 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,opera-rock-desconcerta-pelo-que-tem-de-excessivo,294434>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

MONTEIRO, Alexandre de Assis. *Capitu: olhares para uma narração oblíqua*. João Pessoa, 2013. Dissertação (mestrado). UFPB/ PPGL. Disponível em: <http://btd.d.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/9/TDE-2013-10-10T122541Z-2128/Publico/ArquivoTotal.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

O GLOBO. Minissérie *Capitu* alcança 17 pontos de média no Ibope na estreia. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/minisserie-capitu-alcanca-17-pontos-de-media-no-ibope-na-estreia-3603924>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

ORICCHIO, Luiz Zanin. Olhos de cigana oblíquos e dissimulados, olhos de ressaca... O Estado de S. Paulo, 23 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=335245>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

PELLEGRINI, T. et al. *Literatura, cinema, televisão*. São Paulo: Senac: Instituto Itaú Cultural, 2003.

PUCCI, Renato. Adaptação televisiva e esquemas cognitivos: o caso de *Capitu*. In: BORGES, Gabriela; PUCCI JR, Renato Luiz; SOBRINHO, Gilberto Alexandre. *Televisão: Formas Audiovisuais de Ficção e de Documentário - Volume II*. Campinas; Faro: Socine, 2012. Disponível em: <<http://www.socine.org.br/livro/televisoes.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

RESENDE, Beatriz. *Capitu*, Brecht, Bentinho e Janis Joplin. In: O Estado de São Paulo. Ano 118, n. 43429, p. 13,16/12/2008. Disponível em: <<http://forumdacultura.blogspot.com.br/2008/12/capitu-brecht-bentinho-e-janis-joplin.html>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: CORSEUIL, A. R. (Ed.). *Ilha do desterro: Film Beyond Boundaries*. Florianópolis: UFSC, nº 51, Jul / Dez, 2006. p. 19-53.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E ADAPTAÇÃO: ENTRE O CINEMA, SÉRIES DE TV, GRAPHIC NOVELS E HQ

Sinara de Oliveira Branco

Mariana Assis Maciel

Introdução

Este capítulo apresenta um estudo sobre as diferentes formas de circulação de obras traduzidas e adaptadas no país, que colaboram para o surgimento de novos leitores. Atualmente, coleções de livros, jogos de computador e histórias em quadrinhos (HQs) são adaptados para a televisão e o cinema, aproximando o grande público dos personagens e temas antes conhecidos e apreciados apenas por um grupo seleto de fãs. Após sua exibição na TV e nos cinemas, livros, que são a fonte dessas adaptações ou que são lançados após a exibição das séries e filmes, surgem em livrarias, tendo maior estímulo ao consumo. Dentro desse contexto, três séries de TV e suas respectivas obras literárias e personagens principais foram selecionadas para a observação e a análise sobre o interesse do grande público por obras traduzidas e/ou publicadas na língua original derivadas de tais séries no Brasil. São elas: *The Walking Dead*, *Revenge* e *Elementary*.

Para definir a escolha das séries seguimos os seguintes critérios: i) séries que são ou foram exibidas em canais de TV e/ou pela Internet no Brasil; ii) séries com ou que tiveram exibição semanal e com episódios de até 1 hora de duração; e iii) protagonistas com perfil de anti-heróis. Dessa forma, selecionamos a HQ correspondente aos episódios da 1ª temporada de *The Walking Dead*; o episódio especial da 1ª temporada e a *graphic novel* da Série *Revenge*; e a 1ª temporada da série e as diferentes construções da personagem Sherlock Holmes, da Série *Elementary*.

A série *The Walking Dead* é uma adaptação criada por Frank Darabot inspirada na HQ homônima publicada mensalmente nos Estados Unidos desde 2003 pela Image Comics. A HQ é escrita e desenvolvida

por Robert Kirkman e pelo desenhista Tony Moore, que foi substituído por Charlie Adlard em 2004. Tanto a HQ quanto a série de TV contam a história de um grupo de pessoas que tentam sobreviver em um mundo que sofreu um apocalipse zumbi. Liderados pelo policial Rick Grimes, o grupo, além de enfrentar zumbis, também tem que enfrentar situações em que opiniões pessoais e morais entram em conflito.

A série *Revenge* narra a história de Amanda Clarke, uma jovem rica e ambiciosa que teve que mudar de personalidade para se vingar das pessoas que acusaram seu pai de um crime que ele não cometeu. A série foi criada por Mike Kelley e teve quatro temporadas. Depois de três temporadas, os criadores da série desenvolveram a *graphic novel* '*Revenge: The Secret Origin of Emily Thorne*', que conta a história de Amanda antes dela decidir se tornar Emily Thorne e vingar a morte de seu pai.

A série *Elementary*, por sua vez, é baseada nas histórias do detetive Sherlock Holmes, criado por Sir Arthur Conan Doyle. A série foi criada por Robert Doherty e traz uma versão mais moderna da personagem Sherlock Holmes. Assim como nos livros, Sherlock Holmes também desvenda crimes e, na série de TV, presta consultoria para a polícia de Nova York com a ajuda de Watson.

A escolha por adaptar uma obra para a TV no formato de série é justificada pelo fato de que a história pode ser mais detalhada e melhor desenvolvida ao longo de temporadas. À medida que novas formas midiáticas surgem, maior se torna a demanda por adaptações de histórias já conhecidas. Segundo Hutcheon (2013), adaptar é transpor uma obra reconhecida e de prestígio cultural para outro formato midiático ou para uma mesma mídia. As adaptações são uma forma de expandir o público de uma determinada franquia, sendo também uma forma de lucrar com a franquia, pois escritores famosos, personagens e o tema das Séries influenciam na venda de filmes, *games*, da Série de televisão e dos livros derivados de alguma obra conhecida pelo público. Quanto mais se lucra com uma adaptação, maior será sua divulgação em diversas mídias, resultando na criação de mais produtos derivados dessa adaptação (HUTCHEON, 2013).

Ao mesmo tempo em que a adaptação é uma transposição e uma justaposição de formas midiáticas, a adaptação também é uma tradução intersemiótica, ocorrendo a passagem do signo verbal (livros/HQs) para o signo verbal e não verbal (as séries de TV) ou vice-versa; ou seja, do signo verbal e não verbal (a série de TV) para o signo verbal (*graphic novel*/HQs) (JAKOBSON, 2004; PLAZA, 2013).

Adaptando obras literárias para a TV e cinema

Hutcheon (2013) argumenta que as adaptações passam do modo 'contar', que é a narrativa verbal, adotada em obras literárias, para o modo 'mostrar', que é a narrativa visual (ponto de vista), fílmica e de Séries de TV. O modo contar está mais direcionado à linguagem verbal, de forma oral ou escrita. O modo mostrar, por sua vez, está mais direcionado à linguagem não verbal, com as imagens, em planos específicos, narrando a história, acompanhadas da linguagem verbal quando necessário. Entretanto, é importante ressaltar que os modos 'mostrar' e 'contar' não são excludentes, tendo um se sobressaindo mais, dependendo da obra e do formato.

A série *Elementary* é baseada nas obras literárias que narram as aventuras de Sherlock Holmes, sendo adaptadas para a TV. Nesse caso, o modo 'contar' e 'mostrar' se complementam, criando um contexto que só pode ser entendido e interpretado quando analisados em conjunto. Em *The Walking Dead* também acontece a passagem do 'contar'/'mostrar' (as HQs) para o modo 'mostrar'/'contar' (a série de TV), pois tanto nas HQs como na televisão a história é narrada por meio das imagens e das falas das personagens. A interação do leitor com as HQs e com os livros acontece através de descrições verbalizadas ou de desenhos. As HQs apresentam as personagens e o contexto onde se passa a história através da linguagem verbal e de quadrinhos. As obras literárias descrevem as personagens, suas características e o ambiente, favorecendo a imaginação do leitor, à medida que as descrições a respeito desses aspectos são fornecidas. Em *Revenge*, temos a série de TV (o 'mostrar') que passa para o modo 'contar'/'mostrar' (a *graphic novel*), uma vez que a *graphic novel* foi criada depois do lançamento da série.

A tradução intersemiótica auxilia na reflexão sobre como diferentes formas de leitura, ou seja, a leitura das imagens em movimento das séries de TV aqui analisadas, podem auxiliar tanto na interpretação das narrativas quanto na interpretação das personagens Rick (*The Walking Dead*), Sherlock (*Elementary*) e Emily (*Revenge*).

A análise de uma série de TV é uma atividade que busca explicar e racionalizar os fenômenos observados na série de TV. Durante a análise, uma reflexão mais ampla a respeito das personagens, em cenas específicas, em uma imagem (congelada ou em movimento) selecionada ou em uma parte da imagem, é realizada (AUMONT; MARIE 2004). Dessa forma, um estudo voltado para os detalhes associados à capacidade interpretativa e intersemiótica das séries será desenvolvido a seguir.

Análise intersemiótica das personagens

De acordo com Hutcheon (2013), quando uma obra é adaptada para a televisão, o cinema ou para qualquer outro formato, é perceptível, no mínimo, duas interpretações, dois pontos de vista sobre o mesmo assunto, ou seja, surgem diferentes formas de tratar o mesmo tema. A autora afirma que a receptividade dessa adaptação dependerá da temática e da cultura em que a adaptação será divulgada e inserida, sendo, às vezes, necessárias algumas mudanças em relação a como uma personagem é construída ou como o enredo será desenvolvido, uma vez que os adaptadores são primeiramente intérpretes e depois criadores.

Aumont (2011) afirma que toda e qualquer representação imagética toma como base os espectadores e seus enunciados ideológicos e culturais, carregando um sentido que deve ser interpretado/lido por seu destinatário/espectador. Essa interpretação se dará por meio da mobilização de diversos códigos, sejam eles universais (elementos representativos visíveis) ou determinados pelo contexto social em que a imagem está inserida (sentido figurado da imagem). Da mesma forma que o sentido de uma imagem leva em consideração o espectador, as personagens também são construídas sempre pensando em um público alvo, pois quanto mais uma personagem apresentar características comuns a esse público, maior será a empatia por essa personagem, seja ela um herói, um vilão, ou um anti-herói, sendo o caso das personagens aqui analisadas (HUTCHEON, 2013).

A seguir, é apresentado como as personagens Rick (*The Walking Dead*), Sherlock Holmes (*Elementary*) e Emily (*Revenge*) são construídas tanto visualmente quanto na caracterização de sua personalidade.

Rick Grimes

A construção da personagem, tanto na HQ quanto na série *The Walking Dead*, busca demonstrar a dificuldade de lidar com um mundo pós-apocalíptico, onde zumbis estão por toda parte e não há mais regras ou leis. O fato de Rick ser policial faz com que ele ainda acredite que as leis devem ser seguidas e as outras personagens confiam em Rick para que isso aconteça, pois ele é a única forma de autoridade que conhecem.

Em determinadas situações, Rick se utiliza da força do seu distintivo para impor o que deve ser feito. No começo, ele não percebe o quanto usa sua posição de autoridade para impor regras, mas à medida que a narrativa segue, é percebido o quanto Rick impõe sua autoridade

frente a situações de conflito. Atitudes e ações contraditórias são a principal característica da personagem, presente tanto nas HQs quanto na série de televisão.

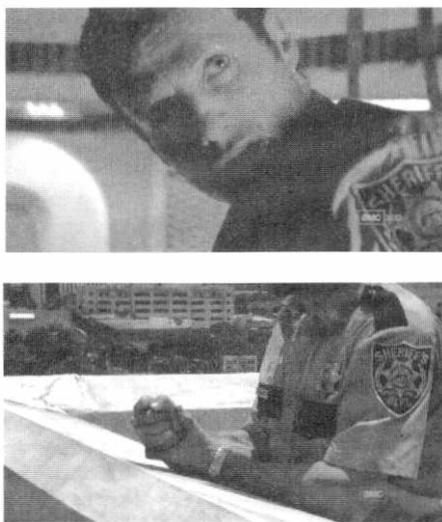
Na Cena (07:18 - 08:57) do episódio cinco da primeira temporada, o grupo está decidindo qual será a melhor opção para curar uma das personagens, Jim, que foi mordido por um zumbi enquanto tentava proteger o acampamento no momento da invasão. Cada um tem uma opinião a respeito do que fazer com Jim, mas a opinião mais radical é a de Daryl. Ele acha que devem matar Jim já que a qualquer momento ele pode virar um zumbi, colocando a vida de todos em risco. Porém, Rick tenta impedir que Daryl mate Jim ameaçando atirar em Daryl caso ele tentasse alguma coisa. Para Rick, Jim ainda está "vivo", ou seja, ainda não é um zumbi e não é certo matar os "vivos". No entanto, essa fala de Rick é contraditória, já que ele mesmo está com a arma apontada para Daryl, podendo atirar a qualquer momento. Se isso acontecesse Rick estaria matando um "vivo".

Figura 1 - Não matamos os vivos



Mesmo agindo de forma contraditória, Rick é o único que consegue controlar e manter a ordem do grupo, sendo considerado o líder. Como dito anteriormente, Rick é a única forma de autoridade que eles conhecem, mesmo que isso não exista mais. A escolha de Rick como líder do grupo não é expressa verbalmente, mas através da construção visual da personagem. Durante a primeira temporada, Rick sempre está vestido com seu uniforme de policial, enquanto que os outros membros do grupo usam roupas comuns, até mesmo Shane, que também é policial. A roupa da personagem parece ter uma representação simbólica maior do que a personagem em si. Isso significa que a força e a presença do uniforme são mais importantes do que o próprio Rick, uma vez que ele mesmo se utiliza de sua posição como policial para impor o que deve ser feito.

Figura 2 - O uniforme na série



Maciel, M. A. *A circulação de obras literárias e HQ entre séries e cinema: um estudo sobre tradução intersemiótica*. PIBIC/CNPq, 2015/2016.

Observando a Figura 2, comprova-se a representação não só do uniforme, mas também da insígnia policial, uma vez que o rosto de Rick é muitas vezes colocado em segundo plano (coberto por sombras ou

cortado), para que a insígnia seja o elemento principal da imagem. Isso também acontece na HQ:

Figura 3 - O uniforme na HQ



Maciel, M. A. **A circulação de obras literárias e HQ entre séries e cinema: um estudo sobre tradução intersemiótica.** PIBIC/CNPq, 2015/2016.

Tanto na HQ quanto na série, a escolha das cores (preto/brancos cores vivas); da luminosidade (claro-escuro); dos enquadramentos (até onde o espectador-leitor pode ver); dos elementos naturais da realidade do espectador-leitor e que possuem intenções próprias, como a de guiar o espectador-leitor para um jogo de interação e imersão, trabalham em conjunto para construir a personagem (AUMONT, 2011). É devido a esses elementos naturais da realidade do espectador-leitor que a série/HQ faz com que as relações leitor-obra e espectador-leitor-personagem sejam as mais verossímeis possíveis.

Sherlock Holmes

Ao mesmo tempo em que algumas características da obra original são conservadas: Sherlock e Watson desvendam casos policiais; a profissão de Watson; e o fato de Sherlock ser inglês; a série *Elementary* é adaptada em um novo cenário para as personagens de Sherlock Holmes e de John Watson, criadas originalmente por Sir. Arthur Conan Doyle. A série tem como espaço Nova York, diferindo do cenário londrino da obra original, mantendo, entretanto, o formato original dos livros, com cada episódio envolvendo um caso policial a ser desvendado.

A mudança mais radical da série foi adaptar John Watson, uma personagem masculina e inglesa para uma personagem feminina e norte-americana, Joan Watson. Na série, Watson, também é médica, mas deixou de exercer a medicina após perder um paciente, e isso fez com que ela perdesse sua licença. Assim, ela passa a acompanhar pacientes que saíram de clínicas de reabilitação e que estão em fase de reinserção na sociedade, tendo como paciente mais recente Sherlock Holmes. Ao apresentar um Sherlock que sai de uma clínica de reabilitação, a série mostra o lado mais humano de uma personagem que é antissocial, arrogante e que não é capaz de criar empatia pelas pessoas.

Elementary também traz algumas mudanças na relação entre Sherlock e Watson. Apesar de ainda se tratar de uma relação conturbada, em que Watson tem que ajudar Sherlock a desvendar casos policiais e lidar com as loucuras dele, a série apresenta a personagem de Watson como a pessoa que faz com que Sherlock não perca seu lado mais humano para o excesso da racionalidade¹. A personagem de Watson na série representa o lado emocional de Sherlock, e isso pode ser comprovado quando Sherlock, mesmo que raramente, elogia Watson pelo trabalho que ela realiza.

No episódio quatro da primeira temporada, Watson tem um encontro marcado com um homem que ela conheceu recentemente, mas ela não vai ao seu encontro, pois uma das vítimas do caso em que eles estão trabalhando morreu de uma overdose de heroína. Watson imagina que Sherlock precisa de companhia, pois ela entende que deve ter sido difícil para ele ter um contato com drogas, estando em reabilitação. No entanto, Sherlock insiste que ela vá ao encontro e diz que fará um teste toxicológico quando voltar. Mais adiante, no episódio, Watson volta do encontro

¹Disponível em: < <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/51486>
>. Acesso em: 12 mai. 2016.

e Sherlock pergunta como foi. Ela responde que foi divertido, mas acha que o homem está mentindo ao dizer que não é casado:

Tabela 1 Diálogo entre Watson e Sherlock (21:28 – 22:32)

PERSONAGEM	LEGENDAS EM PORTUGUÊS	LEGENDAS EM INGLÊS
Watson	<i>e, quando ele disse que não foi, isso é algo que não</i>	<i>and when he said he hadn't-- and this isn't something</i>
Watson	<i>teria notado antes de trabalhar com você,</i>	<i>I would've noticed before I started working with you--</i>
Watson	<i>mas eu podia jurar que ele estava mentindo.</i>	<i>but I... could swear he wasn't telling the truth.</i>
Sherlock	<i>Exercitando nossos músculos dedutíveis, então?</i>	<i>Flexing our deductive muscles, are we?</i>
Sherlock	<i>Poderia explodir de orgulho.</i>	<i>I could burst with pride.</i>

Maciel, M. A. **A circulação de obras literárias e HQ entre séries e cinema: um estudo sobre tradução intersemiótica.** PIBIC/CNPq, 2015/2016.

A legenda destacada em negrito mostra Sherlock, a sua maneira, elogiando Watson, admitindo ter ficado impressionado com o fato de que está trabalhando suas capacidades dedutivas. Porém, apesar de ter elogiado Watson e de tê-la ajudado a descobrir se o homem era casado ou não, Sherlock não seria Sherlock se não fizesse um comentário sarcástico:

Tabela 2 Comentário sarcástico de Sherlock (22:25 – 22:32)

PERSONAGEM	LEGENDAS EM PORTUGUÊS	LEGENDAS EM INGLÊS
Sherlock	<i>Veja assim, seus instintos estavam certos.</i>	<i>Well, look at it this way: your instincts were right.</i>
Sherlock	<i>e chegou cedo em casa, então imagino</i>	<i>And you're home early, so I assume you haven't become</i>
Sherlock	<i>que não tenha cometido adultério</i>	<i>an unwitting adulteress.</i>

Maciel, M. A. A circulação de obras literárias e HQ entre séries e cinema: um estudo sobre tradução intersemiótica. PIBIC/CNPq, 2015/2016.

Partindo dos exemplos destacados anteriormente, entendemos que Sherlock tenta, ao seu modo, elogiar a sua colega de trabalho. Essa mudança pode ter acontecido pelo fato de Watson ser mulher. Porém, é necessário também lembrar que a série traz um Sherlock mais humano, trazendo à tona essa característica da personagem; ou seja, o modo que Sherlock tratava Watson nos livros não pode ser o mesmo na série de TV.

Dessa forma, ao construir uma personagem que transmite as mesmas sensações e emoções que o espectador, ou seja, ao trazer uma personagem que representa uma pessoa comum, com emoções reais, o espectador passa a aceitar essa personagem não mais como algo apenas imaginário e longe da sua realidade, mas como alguém com quem ele/ela se identifica, desenvolvendo certa afeição pela personagem e tornando a relação espectador-leitor-série mais imediata e instantânea (AUMONT, 2011).

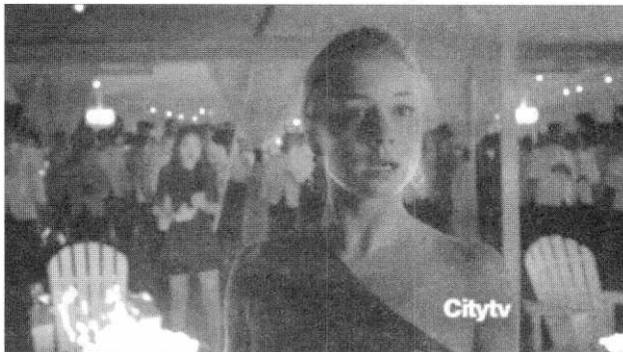
Emily Thorne

Revenge dá origem a uma *graphic novel*, *Revenge: The Secrete Origin of Emily Thorne*, que surge depois de três temporadas da série. A *graphic novel* manteve todas as características que a personagem apresenta na televisão e trata da origem da personagem, Emily, desde os primeiros

fatos que moldam a sua personalidade até chegar à Emily que conhecemos na série. Na série e na *graphic novel*, Emily é uma personagem que consegue controlar suas reações para que ninguém saiba seus reais sentimentos. Às vezes esse controle escapa de suas mãos, mas ela imediatamente retoma a sua postura.

A cena a seguir, retirada de um especial² da série *From the Beginning* (37:20 – 37:32) se passa durante a festa de noivado de Emily e Daniel, mais exatamente quando a notícia de que Daniel foi baleado na praia se espalha.

Figura 4 - Reação de Emily ao escutar a notícia



Maciel, M. A. **A circulação de obras literárias e HQ entre séries e cinema: um estudo sobre tradução intersemiótica.** PIBIC/CNPq, 2015/2016.

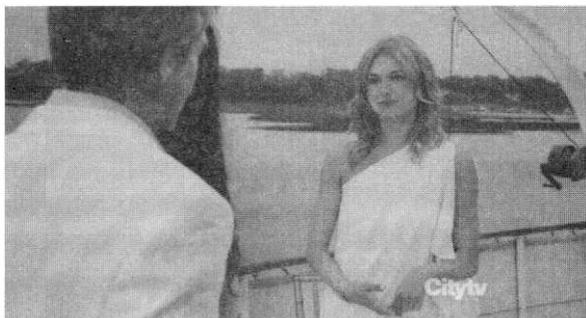
O semblante de surpresa indica que Emily não sabe o motivo dos tiros ou até mesmo quem atirou e, apesar de ter como objetivo vingar a morte de seu pai, ao escutar a notícia, Emily fica tão atordoada quanto os demais personagens. Ela não faz ideia do que está acontecendo e, por sua reação (Figura 4), parece se importar com Daniel, mesmo ele sendo seu ‘inimigo’.

Na série, a questão visual da personagem também chama a atenção, pois se explora tanto o lado da beleza de Emily quanto o seu lado vingativo. Na Figura 5, percebe-se que durante o dia Emily comporta-se

² No especial revemos cenas importantes, mas, diferentemente da série, que não é narrada sob o ponto de vista de personagens, as cenas são narradas sob o ponto de vista de Emily. Assim fica mais claro identificar quais eram suas intenções e no que ela estava pensando em determinado momento.

de forma tranquila e delicada, pois ela está rodeada de pessoas que esperam dela esse tipo de comportamento. Porém, é a noite que Emily revela sua verdadeira identidade, libertando suas emoções e o seu lado mais vingativo, tentando comandar e controlar as pessoas a sua volta.

Figura 5 - Emily: a beleza x a vingança



Maciel, M.A. **A circulação de obras literárias e HQ entre séries e cinema: um estudo sobre tradução intersemiótica.** PIBIC/CNPq, 2015/2016.

Como a *graphic novel* é baseada na série, essa dualidade entre a beleza e a vingança também está presente:

Figura 6 - Dualidade entre beleza e vingança na *graphic novel*



Maciel, M.A. A circulação de obras literárias e HQ entre séries e cinema: um estudo sobre tradução intersemiótica. PIBIC/CNPq, 2015/2016.

Por um lado, semelhante a *The Walking Dead*, *Revenge* também se utiliza de elementos naturais da realidade do espectador-leitor, como o contraste entre o claro e o escuro para construir a personalidade da personagem. Por outro lado, *Revenge* faz uso de outro elemento da realidade do leitor da *graphic novel*, que são as características físicas da personagem, fazendo com que as relações leitor-obra sejam ainda mais verossimilhanes, uma vez que o espectador está acostumado com o modo como Emily é retratada na série. Com a adaptação da série de TV para a *graphic novel*, o fã da série entra em contato com algo novo, mas que de certa forma é familiar. A diferença está no modo como a história é narrada e como o leitor interage com a história (HUTCHEON, 2013).

Ainda segundo Hutcheon (2013), adaptações, quando bem sucedidas, reinventam e revitalizam o familiar, trazendo uma sensação de entendimento, por conhecer o que está por vir, dominando e diversos códigos (imagens, cores, diálogos), trabalhando em conjunto para construir um sentido que será interpretado pelo leitor da *graphic novel* (AUMONT, 2011; PLAZA, 2013).

Conclusão

A nossa intenção foi apresentar um panorama de como diferentes formas midiáticas influenciam a leitura e o seu consumo no Brasil atualmente. As séries discutidas fazem sucesso e têm uma boa recepção no Brasil, mantendo-se constante. A Série *The Walking Dead* é a de maior nível de audiência no país. Consequentemente, esse sucesso leva os fãs a buscarem cada vez mais produtos relacionados a essa série – HQ e livros, por exemplo.

Foram analisadas as personagens principais, Rick de *The Walking Dead*, Sherlock Holmes de *Elementary* e Emily de *Revenge*, que são protagonistas com perfil de anti-heróis, em termos de descrição intersemiótica e como as mesmas foram construídas, tanto visualmente quanto na caracterização da personalidade. A análise intersemiótica de Rick mostrou que, apesar de tentar agir de forma justa e correta, muitas vezes, a personagem age de forma contraditória, condizendo com o caos em que o mundo se apresenta. No entanto, Rick é o único que consegue controlar e manter a ordem do grupo e isso pode ser justificado na construção visual da personagem, uma vez que essa construção tem uma representação simbólica maior do que a personagem em si. O destaque dado ao uniforme policial é fundamental durante a primeira temporada, com a personagem em segundo plano.

Em relação a Sherlock foi possível concluir que a personagem ganhou uma representação mais humana, ao mostrar sua situação de reabilitação e por apresentar Watson como uma personagem feminina. Watson, na série, é a representação do lado emocional de Sherlock, e isso é comprovado quando ele elogia a sua companheira de trabalho. Logo, ao trazer à tona o lado mais humano e emocional de Sherlock, *Elementary* constrói uma personagem mais frágil e, consequentemente, faz com que essa personagem tenha traços mais próximos da realidade do espectador-leitor.

No que diz respeito à Emily, da Série *Revenge*, percebemos que a série traz essa dualidade entre beleza e vingança, mostrando que a forma de Emily se comportar durante o dia é diferente de seu comportamento noturno. É a noite que Emily revela sua verdadeira identidade, libertando suas emoções e seu verdadeiro “eu”. É também durante a noite que alguns imprevistos fazem com que ela sinta que está perdendo o controle da situação, comprovando que Emily não conseguiu se tornar uma pessoa fria que não consegue confiar nem se importar com aqueles que estão ao seu redor.

Ao apresentar personagens que são construídas com elementos da realidade do espectador-leitor, principalmente ao trazer à tona o lado emocional dessas personagens, a Série faz com que a relação espectador-leitor-série seja mais imediata e instantânea, por criar uma sensação de entendimento, por conhecer o que está por vir (AUMONT, 2011; HUTCHEON, 2013).

Dessa forma, pode-se concluir que Séries de TV que geram interesse por parte do público ganham prestígio social, e as obras ou produtos relacionados a ela terão maior possibilidade de obter sucesso. Com isso, surgem novos leitores influenciados pela divulgação desses produtos. A nova geração de leitores é influenciada pela propagação de um mesmo produto distribuído em diferentes plataformas midiáticas, principalmente a propagação através da televisão. Por isso, pode-se dizer que a mídia televisiva tem, de fato, um papel importante no surgimento desses novos leitores.

REFERÊNCIAS

AMOUNT, J. *A Imagem*. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 16ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

AMOUNT, J.; MARIE, M. *A análise do filme*. Tradução: Marcelo Félix. 2ª ed. Lisboa: Texto e Grafia, 2004.

CASTRO, M.S. *Introdução aos Estudos Linguísticos e Semióticos: o texto nas produções escritas, visuais e audiovisuais*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

DOHERTY, R. *Elementary* [série]. Produção de Robert Doherty, Carl Beverly, Michael Cuesta. Estados Unidos, CBS TV Studios, 2012, 42 min.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Tradução: André Cechinel. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. 1959. In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2004.

KELLEY, M. *Revenge* [série]. Produção de Sunil Nayar, Mike Kelly, Ted Sullivan. Estados Unidos, ABC Studios, 2011, 42 min.

KIRKMAN, R.; ADLARD, C.; RATHBURN, C. *Os Mortos-Vivos - Volume 3: Segurança atrás das Grades*. Tradução: Artur Pescumo Tavares. São Paulo: HQManiacs, 2008.

KIRKMAN, R.; MAZZARA, G; GLIMPLE, S. *The Walking Dead* [série]. Produção de Frank Darabont, Glen Mazzara, Robert Kirkman, Scott M. Gimple. Estados Unidos, AMC Studios, 2010, 42 min.

PLAZA, J. *Tradução Intersemiótica*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SULLIVAN, T.; SCHULTZ, E.; BALZANO, V.; RUIZ, F. *Revenge: The secret origin of Emily Thorne*. Marvel Comics, 2011.

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS ESTÉTICAS: *DEL AMOR Y OTROS DEMONIOS*

Wellington R. Fioruci

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
que chaveiro do Céu possui as chaves
para abrir-vos as portas do Mistério?
(Cruz e Souza)

D*el amor y otros demonios* (1994) é um romance breve e sofisticado, que reúne elementos que vão da discussão histórica à questão dos cruzamentos culturais na América hispânica, do discurso divino, mas não menos político, sustentado pela Igreja ao tema controverso dos sentimentos mundanos de um sacerdote. Seu autor, o premiado colombiano Gabriel García Márquez, cultuado por leitores de várias gerações e credos, orquestrou em sua obra um painel histórico-cultural vivo do final do século XVIII, período colonial, portanto.

María Teresa Ripoll (2009, p.65), em ensaio sobre a poética do autor, afirma o caráter histórico deste romance, inclusive destacando que na linguagem do realismo mágico há muito mais do primeiro elemento que do segundo: “Gabriel García Márquez dijo una vez que su mayor frustración era que nunca se le había ocurrido nada que fuera más asombroso que la realidad”. Assim, o foco central do texto, e desta análise, são as questões históricas daquele período, as quais afetam diretamente o arco dramático dos personagens.

O eixo central da obra, ao redor do qual gravitam os demais elementos que dão vida ao texto, é a crítica ao pensamento clerical dominante naquele período, propagador de superstições atreladas, consequentemente, à prática persecutória de tudo o que não se enquadrava na

mentalidade religiosa. No caso do espaço geográfico em que se desenrola o enredo, a cultura afro-caribenha é o corpo estranho que se deve reprimir, quando não extirpar. Em sua leitura do período colonial, o crítico e teórico Alfredo Bosi (1992, p.100) sentencia: “O nó do preconceito fica inextricável quando a desigualdade produzida pela divisão social se combina com discriminações de raça ou de credo.”

É essa ideologia e prática perniciosas da Igreja que levarão à tragédia dos dois personagens centrais da obra, Sierva María e Cayetano Delaura, a primeira pela proximidade com a negritude e o segundo por não assumir a rigor os valores de sua ordem. Esse fervilhante repertório histórico e político é desenvolvido pelo autor colombiano sem perder de vista a humanização das personagens, que se dividem entre os “demônios” sociais e o amor problemático:

Gabriel García Márquez retoma el tema de la Inquisición, la sociedad, el erotismo, las normas y las transgresiones en su novela *Del amor y otros demonios*, reforzando tradiciones, identidades y rupturas desde su peculiar forma de acercamiento a la época y recreando el mestizaje cultural que deja ver las condiciones del esclavo, el criollo y el mestizo, en franca tensión con el legado español del Renacimiento. En la novela se debaten los contrarios: paganismo y pansensualismo con las normas y tabúes medievales, la poesía de Garcilaso, las madonas clásicas, los rezos, la magia y la oralidad, figuras de estirpe demoníaca [...] destacando el sincretismo latinoamericano. (GIRALDO, 2004, p.103).

A título de apresentação aos leitores que não conhecem o romance, a trama é basicamente a que segue: na cidade de Cartagena de Indias, situada no caribe colombiano, Sierva María de Todos los Angeles, filha de um marquês, é uma menina de doze anos estranha à “civilização” branca ocidental, pois seus cuidados e afetos desde sempre foram incumbência dos escravos negros de sua casa, com os quais se identifica. Logo no início do romance ela é mordida na rua por um cão portador de raiva. No contexto histórico em que atuam esses personagens, predominava a visão obscura e mistificadora da Igreja Católica, que atribui esse “mal de rabia” a forças demoníacas e, por força dessa crença, Sierva María é enviada ao histórico Convento de Santa Clara, onde deverá ser exorcizada pelo jovem padre Cayetano Delaura. No entanto, o jovem sacerdote pouco a pouco vai se aproximando da jovem, e passa a nutrir por ela sentimentos mundanos, obviamente vetados à sua condição sacerdotal, levando-o a travar uma luta interna, ao tempo em que também

entrará em conflito com seu meio. O agravamento da situação de Sierva María se dá com seu isolamento, já que o padre Cayetano é afastado do caso e fica proibido de vê-la. O abandono e a falta de cuidados, aliado à intensificação da violência do exorcismo culminarão em sua morte precoce.

Em termos históricos, é mister sublinhar que se trata de um período em que a Inquisição ainda estava atuante na América:

Durante los dos siglos que permaneció la Inquisición en Cartagena celebró doce autos de fe generales y treinta y tres autillos particulares de carácter privado en las audiencias y las iglesias. Fueron condenados un total de 767 reos de los cuales cinco fueron condenados a muerte. (RIPOLL, 2009, p.73).

O fato é que estava instalado na cidade de Cartagena de Indias um dos três Tribunais do Santo Ofício, fundado em 1610, sendo os outros dois na cidade do México e em Lima, Peru. Nesse sentido, o exorcismo assume contornos mais emblemáticos no romance: “[...] a Igreja e os princípios cristãos do passado colonial são alvos de críticas ferinas. Trata-se de um exorcismo simbólico da América, possuída enquanto colônia, explorada e castigada pela hipocrisia que afeta a personagem “Marquesita” no romance” (FIORUCI, 2002, s/p). Poderíamos acrescentar, trata-se de um exorcismo de tudo aquilo que não pertence ao mundo do triunvirato colonizador: cristão, ocidental e branco. Sierva María rompe com esse mundo, pois sua identidade é negra. Mais tarde, sua aproximação ao padre Cayetano significaria uma segunda ruptura com os dogmas da Igreja.

Esta América colonial, marcada pela escravidão e pela opressão inquisitorial, é revisitada também por Hilda Hidalgo, cineasta costarriquenha. Seu filme, homônimo ao romance com o qual dialoga, uma coprodução Costa Rica/Colômbia, é lançado em 2009 e em 2010 é premiado no Festival de Havana. Foi o primeiro longa-metragem da realizadora, que antes havia dirigido alguns curtas, dentre eles dois documentários. De forma geral, o filme pode ser considerado tecnicamente uma produção bem realizada, com aporte de capital significativo (para a realidade latino-americana). Certamente, a cessão dos direitos autorais da adaptação da obra, que lhe permitiu utilizá-la como chamariz, e a “bênção” de García Márquez, que acompanhou o projeto desde o início, concorreram positivamente para a execução satisfatória da produção.

Mas nem tudo são bastidores e orçamentos. O que de fato importa nesta análise, do ponto de vista crítico e estético, é a dupla leitura

que Hilda Hidalgo realiza, isto é, do contexto histórico e da própria obra, considerando-se o princípio da autonomia criativa tão bem desenvolvido por Robert Stam (2006, p.22):

A nivelção provocativa da hierarquia entre crítica literária e literatura de Roland Barthes, do mesmo modo, funciona analogamente para resgatar a adaptação ao cinema como uma forma de crítica ou “leitura” do romance, que não está necessariamente subordinada a ele ou atuando como um parasita de sua fonte.

Utilizando-se dos recursos que lhe são próprios, o filme inicia-se visualmente com uma tomada em que o espectador é apresentado a Sierva María (a atriz colombiana Eliza Triana) e Dominga de Adviento (a também colombiana Leonor González Mina), uma mulher negra já em idade avançada, navegando em uma canoa por um rio ou mangue. A mera apresentação de ambas unidas neste breve trânsito por águas calmas indica sua aproximação, sugestão comprovada pela pergunta em tom íntimo e angustiado que lhe faz a jovem a sua mãe afetiva: “Do, estás enferma? Te vas a morir?” (00:01:19). Segue-se à inquietação de Sierva María o silêncio consentido da velha ama, ao que a menina emenda em um dialeto africano: “Si te mueres, me voy contigo.” (00:01:26).



Imagem 01 (HIDALGO, 2009)



Imagem 02 (HIDALGO, 2009)

Antes que essa cena surja na tela, o filme abre com uma voz feminina entoando um canto, ainda com a tela escurecida, em que os primeiros créditos figuram. Essa breve e poética inserção, uma capela solitária e melancólica, com notas de perceptível africanidade, se complementar-se-á na cena seguinte à da canoa, em que vemos, em um quadro bem fechado, a menina velando com profunda tristeza o corpo de Dominga. Permeia a cena um canto elegíaco, uma litania possivelmente africana ou afro-caribenha. Assim, por meio da montagem cinematográfica constitui-se uma tocante rima visual que conecta essas duas cenas, um recurso muito bem executado que revela o potencial intrínseco ao cinema.

Essa apresentação é fundamental em relação à trama, pois revela o estreito envolvimento afetivo entre Sierva María e Dominga, tanto para criticar a relação de distanciamento dos pais em relação à menina, quanto a consequência desse afastamento, isto é, a aproximação dela à cultura afro-caribenha: “En aquel mundo opresivo en el que nadie era libre, Sierva María lo era: sólo ella y sólo allí. De modo que era allí donde se celebraba la fiesta, en su verdadera casa y con su verdadera familia.” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.20). A casa de fato de Sierva María era o espaço dos negros, dos escravos. A menina se sentia tão bem no seio daquela cultura que a acolheu, ao contrário do desprezo de Bernarda Cabrera, sua mãe, a ponto de transformar sua identidade: “Lo único que esa criatura tiene de blanca es el color’, decía la madre. Tan cierto era, que la niña alternaba su nombre con otro nombre africano que se había inventado: María Mandinga.” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.56).

Don Ygnacio de Alfaro y Dueñas, Marqués de Casaldueiro, pai de Sierva María, logo se dará conta que a cultura branca cristã não fora significativa em sua formação identitária. Ao aproximar-se da menina

após doze anos, movido pela preocupação da mordida do cão raivoso e logo comprometido em compensar o tempo perdido, se deparará com um ser que desconhecia. O narrador nos apresenta essa nova situação ao comentar uma passagem em que o marquês resolve levá-la ao porto, onde a vida colonial era intensa:

Padre e hija se solazaron con los títeres, con los tragadores de fuego, con las incontables novedades de feria que llegaron al puerto en aquel abril de buenos presagios. *Sierva María aprendió más cosas de blancos en dos meses que nunca antes*. Tratando de hacerla otra, también el marqués se volvió distinto, y lo fue de un modo tan radical que no pareció una mudanza del carácter sino un cambio de naturaleza. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.61, grifos meus).

Sierva María àquela altura era um ser de pele branca e alma negra, que levava “[...] collares de santería sobre el escapulario de bautismo [...]” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.20), uma metáfora reveladora da sobreposição às avessas de uma cultura colonizada sobre a outra, colonizadora, ou a cultura adotada que encampa a primeira, a de berço.

A situação narrativa que abre o romance, a mordida do cão raivoso, é deslocada no filme para depois da apresentação de Dominga e Sierva María e guarda algumas leituras críticas sobre o período colonial e o papel encarnado pela protagonista. A cena em questão (00:06:50) inicia com um *travelling* que acompanha a menina e uma escrava, espécie de pajem, transitando pelo mercado ou, mais propriamente, uma feira ao ar livre. Entrecortam o movimento das duas alguns olhares de visível reprovação, dada a proximidade entre elas, já que a menina branca não demonstra qualquer relação de hierarquia ou subjugação em relação à negra, ao contrário, quando Sierva María percebe o olhar reprovador de uma mulher, faz questão de tomar as mãos da companheira num gesto de fraternidade. Reforça tal leitura crítica a esta sociedade preconceituosa o comportamento de um padre, mais ao fundo do quadro, tratando com agressividade alguns escravos que parecem estar sendo repreendidos. Essa breve cena é interessante, pois proporciona ao espectador um vivo ambiente colonial, e inclusive poderia ser mais explorado pela equipe de filmagem, haja vista a beleza histórica da cidade de Cartagena, locação das filmagens, uma das cidades coloniais mais preservadas da América.



Imagem 03 (HIDALGO, 2009)



Imagem 04 (HIDALGO, 2009)

Some-se a esta cena outra (00:21:25), em que o pai de Sierva Maria visita um espaço destinado a escravos e mestiços pobres doentes, a fim de saber a realidade de um infectado pela raiva. Em comparação à passagem do romance, em que o marquês visita o hospital "El Amor de Dios", aqui as imagens assumem sua força tridimensional e a aura de realismo documental própria do cinema, potencial que teóricos como André Bazin (1991, p.21) já debateram à exaustão: "A pintura se esforçava, no fundo, em vão, por nos iludir, e esta ilusão bastava à arte, enquanto a fotografia e o cinema são descobertas que satisfazem definitivamente, por sua própria essência, a obsessão de realismo." A força dessa presentificação cinematográfica, sobretudo visual, causa impacto e imprime um tom de profunda crítica ao episódio: vê-se pessoas tratadas como animais, jogadas simplesmente no chão, entregues à própria sorte. O

sujeito com a doença rábica está preso a uma corrente, possivelmente aguardando apenas a morte pelo abandono.



Imagem 05 (HIDALGO, 2009)



Imagem 06 (HIDALGO, 2009)

Essa péssima impressão do marquês selará o destino de Sierva María, pois antes dessa experiência ele havia sido chamado pela Igreja e o bispo local lhe explicara que a doença era na verdade uma forma de manifestação demoníaca. Associam-se neste caso o preconceito e o imaginário cristãos ao atraso científico da época no tocante ao trato de doenças como esta. Enquanto Sierva María delira de febre, inevitavelmente ela traz à tona sua identidade mais profunda, pronunciando palavras desconexas em língua africana e apresentando o comportamento de uma menina defensiva, vítima do abandono paterno e materno. Além disso, os escravos, que neste momento a tratavam, empregavam, ao seu modo, recursos xamanistas que acentuavam aos olhos do pai o estranhamento em relação à sua condição.

No romance, o narrador garciamarquiano nos dá outra dimensão desse estranhamento, a partir da perspectiva dos pais sobre a menina, cujo nascimento já havia sido uma luta contra a morte prematura. A atitude do pai e de Dominga são diametralmente opostas quando finalmente a criança sobrevive: “Dominga de Adviento, jubilosa, cantó: ‘Será santa!’. El marqués que la conoció ya lavada y vestida, fue menos clarividente. ‘Será puta’, dijo. ‘Si Dios le da vida y salud’”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.54). A menina cresce condenada “[...] a una infancia de expósita [...]” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.54), isto é, condição própria dos enjeitados ou órfãos. Entregue à criação do “outro mundo”, o não-cristão, não-branco, não-ocidental, ela é batizada em Cristo, mas consagrada a Olokun:

[...] una deidad yoruba de sexo incierto, cuyo rostro se presume tan temible que sólo se deja ver en sueños, y siempre con una máscara. Traspuesta en el patio de los esclavos Sierva María aprendió a bailar desde antes de hablar, aprendió tres lenguas africanas al mismo tiempo, a beber sangre de gallo en ayunas y a deslizarse por entre los cristianos sin ser vista ni sentida, como un ser inmaterial. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.54).

Sierva María, a menina que transita entre dois mundos, passa a ser vista pela família como este “ser imaterial”, que possui certa “condición fantasmal” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.56). Sua professora de música a havia rotulado da seguinte forma: “No es que la niña sea negada para todo, es que no es de este mundo.” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.56). Ela não pertence exatamente a nenhuma dessas culturas, mas sim a um entre-lugar (diria Silvano Santiago), um entre-meio (segundo Bhabha) que acaba por ser um terceiro locus na teoria lacaniana. O teórico brasileiro, ao referir-se a essa realidade sincrética dos trópicos, considera que essa:

[...] nova sociedade, a dos *mestiços*, cuja principal característica é o fato de que a noção de *unidade* sofre reviravolta, é contaminada em favor de uma mistura sutil e complexa entre o elemento europeu e o elemento autóctone - uma espécie de infiltração progressiva efetuada pelo pensamento selvagem, ou seja, abertura do único caminho possível que poderia levar à descolonização. (SANTIAGO, 2000, p.15, grifos do original).

Sierva María, em ambas as obras artísticas, possui um caráter de mestiçagem *sui generis*. Sua identidade sofreu, ao longo de sua criação,

essa infiltração progressiva da cultura afro-caribenha. Neste contexto de profunda hibridização de culturas, em que a mestiçagem e o sincretismo funcionam como pontes culturais entre diferentes mundos - pontes que reúnem enquanto passagem que atravessam, diria Heidegger - destaca-se também a escrava Dominga de Adviento, cuja força salta aos olhos do leitor do romance e, por tal motivo, a leitura de Hilda Hidalgo, roteirista também do filme, sobre trazer para o primeiro plano, a partir de passagens do texto literário como esta:

Dominga de Adviento, una negra de ley que gobernó la casa con puño de fierro hasta la víspera de su muerte, era el enlace entre aquellos dos mundos. Alta y ósea, de una inteligencia casi clarividente, era ella quien había criado a Sierva María. Se había hecho católica sin renunciar a su fe yoruba, y practicaba ambas a la vez, sin orden ni concierto. Su alma estaba en sana paz, decía, porque lo que le faltaba en una lo encontraba en la otra. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.19-20).

Segundo o argentino Néstor García Canclini, na América Latina somos inescapavelmente o resultado de um processo de sedimentação, justaposição e entrecruzamentos de várias tradições e povos. Portanto: “Apesar das tentativas de dar à cultura um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais [...]” (CANCLINI, 2013, p.73-74).

Levando em conta o princípio de economia narrativa no cinema, haja vista a limitação temporal da semiose fílmica, a opção dos realizadores no longa-metragem é bastante coerente e não menos eficiente. Nos primeiros cinco minutos, o espectador conhece a protagonista, Sierva María, por meio do paralelismo com a cultura negra, conforme a discussão pregressa, e pela presença física da natureza, isto é, do mundo natural.

Assim, numa breve tomada vê-se a jovem marquesinha sob uma enorme árvore, no local onde está enterrada Dominga, acendendo uma vela, logo em seguida, após alguns créditos ainda iniciais, ela aparece se balançando numa rede (teria dormido ali?), no pátio da casa, de forma lânguida e alheia ao tempo. Por fim, pode-se vê-la dentro da casa, caminhando por escuros ambientes com uma postura de indiferença ou estranhamento, até que se detém para observar a mãe deitada numa cama sendo tratada por uma escrava, pois padece de algum sofrimento físico. Os olhares de ambas se cruzam e não há demonstração de qualquer em-

patia. No plano fechado é focalizada uma grade, por onde a menina observa a mãe, como sugestão da separação entre seus mundos. Contudo, na sequência, como contraponto, a menina observa um pequenino lagarto pendurado numa outra grade da casa, e o toma com carinho entre os dedos. A construção dessa sequência narrativa é sintomática da relação problemática ou inexistente entre os pais e a filha, uma desfiliação que está presente inclusive no nome da menina: Sierva María de Todos Los Ángeles, e não Cabrera ou Casaldueiro.

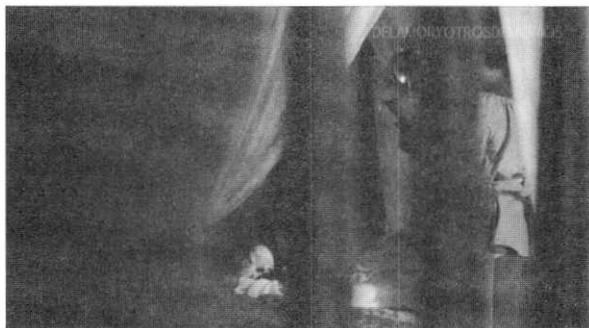


Imagem 07 (HIDALGO, 2009)



Imagem 08 (HIDALGO, 2009)

A complicação da intriga narrativa se agravará, tanto no texto literário quanto no fílmico, com a decisão do marquês de levar a filha para o tratamento de seu mal pelas freiras no Convento de Santa Clara. O tratamento neste caso significa o exorcismo, já que o mal atribuído a ela é a possessão. O marquês, em princípio, tende a concordar com a posição do médico judeu-português Abrenuncio, que havia sido chamado por

ele para examinar Sierva María. O diagnóstico de Abrenuncio (interpretado no filme pelo veterano mexicano Damián Alcázar), uma voz científica naquele contexto de misticismo, é bastante moderado e não vê motivos para condenar a saúde física ou mental da menina. No entanto, a Igreja representa uma autoridade onipresente, uma força opressora e policialesca, cuja ameaça maior consiste na menção ao Santo Ofício, o braço armado eclesiástico, algo que se constata ao longo das tramas em ambos os textos. Nesse sentido, quando o marquês tenta contrargumentar diante do bispo don Toribio de Cáceres y Virtudes, é silenciado pela autoridade deste:

‘Digan lo que digan los médicos’, dijo, ‘la rabia en los humanos suele ser una de las tantas artimañas del Enemigo’. El marquês no entendió. El obispo le hizo una explicación tan dramática que pareció el prelude de una condena al fuego eterno. ‘Por fortuna’, concluyó, ‘aunque el cuerpo de tu niña sea irrecuperable, Dios nos ha dado los medios de salvar su alma’. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.69).

O filme conta com a longeva experiência do ator espanhol Jorgi Dauder no papel do bispo, responsável por dar ao personagem o peso da autoridade que lhe é característico no romance. Assim, quando vemos na tela o diálogo entre este e o marquês, representado também com propriedade pelo ator Joaquín Climent, sentimos o drama vivenciado pelo pai de uma menina que está sendo condenada pela voz do poder temporal e espiritual da Igreja. A escolha de um elenco ibérico não apenas se justifica como dá mais legitimidade aos papéis, haja vista que esses personagens eram, de fato, espanhóis ou “criollos”, realidade própria àquele contexto colonial.

O tratamento sofrido por Sierva María no Convento revela total uma falta de humanidade ou altruísmo e funciona como denúncia histórica. A abadessa Jozefa Miranda, embora investida de um poder abaixo do bispo na ordem patriarcal da Igreja, demonstra uma autoridade não menos aterradora e seus mandos e desmandos são destituídos de qualquer sensibilidade ou condescendência, já que “Se había formado en Burgos, a la sombra del Santo Oficio, pero el don de mando y el rigor de sus prejuicios eran de dentro y de siempre.” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.78). Cayetano Delaura (Pablo Derqui na tela grande), o exorcista incumbido a contragosto para a tarefa do exorcismo, logo perceberá por si mesmo o quão terrível poderia ser o destino de Sierva María, raciocínio reforçado pelo sentimento que começava a nutrir pela marquesinha e

que lhe dá força para enfrentar em certo momento o próprio bispo: “‘Si alguien está poseído por todos los demonios es Josefa Miranda’, dijo, ‘Demonios de rencor, de intolerancia, de imbecilidad. ¡Es detestable!’.” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.111). Este ato falho não passará incólume pelo julgamento do bispo e levará ao afastamento mais tarde do padre e a sua própria condenação. Antes, Cayetano Delaura, já imbuído de lucidez para além das credices propaladas pela ideologia religiosa, confessara ao bispo que: “[...] ‘creo que lo que nos parece demoníaco son las costumbres de los negros, que la niña ha aprendido por el abandono en que la tuvieron sus padres.’” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.107-108).

A hipocrisia da Igreja e os maus tratos das freiras a mando da abadessa e sob a responsabilidade do bispo, revelam o forte tom de crítica à influência cristã na formação da sociedade latino-americana. Há um momento muito particular no filme em que uma freira, movida mais pela curiosidade (sexual?) que pela obrigação do ofício de alimentar a prisioneira, entra na cela de Sierva María e, enquanto esta dorme, acaricia sua pele, mexe em seu cabelo e remexe seus colares africanos. Ela acorda e estranha a presença tão íntima da freira. Na sequência, acometida por uma febre, a menina vomita (00:31:48) e a atitude da freira, antes tão interessada naquela “criatura”, é distanciar-se e começar a rezar, como se o fato de ela ter regurgitado fosse uma manifestação demoníaca.



Imagem 09 (HIDALGO, 2009)



Imagem 10 (HIDALGO, 2009)

Na mentalidade cristã daquela sociedade colonial, qualquer manifestação que fosse estranha à ordem ou que interessasse à ordem poderia ser rotulada como um sinal da presença demoníaca. Quando Cayetano insiste junto ao seu mentor, Don Toribio, que há dúvidas quanto à possessão de Sierva María e que há muito de superstição e exagero nas atas redigidas pelas freiras, que veem em toda parte a presença do demônio e o fazem constar no auto de fé, recebe a seguinte resposta: “¡Cuidado!”, lo alertó el obispo. ‘El Enemigo se vale mejor de nuestra inteligencia que de nuestros yerros.’” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.108). O episódio do eclipse tanto no livro quanto no filme abre-se também a uma reflexão interessante nas narrativas em relação ao discurso da Igreja. Cayetano reflete sobre o fenômeno com um olhar científico, ao passo que o bispo vale-se de um prisma puramente metafísico ou místico:

El obispo sacudió la cabeza sin apartar la vista del cielo. “¿y quién sabe si tienen razón?”, dijo. “Las barajas del Señor no son fáciles de leer”.

“Este fenómeno fue calculado hace milenios por los astrónomos asirios”, dijo Delaura.

“Es una respuesta de jesuita”, dijo el obispo. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.106).

A resposta do superior de Delaura é sintomática daquela instituição, que não hesitara em desconsiderar a avaliação médica de Abrenuncio. A retórica eclesiástica não permitiria a interferência do bom senso e da razão nos assuntos divinos e muito menos o discurso de autoridade do bispo e da abadessa poderia ser deslegitimado pelo padre leitor

de Garcilaso de la Vega, autor cujo hibridismo não era encarado com boa fé pelo bispo. A curiosidade de Delaura, que preferia ser anjo a santo, segundo suas próprias palavras, esbarra sempre nas cercanias de uma instituição que proíbe a rebeldia não apenas de ações, como se verá no final da obra, mas sobretudo do pensamento.

Um acréscimo do filme que resulta numa passagem assaz interessante é o diálogo travado entre a freira, acusada de duplo homicídio, e sua vizinha de cela Sierva María. Essa antiga prisioneira no Convento, Martina Laborde, aos poucos se revela ao espectador como sendo uma pessoa de atitudes mais dignas de seres humanos que às das “imaculadas freiras” suas carcereiras. Martina frequentemente escapa para a cela de sua jovem companheira a fim de soltá-la de suas correntes e conversar com ela. Diante do fenômeno do eclipse, que naquele período desconcertava cérebros e nervos, maiormente aqueles sujeitos às crendices, na escuridão solitária do cárcere, ocorre o seguinte diálogo:

Martina: ¿Sabes qué pasa cuando morimos?

Sierva María: Volvemos a nacer como un animal.

Martina: No. Dejamos de existir.

Sierva María: Pero los muertos siguen con uno. (00:47:26)

O trecho, exclusivo do texto fílmico, é revelador. Hilda Hidalgo encena um diálogo entre essas duas personagens, tão distantes do pensamento cristão e ao mesmo tempo tão próximas e sujeitas a ele, que expõe pontos de vista que não cabem naquelas celas, naquele mundo que as condena. Assim, temos Sierva María, herdeira do pensamento animista africano, e Martina, de quem sabemos pouco, uma mulher cuja dureza da vida ou a pura convicção a faz enxergar o mundo como uma cristalina constatação material. Não seria Martina, como a marquesinha, vítimas daquele sistema estrambótico que silenciava, julgava e condenava à escuridão ou à morte todos os que desafiavam seus preceitos.

O filme termina de forma disfórica, como o romance. As últimas cenas na tela mostram o rebelde Cayetano já sem forças, jogado no chão de sua cela, vendo um céu nublado pelas grades acima dele. É possível ouvir dois sons que se confundem sugestivamente: o de moscas que dão algum sinal de vida à cela suja e em algum distante lugar lá fora um canto ritualístico clerical. No quadro seguinte, a curiosa freira carcereira agora toca o corpo inerte de Sierva María, não mais aquele corpo cheio de vida, e que fosse talvez por isso tão sedutor quanto ameaçador.



Imagem 11 (HIDALGO, 2009)



Imagem 12 (HIDALGO, 2009)

Por fim, se antes acompanhávamos a tentação e a perturbação da mente de Cayetano ser invadida pela presença ausente da jovem marquesinha, agora é uma diáfana Sierva María que recebe a visita poética de um etéreo Cayetano a sussurrar-lhe os versos de Garcilaso de la Vega: “Que la eterna noche oscura me cierre estos ojos que te vieron dejándome con otros que te vean.” (01:29:25).



Imagem 13 (HIDALGO, 2009)



Imagem 14 (HIDALGO, 2009)

Há uma passagem do romance em que o médico Abrenuncio, de forma a alertar e alentar o marquês frente à situação da menina, diz-lhe com íntima sinceridade: “No hay medicina que cure lo que no cura la felicidad.” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1994, p.43). Não há um mal mais contagioso e perigoso ao longo dessa história que o desamor alimentado pela ignorância da Igreja e pelo abandono dos pais. Não há certamente demônios mais reais e perigosos do que aqueles inventados pelo imaginário social e alimentados com a doença do poder e do preconceito. Como diria o astuto Riobaldo, criação de outro gênio latino-americano: “O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano.” (ROSA, 1986, p.538).

O romance de García Márquez e o filme de Hidalgo permitiriam ainda outras intervenções, dado o potencial seja de cada linguagem em separado, seja do diálogo que os vasos comunicantes intersemióticos estabelecidos por estes textos permitem, porém, para o propósito deste

texto, parece ser suficiente a análise aqui realizada para ao menos propiciar algumas nuances dessas obras.

REFERÊNCIAS

BAZIN, André. A ontologia da imagem fotográfica. In: _____. *O cinema*. Ensaios. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 4a. edição. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2013.

DEL amor y otros demonios. Direção e roteiro de Hilda Hidalgo. Costa Rica/Colômbia. 2009. 103 min. Color. [DVD].

FIORUCI, Wellington Ricardo. Aproximações a García Márquez: *Del amor y otros demonios*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000300065&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 12 abr. 2017.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Del amor y otros demonios*. Barcelona: Plaza y Janés, 1994.

GIRALDO, Luz Mary. *Ciudades escritas: literatura y ciudad en la narrativa colombiana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

RIPOLL, María Teresa. *Novela y sociedad en dos historias de Gabriel García Márquez*. In: OBREGÓN, Tatiana Grosch. *Travesías por la geografía garciamarquiana*. Bogotá: Ediciones Tecnológicas de Bolívar, 2009, p.65-82.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do desterro*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSC. Florianópolis: 2006, nº 51, julho/dezembro, p.19-53.

ENTRE PONTOS E LINHAS: O LUGAR DA IMAGEM NO LIVRO INFANTIL

Márcia Tavares

Percurso da ilustração no livro infantil

Atualmente, o livro infantil apresenta-se como um espaço constituído por elementos das linguagens do texto e da imagem. Constatamos, então, que a transformação que essas linguagens sofreram se acumularam na feitura do livro infantil ao longo do estabelecimento de sua configuração como um artefato cultural. No percurso histórico das transformações ocorridas com o estatuto da Literatura Infantil, a articulação dessas linguagens e a própria condição do livro como objeto físico ocupam hoje um lugar importante nas discussões sobre ensino de leitura e formação do leitor, análise estética e acervos de literatura infantil. Decorrente dessa perspectiva, tornou-se comum reconhecer o *status* da ilustração como elemento inerente aos moldes de construção do livro para crianças. No entanto, há ainda uma lacuna e, em termos de produção de estudos sobre o conhecimento metodológico para a leitura de imagens, estamos em plena construção e sistematização de conceitos e procedimentos. De maneira geral, ainda são priorizados a palavra e os modos de ler em um conjunto de interdependências entre o texto escrito e as imagens, condicionando a construção dos sentidos da leitura aos graus de adequação da imagem ao texto ou ao afastamento e inadequação de realização desse contraponto.

No caso do livro de imagens a produção de sentido se organiza em torno dos elementos plásticos e contribui de maneira mais acentuada para as discussões sobre a contribuição do projeto gráfico e do design. Nesse sentido são as cores, os traços, o volume e a posição dos objetos dispostos na página, bem como, a construção de sentidos derivada desses elementos que serão destacados em nossa leitura. Partimos da definição de livro de imagem como aquele sem texto que estabelece sentidos em uma relação sequencial a partir da presença da dimensão temporal e

da espacial e concentra-se assim, apenas na ilustração. Para observar as construções dos significados da ilustração nas narrativas para crianças é necessário adotar um pressuposto sobre a ilustração não apenas como elemento constitutivo do livro infantil, mas como um importante modificador de sentidos. A perspectiva sobre o papel da ilustração no livro infantil divide várias críticas da produção de Literatura Infantil Brasileira. Para Nelly Novaes Coelho (1993, p.24) os chamados livros de imagem, ou de estampa, “[...] embora não sejam ‘literatura infantil’, no sentido tradicional do termo, pertencem tanto ao domínio da arte ‘literária’ como ao da arte ‘pedagógica’ [...]” A autora reforça que no caso da ilustração essa funcionalidade, muitas vezes, suplanta o texto nas fases iniciais da formação do leitor infantil. No entanto, quando há a articulação entre as duas linguagens isso não ocorre, antes, a imagem destaca as passagens mais significativas da narrativa e sugere elementos para a ampliação da leitura.

Lajolo e Zilberman (1991, p.42) investigam a produção da ilustração em um percurso crescente e afirmam que nos livros infantis brasileiros contemporâneos o visual está no centro, “[...] e não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal.” Retomando os aspectos de leitura, levantados por Novaes, Marly Amariha (1997, p.17) comenta que “[...] a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como por exemplo, a imobilidade da ilustração que favorece a capacidade de observação e análise.”, e promove uma rica experiência de cor, forma, perspectiva e significados. Esta autora chama atenção para o cuidado que se deve ter para o procedimento que fica apenas na leitura, no caso do leitor inicial, de imagens e “[...] não avança do pictórico para o verbal [...]” (AMARILHA, 1997, p. 17).

Por outro lado, é imprescindível que se habilite o leitor para a integração entre as linguagens, não impondo uma redução do papel da ilustração na leitura. É necessário destacar que essa discussão muitas vezes não faz parte da rotina do leitor infantil na sala de aula, onde o texto escrito recebe a atenção e é o alvo prioritário de entendimento. Além disso, muitas vezes, o livro didático, que comparece como única fonte de leitura, estabelece esse privilégio do escrito sobre a imagem, percebemos que as ilustrações que acompanham as atividades, são plenas de significados e que também exercem uma função na formação do leitor. No entanto, são completamente ignoradas como linguagem, gerando efeitos contraditórios, e minimizando as estratégias e simbolismos encontrados nas estruturas pictóricas. Dessa forma, é comum uma pers-

pectiva que classifica a ilustração como um adorno, que acompanha o texto, ou que se faz necessária para explicar algo, ou melhor repetir algo que já foi dito no texto escrito. A leitura do texto escrito é primordial para a construção dos sentidos, mas a leitura da imagem pode ser ignorada nessa construção. Essa perspectiva é gerada por um entendimento da Ilustração como ornamentação. No *Michaelis* o verbete destinado à ilustração conduz para as funções de ornar ou elucidar o texto junto ao qual ela aparece, inclusive com exemplos como o do mapa geográfico e temos ainda a ideia de esclarecimento ou explicação.

No âmbito dos escritores, retomamos Cecília Meireles (1951, p.31) autora que assume uma perspectiva restritiva ao livro colorido que abusa de gravuras, e argumenta que “[...] o fato de a criança tomar um livro nas mãos, folheá-lo, passar os olhos por algumas páginas não deve iludir ninguém. Há mil artifícios e mil ocasiões para a tentativa de captura desse difícil leitor. São [...] as capas coloridas, [...] as abundantes gravuras...”

Há uma valorização da palavra escrita como portadora única de múltiplas leituras. A imagem seria, neste contexto, uma linguagem óbvia e transitória, sem possibilidades de outras significações que não a explicação e a sedução para uma experiência de fantasia e imaginação permanentes. É preciso destacar que em outros momentos a poeta se deixa seduzir pelos encantos da imagem, mas continua com a perspectiva de ensinamento ou explicação para o papel da ilustração considerando que a boa estratégia para leitores pequenos é de grandes ilustrações e pequenos textos e para os mais avançados “[...] talvez se devesse restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender sem o auxílio da imagem – como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos.” (MEIRELES, 1984, p. 34). Embora, a autora chame a atenção para o duplo papel da ilustração: ornamentação e esclarecimento do texto, ao mesmo tempo reconhece que há um papel significativo para a qualidade estética.

Dessa forma, a partir dessas perspectivas, se ampliam os sentidos da ilustração, que deixam a acepção limitadora da função de ornar e elucidar o texto escrito para integrar as formas de leituras da escrita e da imagem visual. Nesse sentido, percebemos o conceito de ilustração como uma linguagem de construção independente, mas que estabelece uma relação com o texto, por vezes, mais plurissignificativa do que apenas a descrição referencial. Segundo Camargo, se entendermos essa como uma relação de coerência, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de

possibilidades de convergência com o texto, que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la.

Camargo, escritor e ilustrador, em seu livro *Ilustração do livro infantil* (1995) confere, apoiado nas funções da linguagem de Roman Jakobson, oito funções à ilustração: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalingüística, fática e de pontuação. A imagem tem função representativa quando imita a aparência do ser ao qual se refere; função descritiva, quando detalha essa aparência; função narrativa, quando situa o ser representado em devir, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas); função simbólica, quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras nacionais; função expressiva, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando ressalta as emoções e sentimentos do ser representado; função estética, quando enfatiza a forma da mensagem visual, ou seja, sua configuração visual; função lúdica, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; função conativa, quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; função metalingüística, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citação de imagens etc.; função fática, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; função de pontuação, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos.

Muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante. A perspectiva adotada pelo ilustrador é de coerência também no entendimento da relação entre imagem e texto. Não há, segundo o autor, ganho estético quando um dos textos suplanta o outro. A ideia de coerência intersemiótica perpassa a noção de interligação entre as linguagens e assim de construção do diálogo. Essa perspectiva de diálogo é seguida por Maria Alice Faria (2004). Para a autora “[...] em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria

concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil.” (FARIA, 2004, p.56).

Deparamo-nos, desse modo, com um confronto entre essas funções para a imagem do texto infantil: uma pedagógica, que define para a ilustração a explicação do texto escrito, e outra lúdica, que amplia o significado do texto e atravessa os sentidos possíveis esboçados nas cores e traços. Podemos entender que tanto Luis Camargo quanto Maria Alice Faria definem suas perspectivas a partir do entendimento da ilustração como uma forma de aproximação com a arte visual e como uma linguagem que possui um significado – possível de ser lido e analisado, sem diminuir ou ancorar suas afirmações em hierarquias entre as linguagens verbal e visual dos elementos do livro infantil. Em alguns casos, é a ilustração que inicia o jogo de sentidos, em outros, o texto. Os autores propõem a leitura a partir das funções e dos diálogos entre linguagens diferentes presentes no livro infantil ilustrado, mas sem restringir a possibilidade de construção de significados.

Essas funções compreendem uma percepção de que a ilustração de um texto condensa muitas possibilidades de diálogo entre o que está escrito e a imagem visual, carregando as leituras do texto de significados, narrando as ações, usando de metalinguagens visuais ou simplesmente anunciando seu início ou fim. A leitura dos elementos visuais compreende uma das possíveis abordagens do texto literário produzido para crianças.

Nikolajeva e Scott (2011) discutem, a partir das características específicas da narrativa visual, as possibilidades de desenvolvimento de uma tipologia para distinção das relações estabelecidas entre texto e imagem no livro infantil. As autoras partem da consideração que essas seriam duas formas distintas de linguagem, que operam juntas na construção da comunicação e criam sentidos distintos a depender do grau de contraponto que apresentem, e, assim, os sentidos do livro ilustrado seriam perceptíveis segundo os níveis de interação entre texto e imagem. Para tanto as autoras retomam algumas distinções, entre elas destacamos a categorização de um espectro que apresenta em uma ponta o livro ilustrado como um livro com pelo menos uma imagem em cada página dupla e o livro sem palavras no extremo oposto.

Do espectro proposto por Nikolajeva e Scott (2011) resultado do entendimento das relações entre palavra e imagem, teríamos então, uma grande parte dos livros ilustrados na primeira categoria denominada como simétrica, harmônica ou complementar e uma segunda categoria que se estabelece pelo reforço ou pelo contraponto. No primeiro conjun-

to estão as relações em que palavra e imagem preenchem suas respectivas lacunas, ou seja, complementam-se, sem nada para a imaginação do leitor, que resulta em um pólo passivo nesse caso; a mesma relação se repete quando palavra e imagem referem-se à mesma lacuna de forma simétrica. Apenas no caso em que palavras e imagens incidem sobre informações de maneira a preencher lacunas alternativamente ou quando se contradizem podemos encontrar diversidade de leitura e interpretações. Nessa categorização, interessa-nos as diversas interações possíveis entre palavra e imagem e perceber que essas relações não ocorrem de maneira hierárquica, o livro que apresenta determinado contraponto não é mais bem realizado que outro que mostra outra possibilidade. Ambos são variedades do espectro que partem da variedade de contraponto.

Assim, a imagem é priorizada como ilustração, ora como porta de entrada para a leitura, num diálogo profícuo com o texto escrito, ora como uma primeira experiência com a imagem como forma de expressão artística. E no caso específico do livro de imagens ela é a única linguagem presente e deve ser lida a partir dos elementos para construção de significados, considerando que a linguagem visual realiza-se através dos elementos do projeto gráfico, dos tipos das letras de títulos e textos, da diagramação das páginas, do uso das cores ou sua ausência, de estilos e técnicas, entre outros aspectos.

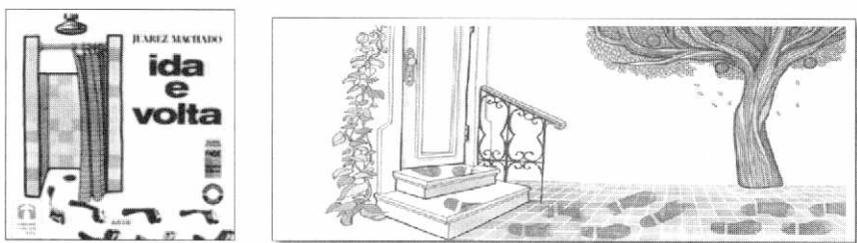
O livro infantil de imagem: entendimentos e elementos

A partir das perspectivas discutidas anteriormente, assumimos que há um lugar demarcado para a ilustração no livro de literatura infantil. Dessa constatação partimos para as observações em torno de outra constituição para esse objeto: o livro de imagens, sem texto. Consideramos nesse entendimento que a existência das ilustrações exige a atenção deslocada de forma alternada para a regência das duas linguagens, ora para os elementos da perspectiva, cores, simetria e composição, ora para o texto, a gramática, as estruturas sintáticas e o enredo. No caso do Livro de Imagem a experiência se concentra no primeiro conjunto de elementos, o que não a torna menos dinâmica, pelo contrário, o predomínio ou exclusividade na apresentação de uma narrativa apenas visual obriga o leitor a olhar para todos os elementos dispostos na página. Os elementos da estrutura cromática, de volume, linhas e perspectiva precisam de uma leitura atenta e estratégica. As peculiaridades do livro de imagem na atualidade incorporam, ainda, as possibilidades de diferentes tratamen-

tos e formatos, o que amplia as exigências de construção de sentidos propostas ao leitor.

As definições para o Livro de Imagem, assim como vimos antes para o lugar da ilustração para o livro infantil, sofreram modificações significativas e amplas ao longo do caminho da Literatura Infantil. Inicialmente, temos Luís Camargo (1997) que define o livro de Imagem como os livros sem texto, indicando que são as imagens que contam a história, e ressalta que os livros com pouco texto, em que esse papel de narrar cabe à ilustração também podem ser chamados assim. Em seguida, o autor delimita como primeiro livro nessa categoria o *Ida e volta* de Juarez Machado publicado em 1976. Na composição do *Ida e volta* não há palavras e a narrativa se desenvolve em torno do cotidiano do personagem, o início do seu dia, suas tarefas e a volta para casa. São as imagens e os detalhes de inserção de elementos nas páginas que compõem a produção do sentido.

Figura 1 – Livro *Ida e Volta*



Fonte: Juarez Machado, 2016.

Através de um breve panorama das produções de ilustradores/escritores como Eva Furnari (em 1980 com *Todo dia, De vez em quando, Cabra-cega* e *Esconde-esconde*, todos da Coleção Peixe Vivo), *Outra vez*, de Ângela Lago e Juarez Machado, o autor pontua algumas das publicações de livros infantis sem texto mais conhecidas do acervo da produção brasileira, destacando características que atribuem a esses livros a unicidade no uso das técnicas de composição plástica: os traços, as cores, o uso das páginas, o ritmo, e as diversas formas que são usadas para provocar o leitor.

Nelly Novaes Coelho (1993, p.161) já havia discutido que o livro de imagem seria uma linha narrativa da literatura infantil contemporâ-

nea, apresentando essa categoria como “[...] livros que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que falam.” Para Lígia Cadermatori o livro de imagem se configura como uma multiplicação de possibilidades de leitura para as crianças que ainda não leem o código escrito. Define que são os “[...] livros sem texto que recorrem, exclusivamente, à linguagem visual.” (CADERMATORI, s/d, p.5). A autora aprofunda e amplia essa discussão no roteiro *Para pensar o livro de imagens* (Autêntica Editora) quando afirma que os livros em que predominam as imagens formam um todo significativo formado por elementos plásticos (a linha, a cor, a forma, a luz, a sombra, o enquadramento) de representação. Assim “[...] essas publicações não apresentam texto escrito; nelas, o texto é visual.” (CADERMATORI, s/d, p. 5).

Maria Alice de Faria (2008) segue a mesma denominação proposta por Camargo (1995) e reitera que no livro de imagens o ilustrador/autor usa de recursos da pintura e do cinema. Dessa maneira, temos que realizar a leitura considerando os aspectos próprios e suas técnicas específicas, como a hipersignificação. Graça Ramos traz um capítulo dedicado ao exercício de leitura do Livro de Imagem e discute que esse é o tipo de livro que dispensa palavras, e ainda, que o abandono da palavra escrita talvez um dia chegue a ser uma prática da literatura para adultos. Por fim, ressalta que em sua feitura o Livro de Imagens estabeleceu uma série de convenções que indicam alguma ação ou movimento.

Van der Linden em *Para ler o livro ilustrado* (2011) chama a atenção para a duplicidade terminológica entre Livro ilustrado, que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, podendo este estar ausente, e especifica que no Brasil esse seria o livro de imagem. Nesse percurso, temos as contribuições de Nikolajeva e Scott (2011) que expõem a diversidade de dinâmicas entre palavras e imagens no livro ilustrado e ampliam a discussão considerando em um espectro os livros que vão da presença do texto narrativo em contraponto ao texto não-narrativo e no eixo entre palavra e imagem. Do exposto fica a dificuldade de se nomear para além dessas definições as realizações do livro de imagem dada a sua pluralidade de técnicas. Em um quadro síntese, temos:

Quadro 1- Síntese de algumas definições sobre Livro Imagem (1993 - 2013)

LIVRO DE IMAGEM	Nelly Novaes Coelho (1993)	Livros que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que falam.
		Álbum colorido, Álbuns de imagem, Álbum de figuras, Livro com imagens, Livro de gravuras (Coelho, 1981), Livro-de-gravuras, Livro-de-figuras, Livro de estampas, Estorietas sem palavras, Literatura-sem- palavras.
	Luís Camargo (1995)	Livro com Imagens, as imagens contam a história, com pouco texto, livros sem texto.
		Álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto, texto visual.
	Lígia Cadermatori (1984)	Livros sem texto, exclusivamente constituído de linguagem visual; essas publicações não apresentam texto escrito; nelas, o texto é visual.
	Maria Alice Faria (2008)	Livro de imagem - estórias contadas por imagens.
	Van der Linden (2011)	Livro ilustrado - a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto.
	Nikolajeva e Scott (2011)	Livro Imagem ou livro de imagem, narrativa de imagens sem palavras (sequencial).
Graça Ramos (2013)	Livro-imagem a forma de livro que dispensa palavras.	

Fonte: Tavares, 2017.

Destacamos nesse quadro a dimensão descritiva da presença da imagem nos livros infantis classificados na extremidade da Imagem e

categorizados como Livro Imagem ou livro de imagem e narrativa de imagens sem palavras (sequencial). Desses registros podemos concluir que as definições para o livro de imagens passam pela predominância ou exclusividade da imagem sobre o texto, e que as várias possibilidades de realização artística conferem a esse objeto um status de objeto de arte e de cultura.

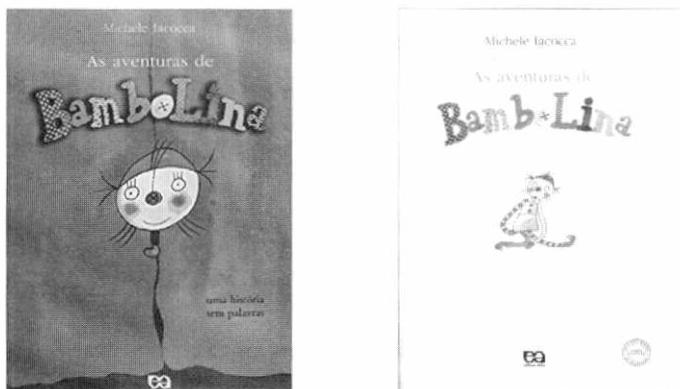
Ação em cores: *As aventuras de Bambolina*

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997, com o objetivo de garantir acesso a obras de literatura infantil e juvenil aos alunos da escola pública. O investimento sistemático, por parte do governo, na distribuição de obras para a rede escolar resultou em ampla cobertura, com a distribuição de obras literárias, além de livros de referência e de apoio à formação de professores das escolas públicas em todo território nacional. O PNBE começou a incluir em seus acervos alguns livros de imagens, e em 2005 foi organizada a categoria “livro de imagem” - com a presença do livro *Ritinha bonitinha* (2005) de Eva Furnari - e a categoria “livros de narrativas por imagens” em 2010. No guia de leitura *Literatura na infância: imagens e palavras* (2008) com elaboração de Paiva et al., e realização do CEALE/UFMG/MEC, a distribuição é apresentada, considerando as obras ilustradas/de imagem e em histórias em quadrinhos enviadas pelas editoras para concorrer ao edital.

No acervo dos sessenta livros contabilizados como de imagens e/ou história em quadrinhos temos livros ilustrados, e livros só de imagens. No total oito livros de imagem, sem texto e com predominância de paginação dupla, coloridos e com número de página variando entre 25 e 40 no total. São eles: *Ritinha Bonitinha* - Eva Furnari (1990); *Feito bicho* - Gabriela Brioschi (2007); *Passarinhando* - Nathalia Sá Cavalcante (2008); *Shhh* - Juan Gedovius (2008); *O presente que veio do céu* - Regina Rennó (2008); *Quanto isto vira aquilo* - Guto Lins (2007); *Ida e volta* - Juarez Machado (2001) e *Bambolina* - Michele Iacocca (2007). Nos livros selecionados temos uma relação construída pela interação entre os elementos plásticos/narrativos da ilustração e a continuidade narrativa, o que vai favorecer a dimensão imaginativa do leitor, assim há uma ampliação de sentidos para além da explicação. Nesse caso, a ilustração funciona como o elemento plástico e narrativo que conta a história e o seu funcionamento garante o entendimento do enredo, sem dependência do texto escrito. A ampliação dos significados também se atualiza pela experiência do

leitor infantil, as sensações são vivenciadas pelas linguagens plásticas constituintes do livro. Tomando por base, essa delimitação, e considerando como narrativa exemplar desse acervo, analisaremos o livro de imagem *As aventuras de Bambolina*, de Michelle Iacocca, publicado em 2006.

Figura 2 - Capa e folha de rosto de *As aventuras de Bambolina*



Fonte: Iacocca (2006)

A boneca Bambolina é o personagem principal dessa narrativa de Michelle Iacocca, a capa e a folha de rosto apresentam uma boneca de pano com pernas e braços de tecido colorido, o corpo com pedaços de tecidos diversos, rosto com olhos e boca bordados e um nariz que é um botão. Bambolina pertence a uma menina que ganha outra boneca, nova e cheia de detalhes. A boneca de pano é então abandonada, e encontrada por outro dono, segue nesse ritmo de passar de um dono para outro várias vezes. Embora todos os donos se arrependam e busquem recuperar a boneca, chegam sempre atrasados. Depois de muitas aventuras, é jogada no lixo, passa por uma recuperação e chega enfim a uma “clínica” onde é alçada ao posto de artista do circo de marionetes, encontrando, enfim, o seu lugar. Bambolina ilustra a principal tendência do acervo que é investir em narrativas de sequência de imagens, com muitos detalhes e provável condução individual pelo leitor.

Os recursos gráficos vão construindo um ritmo visual que determina as aventuras de Bambolina, as repetidas vezes em que parece encontrar alguém que vai cuidar dela e depois a abandona. Os traços

finos lembram os recursos usados nas histórias em quadrinhos e retomam o mesmo pano de fundo em momentos diversos da ilustração do livro. As ilustrações são extremamente coloridas, retomando modelos de várias estéticas e traços variados desde o traço mais natural até aqueles que misturam linguagens diferentes (grafite, cartum, charge). Segundo as definições de Camargo (1995) temos as funções narrativa e expressiva/ética na formulação das imagens. As técnicas utilizadas vão de lápis de cores, recurso de histórias em quadrinhos (balões), e o uso de paleta de cores quentes em fundo branco comum. Percebe-se uma repetição de linhas convergentes que continuam as informações para favorecer as ações das narrativas. O fundo neutro completa o destaque dado aos detalhes em primeiro plano. Temos páginas em que as imagens estão agrupadas em sequência, mas em algumas há uma delimitação de um quadrado e outras em que não há divisão da cena, sendo disposta para leitura de cima para baixo e da esquerda para direita, o que auxilia e concorda com o esquema usual para o texto escrito, e ainda o uso do balão. Vejamos o exemplo abaixo:

Figura 3 - Disposição de ações nas páginas de *As aventuras de Bambolina*

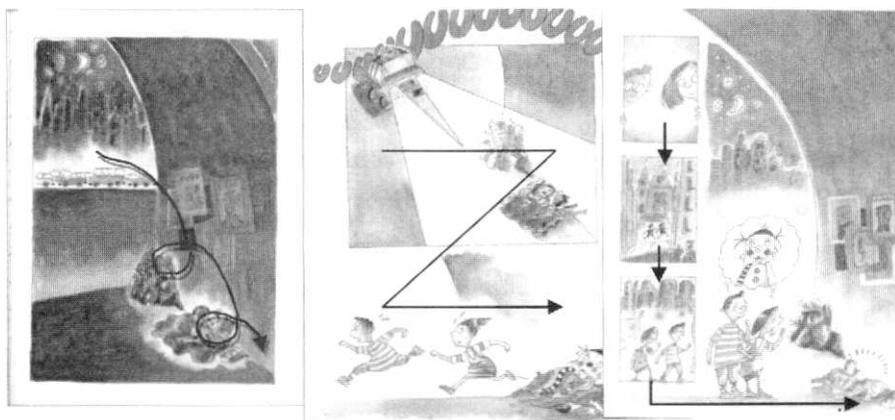


Fonte: Iacocca (2006)

Para a leitura dos elementos das imagens de *As aventuras de Bambolina* seguimos a proposta de Rui de Oliveira (2008, s\p) que por meio de uma leitura estrutural pretende chegar às questões expressivas e simbólicas criadas pelo ilustrador e “[...] busca encontrar uma lógica na imagem, mesmo que parcial, considerando que a ilustração sendo arte não pode ser subordinada exclusivamente ao texto.” Segundo a proposta

de Oliveira há elementos plásticos que nos ajudam a seguir a linha da imagem como: o tipo da composição, as formas geométricas, e a linha guia de leitura visual, tipos de contorno, perspectiva, técnica utilizada, relação forma e fundo, gênero e origem de luz utilizados, esquema tonal utilizado, contraste de cores, figuração, gênero da imagem, linhas predominantes, tipos de sombra, sentimento que lhe desperta a ilustração. Desse elementos, respeitando a proposta do projeto gráfico para a obra de Iacocca, destacamos: perspectiva, gênero e origem de luz, tipos de sombra, linha guia de leitura, e sentimento despertado pela imagens como resultado da leitura empreendida. Nesse sentido temos para perspectiva, gênero e origem de luz as imagens abaixo:

Figura 4 – Disposição de ações nas páginas de *As aventuras de Bambolina*



Fonte: Iacocca (2006)

Respectivamente, temos na primeira imagem a perspectiva estática, não há modulação da visão do leitor, sempre de frente, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Com relação ao uso da luz e tipos de sombra, vemos uma variação que condiz com o andamento da narrativa. Na primeira imagem o olhar é conduzido para o canto direito da página e reforça a junção das crianças com Bambolina, além de criar o conjunto próximo ao lixo que está ao lado. A distribuição da luz traça a linha guia da leitura. Na segunda imagem o fecho de luz se origina da viatura policial e determina a linha mais seca e direta, “forçando” os personagens a fugirem na direção contrária. Na última imagem é predominante a linguagem do quadrinho e a sequência é de mais iluminação, com um zoom

no rosto das personagens, distanciamento e menos luz panorâmica, e, por fim, a luz em destaque no montinho onde antes estava a boneca.

Registrando o último elemento, sentimentos que lhe despertam a imagem, temos ao longo do livro uma série de aventuras e desventuras de Bambolina, e em todas a sua expressão não sofre alteração. Os olhos estão sempre arregalados e redondos, a boca miúda não se transforma, mesmo quando está no lixo Bambolina, perde um dos olhos e quase é enterrada. Já no fim da narrativa, quando encontra seu destino maior: sua face se resplandece e ela ganha um sorriso, fica a ambiguidade de ser um sorriso “desenhado” pelo novo dono, ou o resultado de sua chegada ao palco, onde pode, finalmente, ser vista em sua arte de representar.

Linhas e pontos para continuar

O espaço conquistado pelo livro de imagens ainda é restrito e necessita de ampliação em direção da formação dos leitores e dos mediadores. As iniciativas de composição como a do PNBE com livros de imagens vêm crescendo e se configuram como uma resposta a necessidade de demandas de uma produção contemporânea. Embora seja escassa a informação sobre os livros de imagens e mesmo considerando que há orientações ainda pouco divulgadas, temos o guia de leitura produzido pelo Ceale/UFGM que comenta cada um dos sessenta livros do acervo. Percebemos a predominância das escolhas do acervo que recaem em livros de narrativa visual que conduzem a solução de contar por imagens com diversas estéticas e recursos variados.

Nos livros selecionados temos uma relação construída pela interação entre os elementos plásticos/narrativos da ilustração e a continuidade narrativa, o que vai favorecer a dimensão imaginativa do leitor, assim há uma ampliação de sentidos para além da explicação. A ampliação dos significados também se atualiza pela experiência do leitor infantil, as sensações são vivenciadas pelas linguagens plásticas constituintes do livro. No caso da narrativa *As aventuras de Bambolina* a ilustração estabelece as relações de sentido através do uso de cores e formas específicas, pistas são distribuídas ao longo das obras para conduzir o leitor para a sequência das ações com o texto escrito.

Como vimos, no livro de imagem é o ilustrador quem constitui a sequenciação das ações, a escolha das cores e das formas, além de definir a linguagem comum empregada. A narrativa estudada se apoia na linguagem linear e sequencial do quadrinho e retoma desde o uso de balões, como também as onomatopéias visuais tão comuns a esse gênero.

Esses recursos enriquecem a narrativa e possibilitam a aproximação com o espaço urbano onde acontecem as ações do enredo. Já a sensação de solidão e inadequação dos lugares da boneca é garantido pelo uso da luz na condução do olhar e na composição da imagem. Nesse caso, a ilustração funciona como único elemento plástico e narrativo que conta a história, e o seu acréscimo garante o entendimento da narrativa, sem dependência do texto escrito.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas*. Petrópolis: Vozes/ Natal: EDURFRN, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. Para pensar o livro de imagens. Disponível em: <http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CAMARGO, Luis. *A ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

_____. A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/mosquistoport.1.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

IACOCCA, Michele. *As aventuras de Bambolina*. São Paulo: Ática, 2006.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MEIRELES, Cecília. *Problemas de literatura infantil*. 2 ed São Paulo: Summus editorial, 1979.

MICHAELIS. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. *Nos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAMOS, Flávia B.; PANOZZO, Neiva S.P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, 2004. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html>. Acesso em: 23 nov. 2016.

TAVARES, Márcia. Brincar com palavras e imagens In: PINHEIRO, Hélder. (Org.) *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

RELAÇÃO VERBAL/VISUAL NO LIVRO LITERÁRIO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE INFERENCIAL NO LEITOR CRIANÇA

Fabiola Cordeiro de Vasconcelos

Introdução

Os livros infantis ilustrados, como veículos da arte (AZEVEDO, 1999), caracterizam-se por serem permeados por ilustrações ricas em significados que, bem articuladas ao texto verbal escrito, abrem relevantes espaços para que a criança, mesmo ainda não tendo autonomia na decifração do código escrito, seja auxiliada, por um leitor mediador, a construir sentidos. Tais livros podem, por isso, constituir-se como caminho profícuo ao início da sua formação leitora.

Considerando a relevância das imagens como linguagem cada vez mais atrelada à riqueza e às características do universo literário direcionado às crianças, cabe relevar o quão importante é considerá-las na leitura, atentando aos seus detalhes, relacionando-as ao texto escrito, indo além do que está explicitado e inferindo aspectos necessários à efetiva compreensão do expresso.

Dadas as características que apresentam quanto à qualidade das ilustrações e à sua articulação com o texto verbal, determinadas obras literárias infantis mostram-se como relevante aporte à leitura compartilhada junto às crianças, constituindo-se como instigante material capaz de possibilitar o incremento de sua formação como leitoras competentes, mesmo que ainda não sejam alfabetizadas. O livro *Pê de pai*, de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho, é um exemplo. Aparentemente simples na apresentação do escrito e das ilustrações, revela-se, de modo surpreendente, como capaz de demandar do leitor um ativo processo de utilização de estratégias leitoras, a exemplo da construção de inferências, a partir das interessantes e inteligentes metáforas que apresenta e da eficiente dinâmica palavra-imagem que contém.

Objetivando discutir a relevância das imagens e de suas relações com o texto verbal escrito para o desenvolvimento da capacidade inferencial em crianças ainda não alfabetizadas, este artigo se inicia com reflexões acerca do universo literário infantil e de como nele o texto visual se insere, articulando-se ao escrito para compor totalidades férteis em significação. Em seguida, focaliza a relevância da mediação da leitura das imagens e de sua relação com o escrito nos livros literários infantis, através da formulação de perguntas de natureza inferencial às crianças pequenas, com o objetivo de favorecer o uso de estratégias leitoras voltadas ao atingimento dos implícitos textuais e de fomentar sua constituição como leitoras de literatura infantil. Posteriormente, apresenta e descreve a obra literária infantil em questão, refletindo sobre a importância de ler bem as suas imagens e a relação delas com o escrito, sugerindo modos de explorar, em algumas cenas selecionadas, os não-ditos, por meio de perguntas de compreensão de natureza inferencial.

Literatura infantil: as ilustrações e sua contribuição à construção de sentidos

Cada vez mais se destaca a importância da literatura infantil para a formação pessoal e leitora das crianças, e para o acesso destas à cultura letrada, como decorrência da oportunidade de se apropriarem da linguagem verbal e visual dos livros literários infantis. A valorização desse universo se deve, entre outros aspectos, à riqueza de recursos que apresenta, os quais serão tratados brevemente aqui.

Pelas peculiaridades do destinatário a quem se dirige - a criança, a literatura infantil apresenta aspectos que se voltam a atendê-las. Por isso, nela há espaço para o fantástico, o metafórico, o ambíguo, a plurissignificação e o humor (AZEVEDO, 1999). Além do mais, encontra-se o uso de uma linguagem próxima da criança, expressa em um léxico especial e adequado as suas características.

Outro elemento que merece destaque são as ilustrações, as quais, segundo Ramos (2011), ganham cada vez mais importância e, nos livros infantis ilustrados, articuladas ao escrito, mostram-se fundamentais por provocarem no leitor deslocamento e emoção, levando-o a imaginar, refletir e construir sentidos.

Acerca desses livros, Nikolajeva e Scott (2011) salientam como sua característica principal a combinação dos níveis de comunicação visual e verbal, a integração entre dois conjuntos distintos de signos, os icônicos (imagens) e os convencionais (palavras), com possibilidades

ilimitadas de interação. Defendem que na leitura de um livro ilustrado, quer o leitor comece pelo signo verbal ou pelo visual, um gera expectativas sobre o outro e isso possibilita novas experiências e expectativas a quem lê. Portanto, voltando-se do verbal ao visual e vice-versa, em busca de uma interpretação adequada do todo, o leitor vivencia uma concatenação das duas linguagens, processo por meio do qual expande o seu entendimento do lido.

Segundo as autoras, tanto palavras quanto imagens deixam espaços a serem preenchidos pelo leitor, a partir de seu conhecimento, experiência e expectativa anteriores, num movimento de descoberta de infinitas possibilidades de interação palavra-imagem. Assim, “[...] podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 15).

Especificamente em relação às imagens, cabe destacar que elas cumprem adequadamente o seu papel nos livros infantis ilustrados quando são capazes de provocar novas associações e de abrir espaços ao imaginário do leitor. Não devem, portanto, detalhar tudo, mas possibilitar a ele preencher os “brancos”, construindo sentidos a partir da integração entre as pistas textuais e os seus conhecimentos prévios.

Para Alencar (2009), a leitura das ilustrações nos livros literários infantis ajuda os leitores a desenvolver outras tantas formas de ler de que precisarão em seu presente e futuro. Por isso, é urgente explorar as características, elementos e possibilidades das imagens existentes nessas obras, uma vez que, como ressaltado por Amarilha (2002), propiciam uma experiência com as cores, formas, perspectivas e significados que é muito rica e significativa.

Esse pensamento é compartilhado por Feba e Valente (2016) ao salientarem que a ilustração forma uma unidade de sentido no livro ilustrado, tratando-se de uma linguagem artística que interpreta, por meio de imagens, o que está posto em palavras. Tendo caráter plurissignificativo, deve ser capaz de oportunizar uma leitura que vá além do código verbal, permitindo ao leitor acrescentar, imaginar e recriar a partir dele. Ao contrário, entretanto, quando funciona como uma referência, traduzindo, repetindo ou refletindo exatamente o que está escrito, é apenas uma figuração do verbal, um enfeite que não contribui para ampliar os sentidos da obra. Dessa forma, a riqueza de uma imagem encontra-se em sua capacidade de acrescentar ao escrito, de auxiliá-lo a expressar, complementando-o.

Conforme apontado por Ramos (2011, p. 35), “Uma imagem, assim como um texto escrito, pode apresentar várias camadas de leituras.” Uma primeira contemplação muito provavelmente não garante a plena compreensão, afinal, há elementos colocados de modo implícito, cuja interpretação requer um olhar criterioso, com atenção e persistência. Apropriar-se de sua significação, nessa perspectiva, demanda observação, critério, competência e, no caso específico das crianças pequenas, com pouca vivência leitora, o auxílio de um leitor mais experiente que aponte os caminhos a seguir e os auxilie a percorrê-los.

A mediação da leitura do livro infantil ilustrado e o desenvolvimento de capacidades leitoras nas crianças

Ler para e com as crianças desde cedo é fundamental, especialmente considerando-se que a formação de capacidades leitoras se inicia antes do domínio do código escrito e que a leitura de obras literárias infantis pode favorecer esse processo. Nesse sentido, Giroto e Souza (2016) destacam o ato de ler literatura como uma possibilidade de vivência estética que direciona a criança para a arte e a linguagem literárias. Apontam que nessa vivência, ao realizar, com o auxílio de um mediador, gestos e ações embrionárias do ato de ler, ela começa a constituir sua atitude leitora.

Evidencia-se a importância dessa mediação do adulto, a quem cabe promover o acesso das crianças à literatura infantil e, principalmente, auxiliá-las a compreender os textos a partir do diálogo e da discussão sobre eles. Nessa perspectiva, como ressaltado por Arena (2010), numa apropriação cultural ativa, ao se relacionar com o gênero literário e sendo auxiliada por um mediador cultural com maior experiência, a criança vai aprendendo e aprendendo, progressivamente, os modos de atribuição de sentidos ao lido.

Nas situações de partilha da leitura de livros de literatura infantil, o educador desempenha relevante papel, uma vez que lhe cabe, através da mediação, por meio de suas intervenções, auxiliar as crianças a compreenderem o lido, usufruindo de fato da linguagem literária (verbal e visual) e construindo sentidos a partir dela. A esse respeito, Vagula e Balça (2016) salientam que o professor, como sujeito cultural intelectualmente mais experiente, pode promover a interação das crianças com os textos literários através de discussões, perguntas e respostas ou ações colaborativas. Além disso, pode oferecer pistas ou informações adicionais que as auxiliem a conhecer mais sobre o conteúdo, a língua-

gem e a forma desses textos. Desse modo, pode, como resultado, intervir para que elas construam sentidos para eles.

Assim, cabe ao professor mediar o processo de formação do leitor, planejando situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto literário e com suas especificidades estéticas, linguísticas e artísticas, de forma que aprenda a dialogar com o texto e a produzir sentido para ele (SILVA; ARENA, 2012).

No que concerne especialmente à interpretação das ilustrações, cabe considerar que aprender a ler imagens é uma condição fundamental para situar-se efetivamente num mundo onde elas ocupam um espaço cada vez mais significativo. Salisbury e Styles (2013, p.77) enfatizam a importância da linguagem das imagens e de sua leitura ao defenderem que “[...] neste mundo cada vez mais visual, é essencial que as crianças aprendam as habilidades de olhar, apreciar e interpretar o material visual.” Por isso, propõem que, mesmo depois de terem dominado a leitura do escrito, devam continuar ampliando sua conscientização a respeito do imagético, de modo a serem capazes de avaliar, entender e analisar, com inteligência, materiais visuais variados.

Nessa perspectiva, Oliveira (2008) defende ser mais conveniente nas escolas que a iniciação à interpretação das imagens anteceda à alfabetização convencional, para que daí resulte a formação de leitores mais críticos e participativos do universo icônico circundante. Para o autor, a alfabetização visual proporcionaria, entre outros aspectos, a valorização da relação texto-imagem, que é muito significativa nos livros ilustrados, já que neles “[...] a leitura harmoniosa e participativa da palavra e da ilustração amplia o significado e o alcance lúdico e simbólico da literatura.” (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Embora ainda se perpetue, em alguns meios, a ideia de que o aprendizado da leitura só se inicia a partir do domínio do código escrito, é cada vez mais vigente a compreensão de que a criança, por vivenciar situações significativas de interação com o objeto escrito e com sujeitos letrados, constrói conhecimentos e concepções acerca do ler, dos objetos da realização dessa atividade e de suas características. Esse entendimento decorre, entre outros aspectos, dos avanços na compreensão desse processo, hoje entendido como resultante de uma interação que pressupõe que o leitor, para construir sentidos, vale-se tanto dos estímulos visuais do texto quanto de suas estruturas globais de conhecimento. Além disso, dos estudos sobre letramento, os quais destacam que a criança é introduzida, desde cedo, nas funções sociais da língua escrita em toda a sua gama de usos, propósitos e manifestações.

É sabido que mesmo não dominando ainda o código escrito, a criança pode, por intermédio das relações com sujeitos mais experientes, ter acesso aos textos e ser auxiliada a compreendê-los, desenvolvendo habilidades necessárias à futura competência leitora, as estratégias de leitura. Estas se voltam à ampliação do entendimento do lido e, como procedimentos mentais, são utilizadas pelo leitor proficiente para compreender.

Segundo Girotto e Souza (2010, p.65), “Entre o repertório de estratégias de compreensão [...], há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio.” Para elas, se os leitores não dispõem de algo que seja articulado à nova informação, dificilmente construirão significados, ao mesmo tempo em que, quando dispõem de uma boa bagagem cultural relacionada ao tratado, são mais capazes de entender o texto.

As autoras ainda relevam a estratégia inferencial, que diz respeito ao ler nas entrelinhas, concluindo ou interpretando algo que não está explícito no texto escrito ou por imagens, mas pode ser deduzido. Defendem ser preciso que o educador ensine as crianças a agir na leitura do visual e do verbal, apontando as dicas fornecidas pelos textos e orientando como combiná-las com o conhecimento prévio para produzir inferências adequadas.

Girotto e Souza (2010), então, veem a construção de inferências como fundamental à compreensão, uma vez que inferir exige concluir ou interpretar algo não explícito no texto. Para elas, há uma relação próxima entre a inferência e o conhecimento prévio, pois os leitores inferem quando usam o que já conhecem e o relacionam com as dicas do texto, a fim de chegar a uma conclusão. Ressaltam, baseadas nos estudos de Owocki (2003), que as inferências se efetivam nos leitores a partir de quatro passos: eles fazem uma pergunta ou querem saber sobre algum aspecto do texto, levam em conta as evidências textuais, pensam sobre o que sabem acerca do texto e utilizam as dicas deste e seus conhecimentos anteriores para responder à pergunta ou compreender determinado aspecto textual (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 77).

A capacidade inferencial também pode ser incentivada através da leitura das imagens, explorando-se o que sugerem e o que não manifestam explicitamente. Dessa forma, intervir para que as crianças as observem, atentem aos seus detalhes e relacionem o visto ao que já conhecem, pautando-se na relação entre a imagem e o texto escrito, é imprescindível para que, alcançando o expresso nas “entrelinhas”, tornem-se, progressivamente, leitoras competentes.

Inegavelmente, crianças pequenas e não alfabetizadas têm capacidade para interpretar o que está nos livros de literatura, mas, para isso, precisam ser auxiliadas por alguém que favoreça as interações com esse objeto, que faça perguntas instigantes e provocadoras. A esse respeito, Owochi (2003 apud VAGULA; BALÇA, 2016, p. 101) salienta a relevância da estratégia de fazer questionamentos aos jovens leitores, a qual os auxilia a se aprofundarem no texto, organizando suas ideias sobre ele, refletindo acerca do lido e identificando os objetivos do autor no texto e os sentidos que neste estão subentendidos.

Entendendo a literatura como relevante porta de entrada ao mundo letrado, Corsino (2010, p.187) ressalta a importância da mediação do adulto, já que é ele “[...] quem faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras [...] quem incita o diálogo entre os textos verbal e o não verbal.” Seu papel, nessa perspectiva, é muito significativo em relação ao processo de inserção da criança na cultura escrita através de vivências não impostas, mas necessárias e adequadas.

Brandão e Rosa (2010) também destacam tal relevância, afirmando que as situações de conversa sobre os textos literários, guiadas por um leitor mais experiente, são fundamentais à formação leitora, uma vez que possibilitam engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta, através da construção conjunta da compreensão.

Portanto, nas ocasiões de partilha de textos literários infantis, elaborar perguntas de compreensão de natureza inferencial é muito relevante, uma vez que, com elas, o mediador ajuda as crianças a “[...] construir novos significados que não estão dados no texto, mas que podem ser deduzidos.” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 45), a partir das pistas textuais e da relação destas com os conhecimentos prévios do leitor.

A mediação da leitura de um livro infantil ilustrado: questões de caráter inferencial e construção da compreensão

A obra *Pê de Pai*, dos autores Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho, publicada pela editora Cosac Naify, em segunda edição, em 2013, apresenta pouco texto escrito e ilustrações em destaque nas páginas. Traz vinte e quatro diferentes “tipos” de pai (a exemplo de “pai cabide” e “pai colchão”), usando interessantes metáforas que relacionam características assumidas pelo pai em seu modo de se relacionar com o

filho com elementos da realidade (objetos, profissões, etc.). O entendimento do seu conteúdo demanda a leitura competente da ligação entre a expressão escrita que define o tipo de pai e a imagem que a acompanha, exigindo, por isso, a compreensão das metáforas e dos implícitos que subjazem a caracterização apontada.

As imagens, embora assumam destaque nas páginas, são pouco detalhadas, apresentando apenas a silhueta de um pai e um filho, situados em alguma ação conjunta, seja de brincadeira, de auxílio, de cumplicidade, entre outras. Tomam a quase totalidade das páginas simples, situadas sobre um fundo colorido em tom forte, acompanhadas por duas palavras (a palavra pai e uma característica que o define) escritas em letra cursiva e posicionadas em diferentes lugares das páginas.

O texto escrito, embora curto, parece ser organizado em seis quadrinhas, nas quais se observa uma preocupação com a sonoridade, dada a presença de rimas nos finais dos segundo e quarto “versos”, característica que torna a leitura do texto em voz alta muito atrativa e divertida para o pequeno leitor, como se constata nos exemplos a seguir:

pai casaco / pai avião / pai cabide / pai freio de mão
pai chocolate / pai seta / pai cofre / pai meta
pai carrossel / pai cavalinho / pai túnel / pai pequenininho!

A leitura do livro como um todo é muito rica em significados, entretanto, para os propósitos deste artigo, foram selecionadas quatro páginas específicas, as quais serão inicialmente descritas e, depois, sugeridas possibilidades para sua exploração junto às crianças.

Inicialmente, em relação à página do livro que caracteriza o “pai ambulância”, vê-se, sobre um fundo avermelhado, a imagem de um pai, em cor laranja, com expressão facial aflita, carregando nos braços, em direção ao canto direito da página, o filho desfalecido, pintado na cor azul, e correndo para levá-lo a algum lugar. Na parte central inferior da página, escrito em letras cursivas azuis, o texto “pai ambulância”.

Essa página possibilita uma interpretação que extrapole o explicitado, favorecendo a compreensão da metáfora e a adequada relação entre a ambulância e a atitude de um pai cuidadoso que, diante da doença do filho, acode-o e corre, levando-o ao hospital. Favorecer a construção dessa compreensão implica auxiliar as crianças a recuperarem conhecimentos anteriores a respeito, por exemplo, do que é e para que serve uma ambulância.

Como ressaltado por Souza, Neto e Giroto (2016), o processo de atribuição de sentidos a um texto tem, como uma de suas condições, o

conhecimento prévio, no qual está inserida a informação adquirida pelo leitor a partir de suas experiências anteriores, incluindo informações aprendidas em outros lugares, além dos livros. Salientam tal conhecimento como básico à compreensão, uma vez que consideram ser impossível entender o que se lê sem tomar como base aquilo que já se conhece. Segundo os autores, o conhecimento prévio influencia o modo como o leitor interpreta o que lê e o que aprende com ele, independentemente de ter domínio do código escrito ou não, o que demanda a intervenção para ajudá-lo a ativar, de maneira efetiva, seus conhecimentos anteriores na leitura. Os autores ainda destacam o papel ativo e estratégico desse leitor ao utilizar esses conhecimentos para compreender, afirmando que não é o bastante possuí-los, é necessário associá-los uns com os outros para que a compreensão textual de fato aconteça.

A leitura efetiva da página referente ao “pai ambulância” requer ainda a observação atenta da imagem. Feba e Valente (2016) apontam a ilustração como elemento que facilita a autonomia do pequeno leitor porque se configura como a mediação feita pelo olhar, auxiliando a interação com a palavra. No caso do “pai ambulância”, a compreensão da metáfora que une escrito e imagem requer atentar, na ilustração, para a fisionomia aflita e preocupada do pai, para suas pernas bem abertas, denotando movimento de correr, e para a expressão débil do filho, que o pai segura cuidadosamente enquanto se locomove com pressa, aspectos para os quais o mediador da leitura precisa chamar a atenção das crianças, ajudando-as a entender a relação entre esses aspectos e a caracterização do pai como “pai ambulância”.

Auxiliar esse entendimento demanda a recorrência a perguntas que direcionem a compreensão, a exemplo de: *O que faz uma ambulância? Como o pai e o filho estão na imagem? Por que será que o pai está com essa expressão preocupada? Para onde será que está levando a criança? Por quê? E por que ele é um pai ambulância? Quando será que o pai vira um pai ambulância?*

Pensar nas respostas a tais questões exige da criança um trabalho cognitivo relevante, no qual ela precisa observar, ativar conhecimentos anteriores e articulá-los às pistas textuais, além de construir associações lógicas entre as características e funções do objeto ambulância e as características e ações de um pai quando precisa socorrer, com rapidez, o filho adoentado. A partir dessas indagações, o leitor criança, consciente das características e funções do veículo que socorre pessoas doentes, levando-as ao hospital, mais facilmente compreenderá a relação disto

com a caracterização do pai que socorre o filho doente e corre apressado para acudi-lo como um “pai ambulância”. Desse modo, é possível à criança ainda não alfabetizada, auxiliada na construção da compreensão, interpretar a metáfora e o que não está explicitado textualmente.

Vagula e Balça (2016) ressaltam a importância de questionar, salientando tal prática como estratégia de leitura relevante que não se limita à elaboração, pelo professor, de perguntas sobre o texto. Esclarecem que seu sentido se amplia quando se considera ser necessário que todo leitor aprenda a questionar o texto e a buscar respostas nele, as quais podem estar postas claramente ou demandem a construção inferencial pelo leitor. Nessa perspectiva, afirmam que “[...] a estratégia de questionar o texto está intrinsecamente relacionada à de inferência, que consiste em usar os conhecimentos prévios e as dicas do texto para completar os espaços em aberto.” (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 105), elaborando uma conclusão a respeito do que está implícito.

Já na página que destaca o “pai seta”, a leitura também requer a relação entre o exposto e as vivências das crianças, as quais certamente já se depararam com um pai que, bravo, determina enfaticamente o que quer que façam e aponta para onde devem ir, como uma seta.

Na imagem, situada sobre um fundo avermelhado, vê-se, ao centro, a figura do pai, retratado em cor marrom e, à esquerda, com expressão corporal curvada, a do filho, pintado em cor clara, dirigindo-se da esquerda para a direita, seguindo a indicação do pai que estende o braço e aponta, com o dedo indicador, a direção para onde quer que o filho siga. No canto direito da página, com a mesma cor usada na silhueta do filho, vê-se a expressão “pai seta”, com a palavra pai escrita sobre o braço do personagem adulto, enquanto a palavra seta localiza-se abaixo dele.

O entendimento da metáfora exposta nessa página demanda, primordialmente, o conhecimento do que é uma seta e de sua função, sem o qual a compreensão do sentido fica comprometida. É relevante, então, relacionar a seta com a ideia de indicação, ajudando a criança a entender que um “pai seta” é aquele que indica, determina a direção para onde o filho deve ir. Assim, a realização de questionamentos como *Para que serve uma seta?* e *Ela indica para onde devemos ir?* ajuda o pequeno leitor a debruçar-se sobre o texto com uma “bagagem” importante para compreendê-lo.

Ainda no que concerne às características dessa página, cabe destacar os implícitos que encerra. A compreensão da metáfora do “pai seta” requer inferir que o pai, insatisfeito com algo feito pela criança,

com rigor determina que se dirija a outro local (talvez ao castigo), indicando-o. Embora tais informações não estejam explícitas, é possível ao leitor apreendê-las a partir da relação entre as informações propiciadas pelo texto e aquilo que já conhece, uma vez que, conforme Giroto e Souza (2010), o exercício de ativar informações já conhecidas interfere diretamente na compreensão durante a leitura.

A exploração das características da imagem dessa página, na qual se vê uma criança cabisbaixa, um pai com postura autoritária, com dedo indicador apontando para a sua esquerda, também é importante para auxiliar os pequenos leitores a compreender o significado de um “pai seta”. A construção, pela criança, da inferência de que o pai vira um pai seta quando ordena para onde o filho deve ir, por estar zangado com alguma travessura que ele fez, pode ser orientada através de perguntas que explorem a observação dos detalhes da imagem e focalizem o entendimento do que está implícito nela e em sua relação com o escrito, como: *O que o pai está fazendo nessa ilustração? Ele está satisfeito? Por quê? E o filho, o que está fazendo? Como está sua expressão corporal? Quando será que o pai vira um pai seta? Para onde o pai seta está mandando o seu filho ir? Por quê?*

Segundo Vagula e Balça (2016), mesmo que as crianças não consigam, sozinhas, realizar inferências, é possível auxiliá-las. Assim, em sua intervenção, o mediador deve chamar a atenção para determinados aspectos e fazer questionamentos capazes de direcionar a compreensão. Além disso, como demonstram as autoras, o exemplo de leitor apresentado por esse mediador também é fundamental. Ao observarem a sua atitude leitora, as crianças vão tendo oportunidades de ampliar seus conhecimentos sobre como proceder na exploração de um texto. Dessa maneira, “[...] podem ir aprendendo também sobre comportamentos leitores e a utilizarem, mediados pelo professor, estratégias com vistas a refletirem sobre e compreenderem melhor os textos que lhes são apresentados.” (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 101).

A terceira passagem selecionada compreende a página referente ao “pai cofre”, na qual a imagem apresenta um pai abaixado junto ao filho, enlaçando-o, para, com atenção, ouvir um segredo que ele lhe conta ao ouvido. Ambos estão voltados à direita e o filho, que está nas pontas dos pés, tem uma das mãos colocada sobre a orelha esquerda do adulto e a boca entreaberta, o que reforça a ideia de estar falando. Na extremidade superior esquerda da página, em letras azuis e posição diagonal, está escrita a expressão “pai cofre”.

Na leitura dessa página, é interessante primeiro saber o que as crianças conhecem sobre o objeto cofre e sua utilidade, ou apresentar informações a esse respeito, para que possam entender a metáfora de que o “pai cofre” é aquele a quem se podem revelar confidências e que as guardará em segurança. Esse conhecimento prévio é crucial para que o pequeno leitor se debruce sobre o texto com uma base de informações que lhe permita atribuir-lhe sentido.

A interpretação da cena pode ser auxiliada por perguntas como: *O que o filho está fazendo na imagem? O que o pai dele está achando disso? Cofre guarda coisas importantes? Um segredo é uma coisa importante?*, as quais ajudam o pequeno leitor a entender o segredo que a criança conta como algo valioso para ela e o cofre como um lugar seguro onde se guardam coisas de valor, embora não seja possível a guarda de segredos falados num cofre. Nessa perspectiva, é importante ajudar a criança a entender o sentido conotativo do “cofre” (pai) que guarda, com segurança, o segredo que a criança lhe revela.

Assim, para favorecer a construção, pelo leitor, da inferência de que o pai age como um cofre ao “guardar”, de forma segura, a confidência que o filho compartilha com ele, cabe fazer-lhe indagações como: *O pai que escuta os segredos que o filho conta também guarda esses segredos? Então, ele é como um cofre?*, as quais encaminham o pequeno leitor ao entendimento da relação metafórica entre a função do cofre (guardar algo precioso) e a atitude do pai que guarda algo valioso para o filho. Nesse sentido, como apontam Souza, Neto e Giroto (2016, p.208), é imprescindível que o mediador faça perguntas, uma vez que essa prática fornecerá à criança um modelo de “[...] leitor estratégico, que questiona o material de leitura, buscando, no texto, informações que completem as ‘lacunas’.”

Por fim, a quarta página selecionada concerne ao “pai doutor” e requer, primeiramente, a observação criteriosa da ilustração. Nela, vê-se o filho com expressão facial triste e amedrontada (o que é possível perceber pela boca arqueada para baixo, pelo braço esquerdo esticado e com os dedos da mão bem abertos, olhar atento e direcionado ao joelho, onde há duas pequenas gotas vermelhas, o que se depreende ser sangue) e o pai abaixado, com o olho semicerrado, cuidadosa e carinhosamente enlaçando o menino e beijando sua perna em lugar próximo ao machucado.

A observação dos detalhes da imagem é fundamental à compreensão da relação implícita entre o texto visual e a denominação do pai como “pai doutor”. Com base em suas vivências pessoais, a criança

sabe que, ao se machucar e chorar, vê os adultos correrem em seu socorro e, na tentativa de consolá-la, dizerem: “Deixe eu dar um beijinho que passa...”. A partir daí, deve ser auxiliada a, compreendendo tal atitude como de cuidado e “cura”, relacionar a ação do pai que consola o filho machucado, beijando o seu machucado para que sare logo, com a função do profissional médico (doutor), aquele que cuida do doente e que trata dele para que se cure.

Nessa perspectiva, direcionar à criança perguntas que a ajudem a atentar para as minúcias da ilustração, como *O que o pai está fazendo? Como o filho está se sentindo? Como é possível sabermos que se sente assim? Que pinguinhos vermelhos são esses em sua perna? O que será que houve? O pai está ajudando-o? Como sabemos disso?*, são fundamentais para direcionar o entendimento do pequeno leitor à atitude de cuidado, atenção e carinho do pai diante da necessidade do filho.

Além de perguntas que tenham esse objetivo, também é relevante tecer indagações que se voltem à ativação de conhecimentos prévios pelas crianças, como *O que faz um doutor?*, de modo que elas tomem as informações ativadas como base para a atribuição de sentidos ao texto. Para auxiliar a construção da inferência de que o pai, quando se preocupa com o machucado do filho e cuida dele, “medicando-o” para que sare, assemelha-se a um “doutor”, cabe dirigir à criança perguntas como *Esse pai da imagem está sendo um pai doutor? Por quê?*, o que possibilitará compreender a metáfora posta na cena através da relação entre a expressão escrita e a imagem.

Cabe ressaltar, portanto, que o leitor criança, mesmo ainda não tendo domínio autônomo do código escrito, pode, a partir do auxílio de um leitor mediador, atribuir, de maneira ativa, sentidos aos textos literários. Esse papel do pequeno leitor é ressaltado por Silva e Arena (2012) ao afirmarem que a criança é capaz de, desde pequena, estabelecer relações com os textos, questionando-os, fazendo previsões e escolhas, validando as antecipações construídas, elaborando questões e respostas. Para esses autores, “Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto está imersa num mundo dialógico, ou seja, o leitor, no ato da leitura, traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, e essa compreensão faculta a ele criar, modificar e elaborar novos conhecimentos.” (SILVA; ARENA, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, faz-se necessário ainda destacar a relevância da atuação do mediador ao ajudar esse pequeno leitor a ativar conhecimentos prévios e construir inferências necessárias à compreensão. Cabe a ele colaborar com seus interlocutores, as crianças, nesse processo,

incrementando a sua formação leitora, afinal, como apontam Girotto e Souza (2010), a criança forma-se como leitora quando constrói seu saber sobre os textos e a leitura a partir das atividades propostas pelo mediador, aí inserida a relevante e necessária formulação de questionamentos sobre o texto lido, incluindo as perguntas voltadas à construção de inferências.

Considerações finais

A formação da criança como leitora começa antes mesmo do domínio do código escrito por ela. Daí a necessidade de investir em práticas que favoreçam essa formação, dentro de situações lúdicas e significativas, a exemplo da leitura de literatura infantil.

Por meio da leitura compartilhada de obras literárias infantis, direcionada por um mediador com maior experiência cultural e leitora, é possível e necessário investir no ensino de estratégias leitoras fundamentais à atribuição ativa de sentidos ao lido. À medida que questiona, sugere, provoca reações, requer explicações sobre informações não explícitas no texto, problematiza ideias e negocia sentidos, esse mediador pode contribuir, de modo significativo, com a formação leitora das crianças desde cedo.

Ao explorar, junto a elas, a leitura das ilustrações e do texto escrito no livro infantil ilustrado, recorrendo, para tanto, à elaboração de perguntas de natureza inferencial, o mediador demonstra que nem tudo está colocado na superfície textual, que há muito a se descobrir sob o explícito, e, o mais importante, apresenta aos pequenos leitores um modelo de leitor estratégico e as possibilidades de atribuição de sentidos aos textos e seus não-ditos antes mesmo de serem capazes de ler autonomamente o código escrito.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. de. As ilustrações na literatura infantil: da alma das imagens à alma dos leitores. In: GÓES, L. P.; ALENCAR, J. de (Orgs.). *A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009.

AMARILHA, Marly. Imagens sim, palavras não. In: _____. *Estão mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica*. 4. ed. Petrópolis - RJ: Vozes; Natal: EDUFRN, 2002.

ARENA, Dagoberto B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata J. de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 85-88, jan./fev. 1999.

BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

FEBA, B. L. T.; VALENTE, T. A. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. v. 1. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós de da formação de ouvintes e leitores. In: _____. (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. v. 1. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

_____. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata J. de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

NIKOLAJEVA, M., SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. 2. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SALISBURY, M.; STYLES, M. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. Tradução Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2013.

SILVA, G. F. da; ARENA, D. B. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe*. n. 6, dez. 2012. Disponível em: < www.revistaalabe.com >. Consulta em: 10 nov. 2016.

SOUZA, R. J. de; NETO, I. A. M.; GIROTTO, C. G. G. S. Caminhos para o ensino da leitura literária na educação infantil. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. v. 2. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

VAGULA, V. K. B.; BALÇA, A. Ler na educação infantil: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. v. 2. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A COLEÇÃO ANTIPRINCESAS (2015-2017): GÊNERO, LÍTERATURA INFANTIL LATINO-AMERICANA CONTEMPORÂNEA E ENSINO DE ELE

Isis Milreu

Palavras iniciais

A coleção Antiprincesas surgiu em 2015, sendo publicada pela editora argentina Chirimbote. Os livros foram escritos por Nadia Fink e ilustrados por Pitu Saá, reunindo histórias de mulheres que realizaram ações importantes no âmbito cultural e\ou social de vários países da América Latina. Atualmente, a série é composta por sete volumes que contam a trajetória da pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), da artista chilena Violeta Parra (1917-1967), da militar boliviana Juana Azurduy (1780-1862), da escritora brasileira Clarice Lispector (1920-1977), da cantora argentina Gilda (1961-1996), da poetisa argentina Alfonsina Storni (1892-1938) e da política argentina Eva Duarte Perón (1919-1952). Pesquisando a biografia de suas referentes empíricas, constatamos que as protagonistas das narrativas de Fink transgrediram os padrões sociais de sua época e que alguns de seus comportamentos opõem-se ao modelo de “princesas”, presentes em muitas obras infantis. Além disso, a publicação apresenta personagens oriundas de diferentes países latino-americanos que atuaram em diversos campos e viveram em distintos períodos históricos.

No site da editora Chirimbote encontramos a definição do objetivo das coleções Antiprincesas e Antiheróis, uma desdobra da primeira. Os editores esclarecem que estas obras pretendem mostrar “[...] que siempre existieron mujeres libres e independientes y grandes artistas latinoamericanos. Vienen a recuperar la cultura popular y colectiva, rescatar heroínas olvidadas de las guerras de la independencia, y proponer nuevas masculinidades.” (CHIRIMBOTE, 2017, s\p). Assim, explicita-se

a proposta inovadora da série em relação às questões de gênero e a recuperação de figuras importantes para a cultura de nosso continente. Também somos informados que

La colección de libros Antiprincesas nació en Argentina en abril de 2015, pero las venimos pensando desde hace mucho tiempo, porque veíamos que las chicas sólo tenían como referentes a las princesas de Disney, y pensamos que sería bueno darles una alternativa más real, que pudiera hacerlas sentir más libres e independientes. (CHIRIMBOTE, 2017, s\p).

Observamos que a citação desvela que os idealizadores da publicação desejam mostrar outros modelos de feminilidade, dado que muitas crianças só têm contato com as histórias que retratam as mulheres como princesas. Nessa perspectiva, as antiprincesas são vistas como uma nova opção para a representação idealizada da mulher em grande parte dos livros destinados à infância, pois representam personagens que lutaram por sua liberdade e autonomia. Além disso, há uma explicação sobre o contexto em que se originou a coleção:

Las Antiprincesas surgieron con mucha fuerza, en un momento donde las mujeres salían a la calle a decirle basta a las violencias, que es un fenómeno que cada vez es más fuerte y masivo. Y nos dimos cuenta que los relatos clásicos de caballeros y princesas, que siguen muy presentes a pesar de que se van modernizando, también generaban violencias, porque reafirmaban el mandato de la mujer en el hogar, cuyo único fin respetable es el de ser madres y amas de casa. Pero esto entra en conflicto con la realidad, que es muy distinta, y ahí se generan las violencias. Así empezó la búsqueda de personajes reales, latinoamericanos que de alguna manera cambiaron las reglas del juego que les querían imponer, que tuvieron que luchar mucho para cumplir sus sueños en una sociedad donde se intentan suprimir los deseos de las mujeres y de los niños y las niñas. Por eso decidimos empezar con Frida Kahlo, Violeta Parra y Juana Azurduy, que nos parecen las referentes más importantes de esas mujeres reales que le pusieron el cuerpo a sus deseos, a sus ideas, y se animaron a romper mandatos en todos los ámbitos, no solo en la cultura, sino también en el amor y en la familia, que son los más difíciles. (CHIRIMBOTE, 2017, s\p).

Este fragmento ressalta a necessidade de discutirmos as questões de gênero desde a infância, visto que os modelos femininos e masculinos que, geralmente, são mostrados aos jovens leitores em muitos livros

infantis ainda representam as mulheres restritas ao espaço doméstico, exercendo a maternidade ou cuidando da casa. Os editores destacam que estes estereótipos entram em conflito com a realidade e, por isso, escolheram apresentar protagonistas baseadas em referentes históricos femininos que romperam as convenções sociais de sua época tanto no âmbito cultural quanto no pessoal. Explicam que

Una princesa, pensando en los estereotipos, es una mujer que ha construido su vida en función del deseo de otros y de otras, de una reina y un rey que además son su propia familia, y a veces de un príncipe o del rey de otro poblado que la quiere para su hijo. También es una mujer a la que obligaron a construirse a partir de su belleza externa, y a desarrollarse poco en sus propios deseos. Es una mujer que espera, que en general tiene que ser rescatada para vivir una vida un poco más plena, pero una vida plena que en general tiene que ver con el deseo hacia dentro de la familia: casarse con un príncipe, continuar el mandato familiar que es ser reina en un futuro... (CHIRIMBOTE, 2017, s\p).

Nesse sentido, as principais características das princesas são a submissão, a passividade e a fragilidade. Em contrapartida, as antiprincesas são

[...] mujeres reales de la historia, que han logrado traspasar los límites que les han puesto la sociedad del momento, siempre han sido mujeres rebeldes que no han encajado en la contemporaneidad que les tocó vivir, y son mujeres que salen a buscar su destino, que no esperan a ser rescatadas, que se desarrollan en sus áreas, hay pintoras, escritoras, cantantes de cumbia, poetas, hay de todo, y eso demuestra las múltiples posibilidades de ser de las mujeres. (CHIRIMBOTE, 2017, s\p).

O fragmento indica que a seleção das protagonistas dos livros baseou-se em alguns critérios como a iniciativa, a empatia, a rebeldia, a superação e a originalidade. Além disso, as referentes empíricas se sobressaíram em diversas áreas: pintura, música, literatura, guerra e política, reforçando a premissa de que lugar de mulher é onde ela quiser. Por isso, pensamos que é importante mostrar essas histórias para as crianças desde cedo, uma vez que é na infância que elas começam a construir seus conceitos e sua visão de mundo.

A partir dessas considerações, o presente trabalho objetiva identificar quais são as principais características da coleção Antiprincesas.

Também visamos examinar a conexão desta série com a literatura infantil latino-americana contemporânea, verificando como as questões de gênero são tratadas por Nadia Fink e como podem ser trabalhadas nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). O principal motivo para realizarmos este estudo reside no fato de que a escritora traz à tona um tema que tem provocado muitas polêmicas atualmente: a discussão sobre os papéis masculinos e femininos. Ademais, a coleção possibilita que os (as) jovens leitores (as) ampliem o seu repertório cultural, pois ao lerem essas obras entrarão em contato com histórias de mulheres que contribuíram para a melhoria de sua sociedade em diferentes países e épocas, marcando a cultura da América Latina.

Para atingirmos os objetivos propostos, dividimos este texto em quatro partes. Inicialmente, apresentamos um breve histórico sobre a literatura infantil latino-americana e apontamos algumas de suas características. Em seguida, discutimos a relação entre literatura infantil e gênero. Depois, expomos alguns estudos realizados sobre a coleção Antiprincesas. Por último, analisamos os elementos narrativos da série, identificando como as principais questões de gênero aparecem nestes livros e sugerindo algumas abordagens destas narrativas nas aulas de ELE.

Reflexões sobre a literatura infantil latino-americana

Manuel Peña Muñoz em “Historia de la literatura infantil en América Latina” (2013), registra que em todas as culturas de nosso continente houve uma transmissão oral de histórias de pais para filhos. Acrescenta que antes da chegada dos conquistadores espanhóis ou portugueses aqui já existia uma tradição cultural muito rica que subsiste em forma de mitos e lendas. Informa que quando os europeus vieram à América Latina trouxeram seus próprios relatos e livros, os quais circularam paralelamente aos contos orais indígenas ou aos relatos escritos em nahuatl ou em asteca. Dessa forma, o cruzamento entre estas vertentes ficcionais iniciou o processo de sincretismo cultural em terras americanas.

O estudioso ressalta que nos períodos colonial e republicano os livros infantis eram didáticos e educativos. Também mostravam modelos para as crianças e, em geral, continham um ideal moralista, religioso e patriótico. Destaca que nesse momento se difundiram no nosso continente os contos clássicos através de versões adaptadas e, simultaneamente, os contos orais de origem espanhola.

Munõz (2013) assinala que somente nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX surgiram os pioneiros da literatura infantil na América Latina. Entre eles, lista o nicaraguense Rubén Darío (1867-1916), o cubano José Martí (1853-1895), o colombiano Rafael Pombo (1833-1912), o uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937), o brasileiro José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), a chilena Gabriela Mistral (1889-1957) e a costa-riquense Carmen Lyra (1888-1949). Além destes precursores, o autor inclui outros escritores que renovaram o gênero: a mexicana Pascuala Corona (1917-2015), o boliviano Oscar Alfaro (1923-1963) e a argentina María Elena Walsh (1930-2011).

No artigo “Literatura infantil latinoamericana” (2011), Fanuel Hanán Díaz defende que os iniciadores do gênero em nosso continente foram José Martí, Rafael Pombo e Monteiro Lobato, coincidindo com Muñoz. Argumenta que os três autores começaram no século XIX a construção de uma literatura que contribuiu para a formação da identidade nacional. Desse modo, os escritores citados abriram novos caminhos para os livros destinados à infância na América Latina.

Segundo o estudioso, as principais marcas desta literatura na contemporaneidade são a heterogeneidade e a pluralidade. Assim, muitos livros apresentam contribuições de diversas culturas (africana, indígena, europeia), diferentes temáticas e grande variedade de formas poéticas e de autores. Também aponta que atualmente há duas tendências na criação de obras dirigidas para os jovens leitores em nossas terras: a denúncia social e a fantasia.

Díaz (2011) enfatiza que entre o final do século XIX e o início do XX houve uma importante mudança na criação da literatura destinada às crianças, a qual se tornou mais lúdica. O crítico informa que na década de 1970 ocorreu o chamado boom da literatura infantil latino-americana e que uma das consequências deste movimento foi o aumento das ficções produzidas por escritoras, as quais passaram a ocupar um lugar privilegiado dentro do gênero. Nesse sentido, percebemos que a visibilidade das autoras de obras infantis é um acontecimento recente. Portanto, consideramos relevante estudar os livros de literatura infantil produzidos por nossas escritoras, pois podem contribuir para trazer à tona novos temas e perspectivas que estiveram silenciados por um longo período.

Gênero e literatura infantil

Constatamos que as questões relacionadas ao gênero estão vivas na sociedade contemporânea, dividindo opiniões e gerando po-

lêmicas. Percebemos que houve um significativo aumento das denúncias de violência contra a mulher e que surgiram leis para punir as agressões e o assédio, entre outras medidas jurídicas. No entanto, a taxa de feminicídio ainda é alta em nosso continente e muitos ataques às mulheres não são denunciados ou investigados adequadamente. Além disso, é preciso recordar a permanência da desigualdade salarial entre os sexos. Para ilustrar a dimensão desta problemática, basta mencionar que o único país da América Latina em que as mulheres ganham um pouco mais do que os homens é Porto Rico. Nos demais, a diferença de remuneração ainda é visível e a balança pende favoravelmente para o sexo masculino.

Vários estudiosos afirmam que essa realidade é fruto do sistema patriarcal que há muito tempo vem pregando a superioridade dos homens sobre as mulheres. Em *Breve história do feminismo*, Carla Cristian Garcia (2015) defende que “[...] o objetivo fundamental do feminismo é acabar com o patriarcado como forma de organização política.” Para embasar teoricamente esta luta, os movimentos feministas recorrem ao conceito de gênero, segundo o qual

[...] o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas sim construções culturais. Por gênero entendem-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres. Gênero não é sinônimo de sexo. (GARCIA, 2015, p.19).

Nessa perspectiva, o gênero é visto como uma construção sócio-histórica-cultural. De acordo com Garcia (2015), estudar estas questões possibilita desconstruir os preconceitos de que o feminino é determinado pelo biológico e que o cultural ou o humano seriam somente criações masculinas.

Atualmente, há estudos que defendem que esta discussão deve começar na infância. Um deles foi elaborado pela escritora africana Chimamanda Ngozi Adichie e intitula-se *Para educar crianças feministas* – um manifesto (2017). Para a autora, é necessário ensinar às meninas que “[...] “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina.” “Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais.” (ADICHIE, 2017, p.21). Acrescenta que se prescindirmos da camisa de força de gênero as crianças poderão desenvolver suas potencialidades. Também sugere que se ensine autonomia às meninas e o gosto pelos livros, pois eles “[...] vão ajudá-la a entender e questionar o mundo, vão ajudá-la a se expressar,

vão ajudá-la em tudo o que ela quiser ser [...]” (ADICHIE, 2017, p.34). Nessa perspectiva, a leitura pode colaborar para desconstruir os estereótipos, bem como para desenvolver a autonomia de pensamento e a ampliação da visão de mundo das crianças.

Em *Introdução à literatura infantil e juvenil atual* (2017), Teresa Colomer analisa os modelos masculinos e femininos em obras direcionadas aos jovens leitores, entre outros assuntos. A crítica recorda que há algumas décadas existia uma divisão entre livros dirigidos aos meninos e às meninas. Registra que a partir dos anos de 1970 houve um comprometimento da boa literatura com os valores sociais não discriminatórios. Explica que “[...] a literatura moderna se esforçou para ampliar os valores atribuídos a cada gênero, defender o direito à diferença individual das pessoas e oferecer uma divisão mais equilibrada dos papéis sociais.” (COLOMER, 2017, p.65). Acrescenta que nesse período, as coleções de qualidade deixaram de diferenciar o público leitor por seu sexo.

A estudiosa denuncia que no século XXI o intuito de “[...] salvar a literatura infantil e juvenil da “madrasta pedagógica” produziu um efeito perverso de lançá-la nas mãos do mercado. Livre de filtros e em uma nova época de conservadorismo ideológico, este impôs os valores mais tradicionais e consumistas.” (COLOMER, 2017, p.69). Assim, considera que ocorreu uma regressão no que diz respeito às questões de gênero na produção literária destinada aos jovens leitores. Entre outros retrocessos, a autora indica que houve um renascimento de livros dirigidos às meninas, nos quais o olhar masculino configura o retrato dos personagens femininos. Também observa que os escritores comprometidos com os esforços em prol da igualdade adotaram algumas estratégias, tais como o silêncio sobre as discriminações da mulher como estereótipo social e objeto sexual ou a criação de personagens femininos caracterizados como supermulheres. Em sua opinião,

[...] os problemas sobre os modelos de socialização são da literatura infantil e juvenil na mesma medida em que são de toda a sociedade. No exemplo analisado do sexismo partíamos do pressuposto de que a divisão das funções sociais entre os indivíduos deve ampliar-se e flexibilizar-se, de modo que qualquer pessoa possa ser e atuar a partir de suas características individuais e não pelo fato de ser homem ou mulher. Como progredir nesta linha é um debate no qual estão presentes tanto os movimentos feministas, como os autores de livros ou os educadores da infância em geral. (COLOMER, 2017, p. 75).

Nesta ótica, a autora reforça que esta temática deve ser abordada em todas as áreas de nossa sociedade. Objetivamos colaborar com esta discussão a partir do nosso campo de atuação, ou seja, da formação de professores de espanhol. Acreditamos que é necessário apresentar aos futuros docentes obras literárias que possam contribuir com a ruptura de preconceitos, particularmente, no que diz respeito aos papéis masculinos e femininos, visto que a temática está em evidência na contemporaneidade e precisa ser amplamente debatida. Por isso, escolhemos analisar a Coleção Antiprincesas que traz importantes mulheres latino-americanas como protagonistas e proporciona novos olhares para a feminilidade desde a infância. Afinal, estas personagens possibilitam que os leitores entrem em contato com outras culturas, promovendo a interculturalidade, e reflitam sobre a situação feminina de maneira abrangente, elementos importantes não só para as aulas de ELE, mas para todas as línguas.

A coleção Antiprincesas e a crítica

Como já dissemos, a coleção Antiprincesas foi escrita pela jornalista Nadia Fink e ilustrada por Pitú Saá. Na Argentina foi publicada pela editora independente Chirimbote. No Brasil, os livros da série vieram a público pela editora Sur e foram traduzidos por Sieni Maria Campos. Além destes países, a coletânea está circulando na Bolívia, no Chile, na Colômbia, na Costa Rica, no Peru, no Uruguai, na Espanha e em Portugal. Portanto, podemos considerá-la uma publicação ibero-americana.

Apesar de ter surgido há pouco tempo, a série já provocou alguns estudos críticos. Um deles foi escrito por Belén Antonini e se intitula “Antiprincesas: de rupturas e igualdades” (2016). Neste artigo, a autora destaca que a coleção propõe um tipo diferente de leitura, pois possui personagens baseados em referentes empíricos e que fizeram de sua vida um exemplo de luta e tenacidade. Dessa forma, apresenta-se um modelo “[...] de mujer que promueve la autonomía y quiebra las reglas impuestas por la sociedad en la que están inmersas. Dichos personajes son mujeres que han contribuido a la historia de Latinoamérica, ya sea con su arte o sus convicciones y luchas políticas.” (ANTONINI, 2016, p.240). Para a estudiosa, o elemento que une estas personagens é o seu olhar desafiador em relação às normas e convenções impostas.

Sofía Campos e Camila Grippo também analisam a coletânea em “La construcción de la feminidad en la literatura infantil” (2016). Elas ressaltam que Fink declarou em uma entrevista para a BBC, realizada em 2015, que o objetivo de sua obra era mostrar mulheres que têm beleza

interior e não apenas exterior, lutadoras e ativas que decidiram mudar sua própria vida. Também explicou que está interessada em mostrar modelos alternativos de feminilidade aos apresentados nos contos clássicos de princesas. As autoras concluem que

Estas antiprincesas se alejan de los estereotipos impuestos por las princesas clásicas y proponen nuevos modos de habitar la feminidad, el ser femenino. Son mujeres con una vida profesional y exitosa, son fuertes y luchadoras, activas, pero también algunas de ellas son madres y esposas. (CAMPOS; GRIPPO, 2016, p.7)

A série ainda é examinada em “Antiprincesas e anti-heróis: a literatura infanto-juvenil e a desconstrução de estereótipos de gênero” (2017), de Rosângela Fernandes Eleuterio. Neste artigo, a pesquisadora defende que os estereótipos presentes na literatura infantil precisam ser vencidos e desconstruídos. Pondera que não se deve eliminar a magia dos livros infantis, mas acrescentar um novo elemento de possível felicidade: os méritos dos personagens. Considera importante o lançamento da coleção Antiprincesas, pois “[...] tem a ambição de ensinar às crianças a encontrarem as forças que já existem dentro delas e transformá-las em uma história de vida extraordinária e cheia de magia” (ELEUTERIO, 2017, p.3). Argumenta que

Não se deve negar a crianças e jovens o direito ao debate sobre as ideologias contemporâneas. [...] Separar, rotular e classificar pessoas é um ato perigoso que pode ser um dos piores males existentes na contemporaneidade e responsáveis por tantas doenças psicológicas que vêm surgindo como se fossem produtos de massa. (ELEUTERIO, 2017, p.4).

A estudiosa acentua que ao lado da educação rígida, antiquada e tradicional surgiram livros que abordam temas considerados tabus, como os volumes que integram a série examinada. Em sua opinião, esta publicação revolucionou a literatura infanto-juvenil porque

[...] veio para derrubar estereótipos de gênero tão presentes no cotidiano infantil. A escritora Nadia Fink ganhou o público com textos leves, palavras poéticas, inspiradoras e uma narrativa que encanta não somente às crianças, mas também adultos leitores. Outra coisa que cativa nos livros da coleção são as ilustrações feitas por Pitu Saá. Alternando entre fotos reais e desenhos divertidos, os livros são lúdicos, fáceis de ler e no final propõem atividades e re-

flexões sobre a personagem que intitula o livro. (ELEUTERIO, 2017, p.7).

Notamos que a citação assinala algumas características da publicação: a leveza textual, a poeticidade da linguagem, a ludicidade, a diversidade das ilustrações e as atividades propostas no final das obras, as quais proporcionam que o leitor interaja com o livro. Além disso, a coleção quebra os estereótipos de gênero ao dar protagonismo às personagens femininas baseadas em referentes empíricos que não seguiram as normas e as convenções sociais predominantes em sua época. Para a crítica, esta proposta é importante não só para libertar as meninas da formação repressora que as direciona a casar, ter filhos e realizar tarefas domésticas, mas também para livrá-las da ideia de que são seres frágeis e que precisam da proteção masculina. Eleuterio (2017, p.9) enfatiza que “Desconstruir o idealismo de que são sexualmente vulneráveis, que devem ser bonitas e delicadas como bonecas, um objeto para deleite masculino é um dever imprescindível nos veículos literários.” Por isso, sustenta que

A coleção antiprincesas sob o ponto de vista crítico da literatura infanto-juvenil é um grande avanço na luta contra a desconstrução de representação de papéis de gênero, mas também causou muita estranheza em pessoas, sobretudo mulheres, que acreditam, querem e sonham em serem princesas. O idealismo é tão arraigado que essa luta para desconstruir mentalidades ultrapassadas, ainda terá que ultrapassar muitas barreiras que compõem o comportamento humano. (ELEUTERIO, 2017, p.9).

A autora conclui que o processo de desconstrução do gênero no âmbito literário ainda está no começo, mas avalia que é promissor. Sugere que esta temática deve ser trabalhada conjuntamente entre os pais e os professores, a fim de “Cultivar de modo saudável o pensamento crítico e a liberdade de expressão em nossas crianças.” (ELEUTERIO, 2017, p.11). Concordamos com suas palavras e pensamos que os livros da coleção Antiprincesas podem colaborar com a ampliação da visão de mundo do (a) jovem leitor (a) por meio do contato com diferentes representações femininas, problematizando os modelos habituais de feminilidade. A seguir, analisamos as marcas da publicação e como as principais questões de gênero estão presentes na série, além de apontarmos alguns caminhos para a sua abordagem nas aulas de língua espanhola.

Antiprinçasas: características, gênero e aulas de ELE

Ao examinarmos o título da coleção, notamos que ele sinaliza uma proposta inovadora, pois apresenta um novo modelo de feminilidade, oposto às passivas e frágeis princesas presentes nos clássicos contos de fadas. Assim, entram em cena personagens femininas independentes e fortes: Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Juana Azurduy, Gilda, Alfonsina Storni e Evita Perón. Significativamente, na apresentação dos quatro primeiros volumes há uma imagem parcial de Branca de Neve com a hashtag “#tchauvouembora”. Desse modo, anuncia-se a partida voluntária da princesa que abre espaço para a chegada das Antiprinçasas, sugerindo que ela já não tem mais lugar na literatura infantil contemporânea.

Também é importante examinarmos o subtítulo da série: “para meninas e meninos”. Consideramos relevante a inversão da ordem em que aparecem os destinatários, visto que ao colocar as meninas em primeiro lugar, valoriza-se o seu papel de leitoras, além de provocar uma reflexão sobre o machismo na linguagem, uma vez que as palavras masculinas antecedem as femininas, segundo as regras gramaticais. Cabe frisar que apesar dessa diferenciação de posição, os livros também são direcionados aos meninos. Nesse sentido, Fink desconstrói a separação de obras infantis por sexos que ainda está presente em algumas coleções, problematizando os valores patriarcais.

O projeto gráfico da publicação é consistente. Observamos que todas as capas trazem ilustrações das protagonistas, as quais possuem um círculo rosa em suas bochechas, repetido em suas demais imagens. Aliás, este traço também está presente em outros personagens dos livros. Provavelmente, Pitu Saá, o ilustrador, optou por utilizar esta marca para explicitar a unidade de sua produção artística. Constatamos que os livros têm o mesmo número de páginas (26) e que a estrutura também é idêntica, dado que há uma apresentação, o relato da vida da protagonista e algumas sugestões de atividades. Além disso, a relação entre textos e imagens é feita de uma maneira criativa e dialógica, conectando adequadamente as duas linguagens.

As histórias são contadas por um narrador onisciente que, algumas vezes, muda da terceira pessoa do singular para a segunda do plural. Assim, ele inclui o leitor em alguns questionamentos. Nos relatos aparece outra voz narrativa, uma espécie de mediador, pois ele dialoga com o narrador fazendo-lhe diversas perguntas e trazendo novas informações para o leitor. Na maioria das obras ele é representado como um

animal: cachorro (Frida e Clarice), pássaro (Violeta), pata (Gilda) e loba (Alfonsina), mas também pode ser um objeto como a espada de Juana Azurduy e a boneca de Evita. Acreditamos que este narrador mediador contribui para a construção da ludicidade nas narrativas de Fink, ao mesmo tempo em que demarca alguns elementos simbólicos para as protagonistas e dinamiza a leitura, chamando a atenção dos leitores para determinados pontos de suas biografias.

Outro rasgo marcante da coleção é a linguagem, a qual é simples e poética. A intertextualidade também é uma das marcas da série, já que encontramos trechos de textos escritos das referentes empíricas das protagonistas ou citações de outros autores. Além disso, em algumas partes das narrativas há uma espécie de glossário que esclarece o sentido de determinadas palavras que talvez sejam desconhecidas para o (a) jovem leitor (a). Interessa-nos ressaltar ainda que a linguagem verbal dialoga criativamente com a imagética, pois nas obras estão presentes ilustrações e fotografias que recriam o que está sendo narrado. Por essas razões, julgamos que os livros de Fink apresentam uma destacada qualidade estética.

Ademais de assinalar as características da publicação, consideramos fundamental discutir como a autora aborda as questões de gênero, principalmente, no que diz respeito ao trabalho, ao casamento e a maternidade. Esta delimitação se baseia no fato de que os citados tópicos são a base da ideologia patriarcal, segundo a qual o destino das mulheres é casar-se, ter filhos e dedicar-se às tarefas domésticas e à família. Contudo, as histórias das antiprincesas demonstram que outros papéis femininos são possíveis e necessários.

Ao lermos as narrativas de Fink, observamos que todas as protagonistas da série tiveram dificuldades financeiras na infância e precisaram trabalhar para sobreviver desde cedo, exercendo diversas profissões para ajudarem o sustento de sua família. Porém, elas venceram as adversidades e questionaram as convenções de sua época, contribuindo com sua sociedade e dedicando-se à arte, à guerra ou à política, atividades que foram consideradas da alçada masculina durante muito tempo. Desse modo, ocuparam novos espaços e combateram a ideologia patriarcal de que as mulheres devem ficar restritas ao lar.

Notamos que esta temática perpassa todos os livros da coleção. Um exemplo pode ser identificado em *Frida Kahlo para chicas e chicos*. O narrador explica que a pintora “[...] é de uma família trabalhadora! Mas seu pai a ajudou muito. E sendo mulher, era mais difícil para ela, porque naquela época mulher só podia ser dona de casa.” (FINK, 2015, p. 5).

Assim, evidencia-se o restrito papel feminino no início do século, o qual não foi aceito pela artista que foi em busca de um caminho próprio, começando por sua educação. Afinal, “Naquele tempo, para as mulheres era quase impossível estudar porque a prioridade era o estudo dos homens. No entanto, ela foi uma das 35 meninas que iam às aulas entre 2000 meninos.” (FINK, 2015, p.8). O fragmento revela como o acesso à escolarização foi um processo difícil para Frida, tal como para muitas mulheres latino-americanas.

Violeta Parra também trocou as atividades domésticas pela arte. No livro que conta sua história somos informados que ela dizia que “[...] graças ao violão, parei de descascar batatas. Porque não sou ninguém. Há tantas mulheres como eu em qualquer lugar do Chile.” (FINK, 2016, p.15). Assim, denuncia-se o habitual “destino” feminino de trabalho doméstico ao mesmo tempo em que se mostra uma alternativa para as jovens leitoras através da arte e da trajetória da cantora que lutou por uma vida diferente.

A idealização de eterna felicidade dos casamentos e a subalteridade da mulher presentes nos tradicionais contos de fada são desconstruídas nos relatos da coleção. Em uma se conta que Frida se separou e se casou novamente com Diego Rivera, mostrando que os matrimônios têm problemas e não são para sempre. Já em outra, se apresenta o relacionamento de Juana Azurduy com Manuel Asencio Padilla, um camponês, baseado no companheirismo. O narrador registra que os dois combateram juntos os exércitos realistas espanhóis, lutando pela independência dos países latino-americanos e que Juana recebeu o grau de tenente coronel. No relato, destaca-se que ela libertou o seu esposo em uma batalha, problematizando a concepção patriarcal de que as mulheres são frágeis e precisam ser salvas pelos homens.

Verificamos que a separação é abordada nas histórias de Violeta, Clarice e Gilda, as quais desejavam dedicar-se à criação artística, mas precisaram tornar-se independentes para realizar os seus sonhos. O caso de Violeta é exemplar, pois o narrador informa que o seu marido queria uma esposa que ficasse em casa e disse-lhe: “Se você continuar com a arte, vou embora para sempre. [...] E ela não o reteve. Assim sendo, Violeta ficou com seu amigo violão mais Isabel e Ángel.” (FINK, 2016, p.14). Dessa maneira, a separação é descrita como um caminho para a realização da vida artística sonhada pela cantora. Esta temática também é discutida no livro que conta a história de Clarice Lispector. O narrador relata que ela abandonou a confortável vida de esposa de diplomata e que

voltou ao Brasil, dedicando-se ao jornalismo e enfrentando dificuldades econômicas. Contudo, ressalta que

[...] tinha um monte de amigas e amigos, sua família e sua amada escrita... Ah, e centenas de pretendentes que queriam se casar com ela. Mas sabe o que ela lhes dizia? Que não tinha nascido para se casar. E falava de dar ouvidos aos próprios desejos [...] (FINK, 2016, p.14).

O fragmento questiona o conservador destino feminino, pois como demonstra o fragmento da história de Clarice, há muitas possibilidades de companhias e não é obrigatório que as mulheres se casem para se sentirem realizadas. A citação ainda enfatiza as aspirações individuais como um fator de felicidade. Cabe frisar que a maior parte dos relatos da série desconstrói a visão do casamento como um elo eterno e a única fonte de realização feminina. Aliás, em muitos casos, como no de Violeta e no de Gilda, o matrimônio é representado como um elemento que impede o desenvolvimento das potencialidades das mulheres.

As narrativas de Fink apresentam as protagonistas como boas mães, embora a sua maternidade não tenha sido convencional. Por exemplo, Alfonsina foi mãe solteira e na sua história destacam-se os esforços que fez para criar sozinha o seu filho. Nos relatos de Violeta, Clarice e Juana registra-se que suas crianças as acompanhavam em diversos momentos de sua vida. Por sua vez, somos informados que Gilda dedicava o seu tempo livre para os filhos e que lhes contava os seus erros porque não queria ser vista como “[...] una madre perfecta, así ven que una se equivoca, y tiene derecho a rehacer las cosas [...]” (FINK, 2016, p.14). Dessa forma, o mito da mãe ideal é questionado, bem como o da maternidade compulsória, dado que outras personagens não tiveram filhos, como Frida e Evita, mas dedicaram sentimentos maternos aos sobrinhos ou às crianças carentes, respectivamente.

Tendo em vista essas considerações, ressaltamos a necessidade da inclusão das questões de gênero nas aulas de espanhol, uma vez que se trata de um tema que está vigente na contemporaneidade. Pensamos que um bom professor precisa estar conectado com as demandas de seu tempo para contribuir com a eliminação de estereótipos, entre outros desafios. Assim, levar os livros de Fink para as aulas de ELE sinaliza um compromisso com a construção de um mundo mais igualitário porque através de sua leitura é possível provocar reflexões sobre os papéis femininos e masculinos, desconstruindo preconceitos e mostrando novos olhares sobre a feminilidade e a masculinidade.

Não pretendemos trazer receitas de como desenvolver o trabalho com as narrativas de Fink, visto que as turmas são heterogêneas e que somente o professor pode diagnosticar a melhor maneira e o momento adequado de introduzi-las em suas aulas. No entanto, gostaríamos de reforçar a qualidade estética e o aspecto intercultural das obras da coleção *Antiprincesas*, bem como a presença de um importante tema, o gênero, razões que nos levam a defender sua inclusão no ensino de ELE.

Acreditamos que as possibilidades de abordagens destas ficções são infinitas. Por exemplo, o docente pode, inicialmente, solicitar uma pesquisa prévia sobre as protagonistas ou apresentá-las diretamente a partir dos livros da série. Há vários caminhos para a realização da leitura... Por exemplo, pode ser feita de maneira lúdica, explorando as múltiplas vozes presentes no texto ou de forma dramatizada, entre outras alternativas. Para explorar os relatos, o educador tem disponível algumas atividades complementares no final dos livros, mas também pode criar outras.

Consideramos ideal que o trabalho com estas narrativas seja um ponto de partida para que os estudantes aprofundem os seus conhecimentos sobre a cultura latino-americana e sentam-se instigados a investigar mais sobre as protagonistas, suas contribuições e o seu contexto. Pensamos que poderia ser produtivo que o professor de espanhol trabalhasse toda a coleção, visto que colocaria a interculturalidade no centro de suas aulas de uma maneira criativa. Assim, os alunos realizariam leituras comparadas, conhecendo outras culturas, refletindo sobre o seu próprio universo cultural e desenvolvendo o seu senso crítico.

Em relação às questões de gênero, além da identificação de como a temática está presente nos relatos, é recomendável realizar comparações sobre a situação das mulheres nos diferentes momentos históricos recriados nos livros de Fink. Também julgamos fundamental discutir as características das antiprincesas a fim de provocar reflexões sobre os papéis femininos na contemporaneidade. Em suma, seja qual for o (s) caminho (s) escolhido (s) pelo (a) professor (a) ele (a) deve ter clareza de que o principal objetivo de trabalhar com essa coleção é colaborar para a ruptura dos estereótipos de feminilidade e masculinidade, mostrando o seu compromisso com uma sociedade melhor.

Mais algumas palavras...

Um de nossos objetivos era identificar as características da coleção Antiprinçasas, as quais foram assinaladas no decorrer deste estudo. Entre elas, gostaríamos de destacar a consistência do projeto gráfico, a poeticidade da linguagem, a intertextualidade, bem como a relação dialógica entre os textos verbais e visuais. Desse modo, enfatizamos a qualidade estética da série.

Outra meta era verificar como a publicação se insere no âmbito da literatura infantil latino-americana contemporânea. Observamos que tanto os mencionados estudos críticos quanto nossa análise indicam que os livros de Fink podem ser considerados uma inovação no cenário literário atual, principalmente, por sua temática e por resgatar a relevante contribuição de algumas mulheres para a cultura de nosso continente. Além disso, o fato de estar circulando em países ibero-americanos indica uma inversão importante em relação à história da literatura infantil na América Latina, visto que os livros produzidos aqui estão sendo lidos na Europa, diferentemente de outros momentos em que somente importávamos obras europeias. Também entendemos que a escolha de personagens que marcaram a história de diferentes países indica uma visão integradora da cultura e da literatura latino-americana infantil, explicitando sua vigência.

Porém, cabe frisar que o grande mérito da publicação é a apresentação de novos modelos femininos para as crianças, uma vez que as protagonistas das narrativas foram baseadas em mulheres reais que lutaram por sua liberdade e independência. Desse modo, as obras proporcionam várias discussões sobre as questões de gênero, conforme assinalamos anteriormente. Nessa perspectiva, a leitura das Antiprinçasas pode contribuir para a desconstrução de preconceitos disseminados pelo sistema patriarcal e incentivar as crianças a desenvolver suas potencialidades, tal como as personagens dos relatos. Afinal, os livros da série ampliam a visão de feminilidade incluindo qualidades como força, autonomia e rebeldia, explicitando que as mulheres podem atuar em várias áreas, de acordo com os seus desejos. Também valorizam a condição feminina, como aparece em um fragmento da história de Alfonsina. O narrador declara que em uma entrevista perguntaram para a escritora o que faria se fosse homem e que ela respondeu que se comportaria como a melhor mulher. Interessa-nos lembrar que ela abriu espaços para que outras escritoras fossem reconhecidas em seu país e na América Latina, como fizeram todas as protagonistas de Fink em outras áreas.

Em suma, esperamos que a leitura das Antiprincesas seja difundida e que os (as) estudantes de ELE conheçam Frida, Violeta, Juana, Clarice, Gilda, Alfonsina e Evita, as quais ocupam um lugar destacado na cultura latino-americana, pois deixaram sua marca em espaços que eram considerados exclusivamente masculinos. Além disso, questionaram o conservador papel feminino, lutando por justiça e pela igualdade entre os sexos. Assim, convidamos os (as) leitores (as) e professores (as) a continuar a luta dessas importantes mulheres por um mundo mais igualitário.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANTONINI, B. Antiprincesas: de rupturas e igualdades. *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 2; nº. 3, 2016.

CAMPOS, S; GRIPPO, C. *La construcción de la feminidad en la literatura infantil*. Disponível em: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57711>>. Consulta em: 20 fev. 2017.

CHIRIMBOTE. *Antiprincesas*. Disponível em: <<http://chirimbote.com.ar/antiprincesas>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

DÍAZ, F. H. *Literatura Infantil latinoamericana*. Disponível em: <<http://www.dondevivenloslibros.com/2011/08/literaturainfantillatinoamericana.html>>. Consulta em: 10 nov. 2016.

ELEUTÉRIO, R. F. *Antiprincesas e anti-heróis: a literatura infantojuvenil e a desconstrução de estereótipos de gênero*. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/viewFile/5350/3721>>. Consulta em: 20 abr. 2017.

FINK, N. *Frida Kahlo para chicas y chicos*. Buenos Aires: Chirimbote, 2015.

_____. *Violeta Parra para chicas y chicos*. Buenos Aires: Chirimbote, 2016.

_____. *Juana Azurduy para chicas y chicos*. Buenos Aires: Chirimbote, 2016.

_____. *Clarice Lispector para chicas y chicos*. Buenos Aires: Chirimbote, 2016.

_____. *Gilda para chicas y chicos*. Buenos Aires: Chirimbote, 2016.

_____. *Alfonsina Storni para chicas y chicos*. Buenos Aires: Chirimbote, 2017.

_____. *Evita para chicas y chicos*. Buenos Aires: Chirimbote, 2017.

GARCIA, C. C. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Ed. Claridade, 2015.

MUÑOZ, M. P. Historia de la literatura infantil en América. Disponível em: <<http://otrolunes.com/26/punto-de-mira/historia-de-la-literatura-infantil-en-america-latina/>>. Consulta em: 10 nov. 2016.

LEITURA DE ROMANCE E ESTUDOS DE GÊNERO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA

Aldinida Medeiros

O romance não começa a existir quando nasce, por obra de um indivíduo; só existe realmente quando é adotado pelos outros e passa a fazer parte da vida social, quando se torna, graças à leitura, experiência partilhada.

(Mario Vargas Llosa - *É possível um mundo sem romance?*)

A História é uma ficção controlada. A verdade é coisa muito diferente, e jaz encoberta debaixo dos véus da razão prática e da férrea mão da angústia humana.

(Agustina Bessa-Luís - *Advinhas de Pedro e Inês*)

Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a necessidade da leitura do texto literário, em específico o romance, estabelecendo nesta leitura o entrecruzamento entre os estudos narratológicos e as discussões possibilitadas pelos Estudos de Gênero, sobremaneira, com um enfoque para as questões da mulher. Neste sentido, buscamos um alinhamento com o que está proposto pelo GT *Literatura e Questões de Gênero: Reflexões de (e para) a sala de Aula*, presente no penúltimo e no último Encontro Nacional de Ensino de Literatura Infantil, Juvenil e Ensino (ENLIJE 2014 e 2016): uma discussão

[...] dentro de um horizonte ético que procura propiciar reflexões sobre indivíduos ou grupos a partir de marcadores sociais como classe, idade, religião, gênero sexual e sexualidade. Nesta perspectiva, o texto literário se constitui como uma possibilidade de conduzir uma reflexão sobre a alteridade, de modo que a sala de aula possa se tornar um espaço de discussão e valorização da

diferença. (GT 15, ENLIJE, 2016 <http://www.enlije.com.br/areas-tematicas.php>)

Com base neste direcionamento, definiremos como o objeto de estudo escolhido, o romance histórico contemporâneo, pode contribuir para o ensino de Literatura em suas interfaces com a História, observando a possibilidade de destacar nas obras literárias Questões de Gênero que suscitem reflexões sobre a representação feminina neste subgênero romanesco, assim como pensamos ser possível utilizar esta forma de análise para outros tipos de romance.

Perguntamos, então: por que destacar as figuras femininas no romance, por que observar se esta ou aquela construção do feminino neste gênero literário está voltada para uma visão mais ou menos feminista? Ou, ainda, se a visão autoral não é feminista, mas em que aspectos ela faz sobressair à mulher em um contexto que a voz masculina e toda a ideologia patriarcal são dominantes? Neste caso, referimo-nos, por exemplo, aos romances que retomam figuras femininas medievais, como Inês de Castro, Isabel de Aragão e a Padeira de Aljubarrota, tomando aqui especificamente a Literatura Portuguesa contemporânea que relê a Idade Média.

Ora, a resposta, comprovada através do destaque dados às figuras femininas dos romances escolhidos, é o que temos observado em diversos outros: ainda que tais mudanças no gênero romanesco venham acontecendo vagarosamente, elas existem. A mulher começa a ocupar um lugar de destaque, seja como protagonista, seja em outras classificações da personagem, uma posição de maior evidência antes destinada à figura masculina ou a um casal. Uma rápida olhada em variados títulos de livros evidencia uma menção ao feminino de forma direta.

No tocante a esta assertiva, apenas para citar alguns exemplos que confirmam este maior destaque do feminino no gênero romanesco – muito embora alguns estereótipos do feminino subjugado e dominado ainda permaneçam – retiramos de Medeiros (2016) as seguintes informações: quatro romances históricos contemporâneos sobre Isabel de Aragão, a rainha santa; um deles desmistifica esta santidade. Seis sobre Inês de Castro, quatro sobre Leonor Teles, a quem Fernão Lopes cunhou como “má e aleivosa”; dois sobre a Padeira de Aljubarrota, dois sobre a Marquesa de Alorna. E cá estamos a falar de livros que não ficam restritos ao universo da chamada literatura de massa ou de entretenimento, embora dentre os descritos há aqueles com maior ou menor potencial estético.

Selecionamos como *corpus* para uma demonstração sucinta as seguintes obras: *Crônica de Brites* (2011), de Júlia Nery e *Inês de Castro: a estalagem dos assombros* (2007), de Seomara da Veiga Ferreira. Dois romances em que as mulheres apresentam diferentes perfis. Duas figuras históricas com diferentes situações e contextos, tornadas protagonistas pela ficção contemporânea. Ambas as narrativas, porém, com os aspectos que buscamos para refletir sobre como o estudo de romances contemporâneos pode trazer para os alunos, seja no ensino universitário, seja no ensino médio, o interesse por História, através dos fatos históricos redimensionados pela ficção.

Ressaltamos, todavia, que a pesquisa maior que abriga nossos estudos nesta área está publicada como um ensaio resultante de pós-doutorado, apresentado à Faculdade de Letras de Coimbra, em outubro de 2015, apesar de neste trabalho utilizarmos muitas informações presentes no referido ensaio.

Breve contextualização e conceitos: à guisa de explicações

Inicialmente apresentada a questão, justificamos ser nossa opção em seguir por este caminho teórico crítico por compreendermos que os Estudos de Gênero têm feito, ao longo de décadas, perguntas cujas respostas vêm trazendo à tona não só novos estudos sobre a personagem feminina, mas também a valiosa discussão sobre o redimensionamento da sua representação na narrativa ficcional, como resultado, acreditamos, das discussões teórico-crítica feministas que já rendem frutos na literatura contemporânea.

Todavia, se podemos colher frutos como estes, nos dias contemporâneos, é necessário lembrarmos que nem sempre esta discussão teve espaço. Isto porque a imagem da mulher ficou apagada pela historiografia até meados do século XX, e o gênero feminino permanece relegado a uma constante submissão ao poder dominador masculino, embora saibamos que em todos os tempos houve uma história de luta por um lugar ou por reconhecimento por parte das mulheres.

A Idade Média, período em que as protagonistas estão situadas, é considerada uma época que deixou na sombra, em larga extensão, a figura feminina. Afinal, não é por acaso que George Duby define a Idade Média como um tempo predominantemente dos homens¹, apesar de

¹ *Idade Média, Idade dos homens* (ver Referências).

estudos posteriores aos de DUBY também já terem recuperado muito do que mulheres do medievo fizeram notavelmente.

Portanto, retomando, através destas mulheres, duas épocas nas quais ainda não existia a firme ideia da emancipação feminina, o direito a voz, a voz e o voto para as mulheres é uma forma de mostrar que as lutas feministas – e foram tantas, em tantas frentes de reivindicações – não se restringiram às questões sociais apenas, mas, além de ultrapassarem os limites impostos pelo patriarcado e pelas leis de sociedades quase sempre machistas, afetaram, direta ou indiretamente a forma de fazer romance no Portugal pós 25 de Abril. Sobretudo, por compreendermos que é uma necessidade das licenciaturas, visto que formam professores, trabalhar nas salas de aulas a leitura do texto literário de modo a valorizar a estética, mas, não descartar, quando possível, o que cada texto possa suscitar sobre as Questões de Gênero. Não é desfavorável aglutinar. Observar o potencial estético do texto literário, mas também adicionar às análises nos faz crer que mais se ganha na formação de indivíduos críticos e reflexivos sobre as muitas variáveis que são oferecidas a partir das Questões de Gênero que possam ser valorizadas em cada obra, consoante aos elementos axiológicos e ao que o leitor poderá somar em termos ideológicos aos seus conhecimentos. Disso é que se faz necessário aliar aos estudos das narrativas os substratos oferecidos a partir dos Estudos Culturais.

Concernente ao romance, embora não possamos nos deter, em detalhes, nesta demanda das significativas mudanças deste gênero no pós 25 de abril, em Portugal, esclarecemos que

[...] a abertura política mudou em muito a sociedade portuguesa, sobremaneira no que diz respeito às questões feministas e de representações femininas na literatura, bem como a uma maior abertura na postura da crítica literária. Este cenário pós-25 de Abril é o que já se vinha a configurar com o Portugal de lutas desbravadas por autoras como “as três Marias” (Maria Teresa Horta, Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa) e seu emblemático texto *Novas Cartas Portuguesas* (1972), baseado nas *Cartas Portuguesas* de Sôror Mariana Alcoforado, no qual perpassa todo um erotismo feminino, deveras inovador para o contexto da época, a ditadura marcelista, retrógrada, que levou as autoras a terem de responder por esse mesmo texto em tribunal, fato que se tornou célebre. (MEDEIROS, 2016, p. 14).

Foi, de fato, um momento ímpar da literatura portuguesa. Esse evento abriu caminho para outros romancistas abordarem assuntos-tabu, como a Guerra Ultramarina ou a situação do atraso socioeconômico de Portugal, conduzindo autores e autoras a uma escrita mais liberal. Neste sentido, apesar de todas as mudanças, ainda que não possamos afirmar que neste novo contexto apareça já uma escrita totalmente libertária, concordamos com a seguinte afirmação de Miguel Real (2012, p.18):

Com efeito, a sociedade portuguesa transitou de um regime autoritário de ordem social rígida e impositiva (o Estado Novo de Oliveira Salazar), correspondente na consciência do autor, à obediência estrita a preceitos literários clássicos da arte realista, para uma lenta mas progressiva desconstrução das instituições salazaristas (agonia do Império, Guerra Colonial, criação de novos partidos e organizações políticas clandestinas, contestação sindical e estudantil, emigração ilegal na ordem de quase um milhão de portugueses, negação da estrutura clássica da família, movimentos de libertação da mulher...), que corresponde, no plano estético à emergência da desconstrução das categorias clássicas do romance (personagens, estatuto do narrador, tempo, espaço, ação, intriga...).

É deste período não apenas a abertura política, mas, consequentemente, a cultural. Nomes importantes como José Saramago, Agustina Bessa-Luís, António Lobo Antunes, Fernando Campos, Lídia Jorge, Mário Cláudio, João Aguiar, dentre outros sinalizam com grandes obras literárias. Claro esteja que nem toda esta quebra de “amarras” aconteceu de forma rápida, como sucede em todas as transições literárias, conforme assinala Medeiros (2016). Contudo, apesar da lenta transição para as mudanças nas amarras conservadoras desta literatura, consideramos que só a partir das primeiras décadas do século XXI é que começamos a perceber realmente algumas questões de Gênero no romance histórico português, embora na poesia elas já existissem com a escrita de Judith Teixeira, por exemplo.

Isto posto, e como o intuito neste subitem é tratarmos de contextualizar nossa utilização dos conceitos balizados para este trabalho, ressaltamos que é a partir do livro *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, a ideia de que gênero não é categoria sexual biologicamente determinada, mas sim uma identidade, seja no masculino seja no feminino, determinada a partir de padrões criados por uma determinada sociedade, o que nos leva a lembrar a condição solidamente patriarcal da maioria das sociedades que se conhece. Isto quer dizer que a condição do

feminino e do masculino como gênero foi, durante milênios, uma construção social da qual resultou quase sempre o poder e o domínio para o homem.

Apesar de pontuais, mas significativas colaborações de diversos nomes de mulheres intelectuais ou artistas - como Virgínia Woolf e a própria Simone de Beauvoir, com seu ensaio marcante para os estudos feministas -, e algumas até quase anônimas, somente na década de 1970 a obra *Sexual politics*, de Kate Millet, conforme nos aponta Lúcia Ozana Zolin (2004) torna-se um marco, por analisar textos de D. H Lawrence, Henry Miller, Norman Mailer e Jean Genet, considerando as relações de poder entre os sexos e denunciando o machismo nas representações do feminino. Millet torna-se, então, um modelo da crítica revisionista, como uma das primeiras vertentes da crítica feminista, visto que a outra vertente será a busca da relevância e destaque do papel da mulher como escritora. Sob a perspectiva de seu ensaio, aferiu, semelhante a Simone de Beauvoir, o seguinte:

[...] toda manifestação de poder exige o consentimento por parte do oprimido. No caso da mulher, tal consentimento é obtido através de instituições de socialização, como a família, ou através de leis que punem o aborto ou a violência à esposa, afirmando às avessas, o poder masculino. (ZOLIN, 2004, p. 226).

Vale lembrar que os Estudos de Gênero surgiram do feminismo, mas não se limitaram aos postulados feministas, e em dados momentos as lideranças feministas de diversos países ainda olhavam o surgimento dessa nova área com uma certa desconfiança. Os textos de Michel Foucault em muito contribuíram para que grupos feministas passassem a apoiar e citar tais estudos como referência:

O deslocamento do sujeito, a dissolução e historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual, um novo olhar se construía. Foucault preparara o terreno radicalmente, ao questionar a naturalização do sujeito e as objetivações operadas pelas práticas discursivas dominantes. O filósofo francês apontava para a maneira profundamente a histórica com que trabalhávamos sujeitos e objetos, denunciando a imensa ilusão de que éramos vítimas ao falarmos do sujeito universal, tomado por personagem não apenas “de carne e osso”, mas de quem tudo emanava. (RAGO, 1998, p. 93)

Com o passar dos anos e o avanço na área dos estudos de gênero voltados para a literatura e áreas afins, algumas publicações vão-se tornando referências nestas áreas, como o *Dicionário crítico do feminismo*, publicação francesa que já conta com tradução para outras línguas há um certo tempo, sendo lançado no Brasil pela editora da UNESP, em 2009. Em Portugal, o *Dicionário de crítica feminista* (2005), organizado por Ana Luísa Amaral e Ana Gabriela Macedo, vem também alcançando um lugar de referência e possibilitando contribuições significativas para esta área de estudos literários, com um desempenho semelhante ao da publicação francesa. Estas publicações, ao mesmo tempo em que definem conceitos, com base em textos primordiais do feminismo, como movimento social e teórico, também passam a fazer parte da lista de referências de diversos ensaios acadêmicos publicados.

Em paralelo a esse cenário e somando-se a essas discussões, por se tratarem de questões ligadas a minorias étnicas, os estudos pós-colonialistas mostravam de igual modo uma série de questões que, além de confluir para o debate que se instaurara com as mudanças nos estudos de gênero, traziam novos paradigmas, formando, gradativamente, o que hoje se conhece como a grande área dos estudos culturais. Área esta ainda pouco acreditada pelos teóricos do cânone, mas já com importantes contribuições acerca de questões várias presentes na pós-modernidade e nos problemas dos finais do século XX e neste século vigente, pois agora abarca estudos relacionados a outras minorias além das étnicas e religiosas, congregando também ensaios sobre gays, lésbicas, transexuais e outras minorias.

Se uma breve abordagem para elucidar um pouco do grande universo que vem se tornando os Estudos de Gênero foi necessária, também é preciso mencionar, ainda que de modo mais resumido, alguns aspectos dos estudos sobre as narrativas de ficção, sobretudo a tipologia de narrativa escolhida: o romance histórico contemporâneo que também está configurado como metaficção historiográfica, segundo Linda Hutcheon (1991).

Alguns romancistas, principalmente os que abordam a Idade Média, elaboram uma narrativa através de uma nova perspectiva sobre os acontecimentos desta época, utilizando personagens que, geralmente, são mulheres, apresentando desse modo, a importância dessas personagens para a composição da sociedade e até sua influência para a ocorrência de determinados fatos históricos. Assim, notamos que, na contemporaneidade, o romance histórico traz como uma característica marcante o fato de dar a oportunidade de mostrar a visão de personagens que fica-

ram a margem ou foram silenciados, especialmente, a figura feminina. Para tanto, utiliza uma linguagem estética através da paródia e da intertextualidade, que podem proporcionar uma narrativa mais reflexiva sobre os assuntos retratados.

Linda Hutcheon (1991), além de caracterizar a metaficção historiográfica também aponta a referencialidade como uma característica também deste subgênero literário, bem como algumas marcas: a intertextualidade, a paródia, os paradoxos, a política, as ideologias, entre outros elementos. Ela afirma que todos estes esses são usados como formas de caracterização da narrativa e para a elaboração de uma metanarrativa na qual se cria uma história com base em outra já conhecida, mas procura mostrar uma leitura reflexiva sobre esses acontecimentos:

[...] o gênero romance, especialmente uma de suas formas, que quero chamar de "metaficção historiográfica". Com esse termo, refiro-me àqueles romances famosos e populares que, ao mesmo tempo, são intensamente auto-reflexivos e mesmo assim, de maneira paradoxal, também se apropriam de acontecimentos e personagens históricos [...] A metaficção historiográfica incorpora todos esses três domínios, ou seja, sua autoconsciência teórica sobre a história e a ficção como criações humanas (*metaficção historiográfica*) passa a ser a base para seu repensar e sua reelaboração das formas e dos conteúdos do passado [...]. (HUTCHEON, 1991, p. 21-22).

Dessa maneira, tem-se uma narrativa que aborda sobre algum fato de modo autoreflexivo, discorrendo sobre acontecimentos históricos de modo a repensar o passado da História, ao mesmo tempo, em que se vê presente a mescla entre a ficção e a História. As narrativas mostram uma caracterização que em algumas nuances podem contradizer os documentos históricos, já que expõem sobre uma nova visão dos acontecimentos, representando acontecimentos históricos, políticos, culturais, a partir disso, cria-se uma reinterpretação crítica ou até irônica de determinados fatos. Isto é o que constatamos nas narrativas que apontamos a seguir.

História e Literatura: uma rainha, uma aia, uma dama de companhia e uma padeira

A história da rainha que foi coroada depois de morta é, até hoje, uma das histórias mais contadas ao longo dos séculos. Há textos por

toda a Europa, em diversos gêneros literários, sobre o amor de Inês de Castro e Pedro I. A historiadora e romancista, Seomara da Veiga Ferreira, aborda este tema de uma maneira diferente de outros romances, pois mostra que Inês não é culpada conforme o viés ideológico que alguns autores adotam. Além disso, a autora traz como narradora principal do enredo a rainha, mãe de D. Pedro, Dona Beatriz, que na comodidade de sua alcova faz uma grande viagem por suas memórias e vai relatando à sua aia, Dona Doce, com riqueza de detalhes, os acontecimentos dos últimos anos. Interessante observar que a própria narradora define seu perfil como mulher que fora criada para servir como “troca” em casamento:

Pois minha querida Dona Doce, depois de Alcanises, lá vim para a Corte portuguesa, pequenina, ingênua e desprotegida, não fora, como já vos disse, o amor de meus novos pais e onde ressaltava a ternura de Dona Isabel de Aragão. D. Afonso esperava-me em Trancoso, nos seus seis anos irrequietos, muito brincalhão, apesar de lançar de tempos a tempos olhares rancorosos ao meio-irmão Sanches, Afonso como ele, que também por lá estava. [...] E lá fomos crescendo, no feliz convívio de duas crianças que os anos fizeram homem e mulher até que o amor que despontara nos prenúncios da juventude floresceu e nos transformou em marido e mulher à luz de Deus e da Igreja. [...] Eu com 16 anos e ele com 18. (FERREIRA, 2007, p. 23).

A importância de D. Beatriz é pouco mencionada na História, mas tanto sua figura mais humanizada, como as evocações que faz da memória, trazem nova tônica à focalização nesse romance de Seomara da Veiga, o que compreendemos como um fazer desse novo romance histórico. Essas variações na focalização remetem-nos à afirmação de Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2006, p.784), que assegura: “[...] o narrador não é obrigado a manter rigorosamente constante, do princípio ao fim do romance, um determinado tipo de focalização.” Assim, ao se tratar de um mesmo tema, observar as variações de narradores utilizadas por Seomara da Veiga Ferreira faz-nos crer que “No romance moderno ocorre com frequência uma focalização variável e múltipla.” (SILVA, 2006, p. 785). A este respeito Medeiros (2010, p. 46), assinala:

No caso do romance de Seomara da Veiga Ferreira, percebe-se, inclusive, a acentuada focalização na voz narrativa de D. Beatriz; especialmente, pelos detalhes que servem de aparato para o leitor

perceber os pormenores de como ela, mãe e rainha, tem um papel importante dentro do enredo deste romance.

Contudo, sabemos não ser mencionada uma significativa importância de D. Beatriz na História, no entanto, como personagem ela é de fundamental importância para traçar uma nova focalização do enredo, uma vez que, uma mesma história poderá ter vários focos diferentes dependendo do ponto de vista de quem a conta, como assegura Esteves (2010, p.17), ao afirmar que:

Por mais objetividade que tenhamos, estamos sempre fazendo uma releitura dos fatos que, para serem transmitidos sofrerão uma interpretação de acordo com nosso ponto de vista; dentro de nosso espaço; de acordo com a visão de nosso tempo.

Desse modo, ao retextualizar o passado, o romance aqui em estudo recorre notadamente à memória como fio condutor do que é dito pelas respectivas narradoras. Ao lembrar e contar o que viveram – ou vivem, no caso da narradora de *A estalagem dos assombros* –, ressignificam os acontecimentos. Assim, diferente de como outras narrativas apresentam um tom de acusação à Inês, Seomara da Veiga Ferreira (2007, p.81) deixa em aberto a dúvida: “Mesmo que D. Inês não tenha pensado em traição e apenas cedido às ambições dos irmãos, o castigo caiu-lhe em cima”. Assim, apesar de explicar as razões do rei, é nos conselheiros que Dona Beatriz põe a culpa da morte de Inês. Seomara intitula este capítulo de *A noite dos escorpiões*. E nele está o relato do fim da sua nora, incluindo todos os acontecimentos até à morte da que D. Pedro coroou rainha depois de morta:

Foi depois da noite dos escorpiões, uma quarta-feira de dor, cinzas e remorso, Dona Doce. E ela, a bela *Iseut*, o *Colo de Garça*², lá ficou, num humilde coval que as boas irmãs Clarissas abriram, junto ao altar-mor da Igreja de Santa Clara, chorando a desgraçada amante do Infante apaixonado. (FERREIRA, 2007, p. 87).

O romance traz então uma série de adjetivações para Inês de Castro. E utilizando-se de uma mescla bem feita de ficção e História, coloca no plano narrativo três mulheres: D. Beatriz, D. Doce e Inês de Castro. O espaço da segunda parte da narrativa atribuído à aia de D.

² Grifos da autora.

Doce é uma mostra de como a voz dos excluídos passa a fazer parte dos romances históricos contemporâneos.

Se Inês de Castro é destaque na pena de Semoara da Veiga Ferreira, Júlia Nery escolheu a Padeira de Aljubarrota para evocar a memória portuguesa. *Crônica de Brites* (2008) é um romance que em diversos aspectos nos leva a pensar nas questões de Gênero.

A personagem que transita entre os gêneros masculino e feminino, ora Brites, ora Almeida, é, do *corpus* que escolhemos, a que melhor nos possibilita observar diversas temáticas: de gênero, de exclusão social, de quebra do estereótipo da beleza *versus* fragilidade feminina. A protagonista do romance *Crônica de Brites* permite que, ao voltarmos o olhar para Idade Média, nos deparemos com questões que essa época abarcou, como opressão do feminino, mas que ao mesmo tempo ocorrem aqui, na nossa atualidade, ainda como muito o que se questionar e se observar sobre o espaço que falta ser conquistado em termos de direitos sociais para a condição feminina.

O enredo apresenta Brites já em idade avançada e ela narra suas aventuras e, principalmente, a morte dos castelhanos com a pá de assar o pão. Ao escrivão de Fernão Lopes que fora buscar informações a respeito da tão famosa Padeira de Aljubarrota, pois o seu mestre carecia de fontes e informações mais precisas que o simples ouvir dizer, ela conta que desde a infância percebera as limitações impostas à figura feminina. Assim, logo que se viu sozinha no mundo, não quis se submeter ao jugo de um marido e buscou através da liberdade a independência que a sociedade permitia aos homens: “Minha mãe lembrava como aos homens fora dado todo o poder.” (NERY, 2008, p. 31), explica Brites ao secretário do cronista, lembrando as conversas dos tempos em que observava a vida através do movimento da pequena estalagem em que vivia com os pais. Após a morte destes, ela segue um destino errante e passa por uma transformação biológica – à base de chás e uma magia que envolve também o seu desejo inconsciente –, que a fará conjugar em si o masculino e o feminino sem que para isso altere o sexo³.

A partir desta mudança, ela pode se vestir de mulher ou de homem e viver cada uma destas identidades como bem lhe convém. A

³Judith Butler (2003) considera que não apenas o conceito de gênero pode ser mutável, como também o próprio caráter imutável do sexo é contestável, pois esta autora o considera uma construção cultural, tal como o gênero, de modo que para Butler a distinção entre gênero e sexo parece ineficaz. A explicação está mais detalhadamente discutida no ensaio *Estudos para uma cartografia da personagem feminina no romance histórico português contemporâneo* (2016).

partir de então, para os momentos em que assume sua identidade masculina, ela passa a adotar o nome de Almeida, corta os cabelos, veste-se com calças e aperta os seios com faixas. É a sua forma de sobreviver sem sucumbir ao poder patriarcal de sua época. Neste sentido, a protagonista Brites é uma transgressora, não apenas por recusar-se a aceitar a submissão imposta pela sociedade, mas também por escolher o gênero que melhor se adequa às suas necessidades e aos seus sonhos, dentre eles a sua liberdade de ir e vir.

Um aspecto que consideramos fulcral nas transformações pelas quais Brites passa é a relação com o seu corpo, visto que ela tem necessidade de mudar o gênero, não o sexo. Isto remete a uma consciência do corpo, pois sua necessidade era mudar apenas de gênero. A questão do corpo feminino, que na Idade Média era totalmente obscurantizada pelas proibições religiosas, passa a ter um espaço de ampla discussão a partir da crítica feminista que “[...] tem vindo a demonstrar que o corpo enquanto signo, constructo, representação e foco potencial de resistência, constitui uma questão central no pensamento e no discurso feminista de hoje.” (AMARAL; MACEDO, 2005, p. 25).

Assim, se observarmos os dois romances em questão, veremos que a figura de D. Beatriz, D. Doce - sua aia -, Inês de Castro e a Padeira de Aljubarrota são mulheres que a ficção retextualizou, deu novas dimensões ficcionais a partir dos documentos históricos, mas com novas vozes e visões.

Considerações finais

Se bem observarmos a escrita da História, reconheceremos que exata e legítima só mesmo a cronologia; e, ainda assim, nem sempre. Destarte, escrever a História como romance e romances com os fatos da história já não significa apenas uma correção da versão oficial, nem tampouco um ato de oposição ao discurso do poder constituído, são as duas coisas. As ficções sobre História reconstroem versões, se opõem ao poder e, ao mesmo tempo, podemos dizer que elas apontam para o futuro. Portanto, a visão que se tem agora da História resulta num “novo fazer” do romance histórico e advém de um conjunto de aspectos que nos chega com o pós-modernismo. É bem possível que, no tocante ao romance histórico, as circunstâncias da pós-modernidade tenham “[...] feito reviver o entusiasmo por um passado que não está terminado, mas que se constrói em cada acto de escrita.” (MARINHO, 1999, p. 37).

A Literatura, de posse das novas concepções de História, busca esses “contratos miméticos” a partir dos quais o romancista muitas vezes anuncia sua fonte histórica, mas alega notadamente que seu texto pertence ao mundo da lenda, da verossimilhança. Como uma das diferenças entre Literatura e História está o fato de o historiador não poder reconhecer ou não poder confessar sua vontade.

Neste sentido, observamos a importância de levar tanto para a formação de professores, através dos cursos universitários, quanto para a formação de alunos nas redes públicas do ensino básico, as contribuições das Questões de Gênero, sobremaneira no tocante à questão da mulher e seu espaço na Literatura, pois acreditamos que textos como os de Virgínia Woolf, Simone de Beauvoir, Judith Butler e Michel Foucault, embora com visões distintas sobre muitos aspectos, trouxeram grandes contribuições para a crítica feminista e têm colaborado de forma significativa para redimensionar a mulher na Literatura, seja pelo viés da autoria feminina, seja pelas representações do feminino na obra literária. É desta segunda que nos ocupamos para mostrar que, ler o romance contemporâneo, seja ele histórico ou não, buscando a condição que a representação literária atribui à figura feminina chama-nos a atenção para novas formas de protagonismo ou, ainda em segundo plano no enredo, novas vozes femininas em relação a um longo período em que as vozes masculinas sempre dominaram.

Elucidada na “Introdução” a principal motivação para estudar estas figuras é termos constatado a tendência que o romance histórico apresenta, já de algum tempo, de trazer mulheres que são figuras referenciais na condição de protagonista. Assim, buscamos olhar estes romances e os aspectos narratológicos que apresentam coadunando-os a questões de gênero que pensamos ser pertinentes a cada um deles. Pensar estas questões levou-nos a uma barreira que está relacionada à escolha, à seleção e, por conseguinte, a inserções e exclusões.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luísa; MACEDO, Ana Gabriela. *Dicionário da crítica feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

AMÂNCIO, Lígia; CARMO, Isabel do. *Vozes Insubmissas: A história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo*. Lisboa: D. Quixote, 2004.

AMÂNCIO, Lúcia. O gênero no discurso das Ciências Sociais. In: *Análise Social*, vol. XXXVIII (168), 2003, p. 687-714. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218791078B9rDE5id4Po89MU8.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*, Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Vol. I).

ESTEVES, Antônio Roberto. Narrativas de extração histórica: sob o signo do hibridismo. In.: _____. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: UNESP, 2010.

DUBY, Georges; PERROT, Michele. *As mulheres e a História*. Lisboa: 1995.

DUBY, Georges. *Heloísa, Isolda e outras damas no século XII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Idade Média, idade dos homens*. Tradução Jonatas Batista Neto. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

FERREIRA, Seomara da Veiga. *Inês de Castro: a estalagem dos assombros*. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

MARINHO, Maria de Fátima. *O romance histórico em Portugal*. Porto: Campos das Letras, 1999.

MEDEIROS, Aldinida. *Estudos para uma cartografia das personagens femininas no romance histórico português contemporâneo*. Ensaio de pós-doutoramento apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra: Biblioteca da FLUC, 2016.

_____. *Inês de Castro no Romance Histórico Contemporâneo Português*. 2010, Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Rio Grande do Norte, 2010.

NERY, Júlia. *Crónica de Brites*. Lisboa: Sextante, 2008.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *A estrutura do romance*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2006.

ESCRITA DE SI EM FICÇÕES DE AUTORAS CONTEMPORÂNEAS

Rosângela de Melo Rodrigues

Abordamos na pesquisa aqui apresentada traços estilísticos, posicionamentos ideológicos, representações identitárias e interação com o contexto social e histórico de produção empregados na construção de personagens mulheres das novelas *Recados da Lua: amor e romantismo* (2001), de Helena Jobim; *Para Sempre: amor e tempo* (2001), de Ana Maria Machado; *Através do Vidro: amor e desejo* (2001), de Heloísa Seixas; *Solo Feminino: amor e desacerto* (2002), de Livia Garcia-Roza; *Obsceno Abandono: amor e perda* (2002), de Marilene Felinto; *O Pintor que Escrevia: amor e pecado* (2003), de Leticia Wierzchowski, e *Estrela Nua: amor e sedução* (2003), de Maria Adelaide Amaral.

Vistas em conjunto, temos um emaranhado de tramas que se cruzam, se aproximam, se afastam, se assemelham e se diferenciam, formando um bloco significativo de ideias, ações, sensações e estilos que acabam por se constituírem como um único e surpreendente romance, um projeto coletivo sobre mulheres, seus amores e os seus modos extremados de amar. *Romantismo, tempo, desejo, desacerto, perda, pecado e sedução* são os temas transversais que singularizam cada novela dentro da temática maior: as relações amorosas entre homens e mulheres. As autoras ocupam posições sociais e compartilham visões de mundo bastante parecidas: estão todas na faixa etária próxima aos 60 anos (apenas uma tem menos de 50 anos); são brancas (à exceção de uma delas); vivenciaram os anos de ditadura militar e de contracultura na juventude; são economicamente independentes; possuem formação acadêmica; moram em grandes centros populacionais; transitam nos circuitos literários com muito reconhecimento do público especializado e, deduzimos, leram os mesmos livros em períodos de consolidação de formação artística.

As personagens protagonistas das sete novelas reproduzem (em diferentes níveis) esse universo cultural compartilhado pelas autoras, como se fossem projeções dessa parcela populacional que hoje produz e consome literatura de mulheres no Brasil. Esse conjunto de obras pode

nos mostrar, portanto, o modo como esse grupo de mulheres pensa o fazer literário, o seu espaço cultural e a condição de gênero minoritária. Nas sete novelas analisadas, percebemos vetores indicativos de um possível estilo padrão de escrita dessas autoras na composição de narrativas ficcionais.

Observa-se que predomina, como marca mais significativa, a narrativa indireta: as autoras quase sempre retiram das personagens femininas o direito à narração de suas histórias de vida (inclusive, paradoxalmente, quando o relato é feito em primeira pessoa, o que só acontece de fato em um exemplar). Há um traçado difuso da configuração geográfica dos enredos: apesar de trazerem personagens situados no eixo Sul-Sudeste do Brasil, as ações das tramas poderiam ser encenadas em qualquer lugar do mundo, já que o foco de abordagem se desloca para o plano das ações internas. Há um forte apelo memorialista nas tramas, nos momentos de solidão ou de perda afetiva: as mulheres promovem uma revisão do passado como saída para o entendimento do presente e a construção do futuro.

A metaliteratura assume papel primordial no conjunto das sete novelas: três protagonistas são escritoras de textos literários e duas outras são personagens centrais de narrativas autoficcionais escritas por autores homens; a maneira como as ações do enredo se apresentam nas novelas se aproxima muito da escrita de diários. Na vida de cada protagonista há um evento de epifania, seguido de ações que intentam libertar (quase sempre sem sucesso) tais mulheres de uma situação de aprisionamento físico e mental diante da ausência do outro: as mulheres perdem seus parceiros, vivem o luto e buscam de modo agônico se libertarem como seres autônomos e adultos, mas mesmo no pós-crise dependem das ações externas praticadas pelos parceiros para serem felizes. O corpo, enquanto objeto de prazer erótico e de singularização do ser imerso na coletividade, juntamente com a linguagem, se apresenta como possível instrumento de libertação das mulheres e, ao mesmo tempo, de seu impedimento.

Para Antonio de Pádua Dias (2006), um diferencial da escrita de mulheres se materializa na “poética da agressão verbal” com que as escritoras encontram utopias de saída para a construção identitária libertadora. O mesmo pesquisador nos apresenta a escrita de mulheres como marcadamente fincada nos aspectos sensoriais que remetem a vivências historicamente atreladas a elas, como confinamentos, o silêncio imposto, a maternidade e a expressão singular dos afetos que se presentificam no que seria uma “escrita com o corpo”; em nossa pesquisa constatamos

que este dado se verifica em todos os exemplares da série *Amores Extremos*.

No nosso *corpus* analítico, o que se constata como principal eixo norteador dos sete volumes da Coleção *Amores Extremos* é a abordagem centrada em personagens arrivistas, que vivenciam dramas de ordem pessoal tão ensimesmados que de certo modo desautorizam tais personagens femininas a serem vistas como projeções das mulheres brasileiras de agora, que lutam nos espaços públicos – nas ruas, literalmente – e nas instâncias jurídicas por direitos que abrangem aspectos sociais mais amplos que a liberdade sexual identitária que marcou a segunda onda do feminismo nos anos de 1960. E essa cobrança do efeito do real se justifica porque as autoras optaram por narrativas ao estilo *realista/naturalista*, e sendo assim, o dado verossímil (decalcado ao mundo real) adquire valor fundante, o que não aconteceria se as obras pertencessem ao realismo fantástico, à ficção científica, ao maravilhoso ou a gêneros afins a estes.

Predomina nas tramas aqui estudadas a visão da mulher centrada em uma tipologia única, em uma identidade fixa, em uma estereotipia responsável pelo enaltecimento de traços tradicionalmente marcados como sendo essencialmente femininos. Assim sendo, marcam a caracterização das personagens femininas, de um modo geral: a reclusão à vida doméstica, a beleza, a canalização das (pre)ocupações para a vida sexual, a dependência emocional e, em alguns casos, financeira de um parceiro, o alheamento das questões situadas fora das preocupações de ordem pessoal. Por esta orientação, as autoras vão condicionar o *modo de ler* das mulheres leitoras dentro da visão masculina, pois as personagens aqui estudadas nos são apresentadas como tipos tradicionalmente presentes na literatura e nos discursos androcêntricos.

Nos exemplares da coleção estudada, não há uma única referência, da editora ou das autoras, que possa indicar que algum deles pertence ao gênero biográfico, autobiográfico ou autoficcional. No entanto, percebemos um dado inquietante, incapaz de não ser percebido pelo mais ingênuo dos leitores: nas entrelinhas das tramas, e em alguns casos na superfície do texto, as autoras se projetaram, identitariamente, ao construir suas protagonistas, como podemos perceber em associações como estas que elencamos a seguir:

1. A única autora negra, migrante, solteira, nordestina e conhecida nacionalmente pela linguagem agressiva dos seus textos (jornalísticos e literários) construiu uma protagonista também negra, migrante nordestina, solteira e extremamente agressiva na linguagem que emprega ao longo de toda a trama; 2. A autora que passou a vida adulta inteira

concedendo o ofício de escritora com o de professora de cursos de Letras construiu uma protagonista que é professora de literatura; 3. A que mora no Sul do Brasil, e descende de imigrantes europeus, construiu uma trama em que a protagonista imigrante mora no Sul do país e é descendente de europeus; 4. Uma mansão deslumbrante, cheia de luxuosos adornos e obras de arte sofisticadas, com todos os indícios que apontam para a estética do belo, enfeita a trama que gira em torno da união sexual entre um homem e uma mulher extremamente belos (para fins de gerar o ser mais belo do mundo) que foi arquitetada pela autora que estudou arquitetura, disciplina que supervaloriza a beleza; 5. A autora que é graduada em Criatividade Literária materializou uma protagonista que escreve um livro de poemas eróticos; 6. Outra também do mundo das letras materializou uma divertida trama na qual uma escritora rascunha e rasura três versões diferentes para o enredo de um possível romance; 7. A que é psicanalista construiu uma trama do tipo *literatura tese*, onde diversos casos clínicos de patologias psicológicas são dramatizados, de modo a não deixar outra opção aos leitores a não ser adotar conceitos da psicanálise ao estudar a trama com personagens que sofrem de fobias, delírios, alucinações, esquizofrenia, egolatria, paranóia, psicopatia e outros transtornos mentais; 8. Das seis autoras brancas pertencentes à classe média ou à elite econômica surgiram seis protagonistas brancas situadas em tais classes sociais; 9. As cinco autoras que residem no Rio de Janeiro ambientaram seus enredos no Rio de Janeiro; 10. A escritora que mora em São Paulo elegeu como espaço ficcional a capital paulista; 11. Das sete tramas, três das quais escritas por autoras graduadas em Letras, cinco tematizam a literatura com personagens que produzem ficção ou poesias, ou que centram a existência em obras ficcionais; 12. Como nenhuma autora assume publicamente uma identidade sexual fora dos padrões da heteronormatividade, todas as protagonistas das sete novelas são heterossexuais.

O que apontamos como uma falta na relação entre as autoras e as tramas por elas criadas é não terem ousado praticar a escrita de si de modo mais adensado, marcado por uma focalização em primeira pessoa, mais visceral, com personagens mais atreladas à contemporaneidade em termos de vivência e de movência nos espaços sociais e simbólicos do Brasil do século XXI, pois as identificações entre autoras e protagonistas existem, como apontamos, mas são aquelas postas na superfície biográfica, as evidentes e não problemáticas. Como assinala Margareth Rago (2013), a escrita de si não deve se debruçar sobre o passado e nem abrir concessões a biopolítica: ela deve ser um devir libertador. Ressaltamos

como importante esse dado apontado por Margareth Rago: a literatura como um campo de forças, interagindo com o seu contexto para nele interferir e dele sofrer interferências, e quem assume a autoria da obra não pode se isolar de seu entorno de forma acrítica, apolítica e ensimesmada.

A questão que se apresenta hoje no enfrentamento da ficção contemporânea centra-se no antigo significado de *representação literária*: se antes indicava uma visão autoritária, fruto de experiência de vida, agora é jogo, encenação, suspeição, performance. Assim sendo, veremos como padecem, nos arranjos sociais disciplinadores e de controle, personagens da citada coleção caracterizadas por estarem situadas nas condições de migrantes, loucas, sádicas, exiladas políticas, masculinizadas, incestuosas, depressivas, assexuadas, hipersexuadas, encarceradas nos espaços domésticos e, irremediavelmente, solitárias. Por serem vítimas de violentos modos de sujeição, as personagens padecem de extrema desesperança, de sentimentos de abandono, da sensação de serem vítimas de um destino trágico e cruel, da certeza de serem vistas como desviantes dos comportamentos impostos pela tradição, pela moral e pelos códigos socialmente aceitos. Em três das narrativas aqui discutidas, a loucura, o delírio, a psicopatia e a violência simbólica (BOURDIEU, 2005) são aspectos que moldam os perfis das personagens protagonistas. Tais aspectos conferem às tramas um caráter forte de distopia, comumente atrelado nos enredos a noções de destino trágico, de sina ou de “carma”. Os sentidos de desolação, desamparo, incertezas e desesperança são determinantes na distopia, e causam uma projeção disfórica em relação ao futuro, a exemplo do que é comumente feito nas narrativas de ficção científica.

Na série *Amores Extremos* verifica-se que as autoras optaram pela saída mais fácil, e tautológica, e performatizaram (Butler, 2010) mulheres ficcionais que performatizam também mulheres ficcionais. Dessa restrição ideativa, percebe-se o reforço a estereótipos mantenedoras do biopoder (Foucault, 2001) e, mais especificamente, do falocratismo, fruto de outro tipo de paródia de gênero: as autoras fazem *paródias das autoras* de literatura ficcional dirigida a mulheres leitoras. É provável que esta seja uma das explicações para a característica mais evidente das personagens protagonistas das novelas que estudamos: a imensa solidão de que padecem.

O centramento na figura autoral também pode justificar as *ausências visíveis* das *mulheres invisíveis* nas tramas da Coleção: as mulheres felizes; as sem carências afetivas ou sexuais; as homossexuais, as que não

usam a literatura como muletas emocionais; as presidiárias; as mendicantes; as líderes; as religiosas; as cientistas; as politizadas; as feministas; as portadoras de deficiências; as dilaceradas pelas drogas; as indígenas; as assexuadas; as orientais, dentre inúmeras outras “apagadas” da Coleção *Amores Extremos*, formam um conjunto que se inscreve como uma falta porque as autoras não quiseram ou não conseguiram ficcionalizar, e que, por isso mesmo, nos indica que se negaram a problematizar modelos de mulheres que se diferenciam daqueles que circulam como legítimos em suas escolhas literárias e em suas subjetividades. Num certo sentido, portanto, constatamos como válida a afirmação de Diana Klininger (2014) que toda escrita literária é autobiográfica; acrescentamos que isso ocorre mesmo quando o eu que escreve executa uma *performance* capaz de torná-lo um eu também ficcional.

Ao estudar o fenômeno das memórias coletivas, Maurice Halbwachs (2003) afirma que é muito provável que quando autores se afastam de seu tempo histórico ao produzirem ficções, e conseqüentemente se alienam dos problemas sociais que caracterizam seu contexto de produção, estão evitando o que só autores de “fôlego” conseguem fazer, que é discutir no plano ficcional os entraves do mundo extra-literário, e essa parece ter sido uma saída fácil que as autoras da Coleção *Amores Extremos* encontraram: o tempo predominante nas novelas é o psicológico, o das lembranças, o dos fluxos de consciência, o dos embates emotivos ensimesmados.

As personagens se nivelam quase todas em um aspecto importante: delegam a condução do próprio destino e a construção da própria felicidade a um marido ou amante; são mulheres que têm uma existência microscópica, pautada em um único desejo: ter um homem capaz de abdicar de qualquer outra atividade que não seja satisfazer sexualmente as fantasias eróticas e as carências emocionais delas. A existência das protagonistas é justificada por serem cada uma delas objeto de desejo de um homem, não importando muito quem seja esse homem; a exceção fica por conta da personagem Antônia Maestro, da novela *O Pintor que Escrevia*, a qual é configurada como desajustada, psicológica e socialmente, e morre louca.

Dessa constatação, surge a inquietante pergunta: por qual motivo autoras consagradas do século em curso, que não deveriam (ou não precisariam) fazer concessões ao mercado editorial como acontece com autoras iniciantes, aproveitam a oportunidade recebida de escrever ficções sobre o amor na vida de personagens mulheres para produzir obras tão ou mais “machistas” do que aquelas publicadas, desde sempre, por

autores homens. De um possível *estilo típico* da escrita dos homens, as autoras das novelas herdaram o pior aspecto: a luta contra o empoderamento feminino através da sujeição das mulheres à dominação masculina.

Uma das explicações possíveis para este fato, se desconsiderarmos no caso em pauta a cooptação pelo mercado editorial, conforme argumentos de Boudier (2005), ser notória a assimilação da submissão feminina como um dado natural às mulheres, nem sempre conscientes de que são instrumentos de transmissão de “esquemas de pensamentos retrógrados” nos tecidos sociais. Nesse sentido, as autoras ressaltam que o processo de aniquilação simbólica das mulheres é imperceptível por elas próprias através da violência sub-reptícia.

Num país como o nosso, onde o público leitor de novelas e romances ainda é muito restrito, onde o dinheiro disponível pela maioria da população para a compra de obras literárias compete em condições sofríveis com o que precisa ser destinado às satisfações básicas de sobrevivência, indagamos a quem de fato esta Coleção é destinada: às mulheres postas em situação de submissão, vitimizadas, apassivadas e destituídas de condições mínimas de existência e de satisfação emocional, ou às mulheres independentes, ativas, com cultura letrada, satisfeitas em todos os aspectos existenciais e com reservas financeiras para a compra de exemplares caros de literatura ficcional, ainda não disponíveis em rede por não fazerem parte do domínio público.

Ao tentar responder a esta indagação, chegamos a um dilema quase insolúvel: as mulheres do primeiro grupo (que se constituem como a grande maioria) muito raramente terão condições econômicas, disposição de tempo e hábitos culturais que as impulsionem a adquirir e ler os sete livros aqui discutidos; as do segundo grupo, por estarem num patamar de satisfação pessoal elevado e, ainda que minimamente, deslocadas da categoria de “minoría”, no sentido de vitimização que esse termo carrega, dificilmente se darão ao trabalho de consumir esse tipo de novela, pois para esta fatia populacional de mulheres a vida em si sempre é mais interessante e instigante do que a realidade ficcional. Dos dois grandes grupos de mulheres aqui elencados, dos quais excluimos as mulheres acadêmicas (grupo minoritário em alto grau) que consomem essa literatura como instrumento de trabalho ou as mulheres engajadas em lutas pela libertação feminina que veem, em escritos produzidos por mulheres, um instrumento teleológico de embate político e ideológico, qual terá sido aquele eleito pelas autoras da série *Amores Extremos* como o grupo interlocutor?

Entendemos que por este caminho trilhado pelas autoras, a aproximação das novelas da Coleção com a literatura romântica do século XIX é inevitável, como se as heroínas brancas, jovens, belas e ricas dos romances românticos tivessem entrado numa máquina do tempo e saído dos saraus e dos bailes da corte carioca para as páginas de *Amores Extremos*, com as mesmas carências emocionais, as fragilidades psíquicas, o infantilismo intelectual e as parcas aspirações de vida.

As personagens nos dão a impressão de viverem em outro tempo e num outro espaço, numa espécie de paraíso social, sem nenhum dos conflitos vivenciados pelas mulheres hoje em qualquer lugar do mundo. Um dado que chama a atenção do leitor é que as mulheres da Coleção são segregadas em seus lares e/ou encapsuladas em suas vidas interiores, o que no plano extradiegético se apresenta como mais característico do modo de vida de mulheres com idades próximas às das autoras da série. A interlocução delas com o mundo acontece prioritariamente através dos seus homens amados, e apenas com eles elas conseguem manter relações sociais mais íntimas. Observamos que as mulheres protagonistas de *Amores Extremos* também não têm amigas, são destituídas de confidentes, quase não usam computadores (com exceção da protagonista de Marilene Felinto, que o usa em função do amante, apenas), rádios, aparelho de televisão, jornais, revistas ou telefones (este aparelho aparece muito pouco nas novelas e são usados apenas para transmissão de pequenos recados rápidos), não frequentam centros de compras, cinemas, teatros, feiras, museus, igrejas ou outros espaços de manifestação do sagrado, universidades, ou qualquer espaço de diversão e cultura.

Elas são materializações ficcionais do que Foucault (2001) denominava de indivíduos transformados em “corpos dóceis”, uma vez que se sujeitam ao papel de objeto de satisfação física imposto pela dominação masculina. Com esta afirmação não estamos estabelecendo que a devoção das mulheres aos seus parceiros amorosos, e suas escolhas em serem dependentes deles emocional e materialmente, seja um dado impraticável em narrativas de nosso tempo; o que chama a atenção nas tramas aqui estudadas é que a grande maioria das personagens femininas da Coleção não está satisfeita no papel que ocupa na relação. As protagonistas não se sentem amadas, e reconhecem que são os contratos, as convenções, o comodismo e a falta de opções que sustentam os relacionamentos.

Percebe-se como outro traço comum das autoras a opção por criar personagens mulheres guiadas por profundo sentimento de hedonismo: a satisfação de desejos imediatos, especialmente os ligados à se-

xualidade e ao erotismo, é fundacional na composição delas. Nota-se o desprezo que as protagonistas sentem por tudo que se situa fora das possibilidades de alcance de seus objetos de desejo, da consumação dos prazeres orgânicos e da conquista da felicidade. Neste sentido, do ponto de vista filosófico elas são, portanto, hedonistas, e conseqüentemente sujeitadas ao biopoder. Vistas pelas teorias do materialismo histórico, elas se caracterizam por profundo arrivismo, por completa alienação do seu entorno e chegam, no caso de algumas novelas, a diferentes estados de reificação, como Amapola, de *O pintor que escrevia*, Susana, de *Amor e tempo*, a nordestina de *Obsceno abandono*, e a escritora de *Através do vidro*. Mediante isso, as saídas possíveis para quem escreve, quem lê e quem estuda criticamente talvez resida no que Bourdieu (2005) chamou de *luta cognitiva*, que são embates através dos quais é possível estabelecer espaços de questionamentos das coisas do mundo (como a sexualidade) ocupando o centro do biopoder para, de modo endógeno, tentar implodi-lo.

Todas tiveram liberdade de expressão, que pode ser comprovada com um dado muito relevante que não discutiremos à exaustão por fugir do escopo de nossa tese: elas mantiveram, nos exemplares de *Amores Extremos*, seus próprios estilos, seus modos de fabulação, seus traços linguísticos discursivos, suas predileções temáticas, suas visões de mundo e ideologias que singularizam cada uma delas, e com os quais se tornaram autoras canonizadas pelo público e pela crítica especializada. Nenhuma das sete autoras escreveu (sob contrato com a Record) ficções diferentes das outras que publicaram anteriormente às da referida Coleção. Além do mais, caso estivessem em desacordo com uma proposta (ou imposição) editorial de reunir novelas com feições androcêntricas, com personagens femininas sujeitadas à dependência sexual de seus parceiros distantes e machistas, elas poderiam simplesmente ter recusado a assinatura do contrato, preservando os seus posicionamentos ideológicos sobre o tema.

A escolha das participantes parece ter sido motivada a partir de três critérios (dentre prováveis outros obscuros para os que estão fora do grupo editorial): 1. As autoras têm histórico de sucesso em suas carreiras, com obras premiadas, de ampla vendagem e boa recepção crítica; 2. A faixa etária das autoras foi nivelada em torno dos 50-60 anos, e elas residem no eixo Rio - São Paulo, o que é crucial para a composição das novelas dentro de uma coleção, uma vez que elas partilham um mesmo contexto geográfico, cultural e histórico; 3. O padrão de escrita literária característico da carreira de cada uma dessas autoras é único: usam linguagem predominantemente coloquial e urbana; retratam a burguesia

sudestina; evitam temas políticos ou sociais polêmicos, mimetizam os dramas femininos que fazem sucesso nas novelas televisivas e nos filmes do tipo “sessão da tarde”.

As personagens da Coleção também são mostradas em seus momentos de conflitos identitários. Mais do que *amores extremos*, essas mulheres ficcionais estão quase sempre em condições de *abandono extremo* e lutam com as únicas armas que dominam para sair da solidão que devassa a todas elas: a sedução de um homem forte que sinta por elas amor incondicional e as façam “felizes para sempre”, como convém aos contos de fadas tradicionais, dos quais as obras de nosso *corpus* de pesquisa são devedoras em variados graus.

Vendo por outro ângulo, a insistência na apresentação de mulheres submissas poderia vir a ser um modo de denúncia, e de tencionar as relações dessimétricas entre homens e mulheres, através do olhar feminino de autoras contemporâneas que mostrariam “por dentro” a condição de vida das mulheres sob o poder androcêntrico. Caso esta tenha sido a proposta das autoras e da editora com esta Coleção, esses aspectos ficaram tão espremidos nas entrelinhas das tramas que se constituem em uma rasura autocorrosiva. Autores costumam camuflar saberes e sentidos nas malhas das letras, o que é muito prazeroso para o leitor *sherlockiano*, mas se o fazem de modo hermético, correm o risco de não terem retorno aos seus discursos.

Os valores, as ideologias, as práticas de conquista, o padrão de vida, a visão de mundo, o modelo de amor e de parceiro que essas personagens protagonistas buscam são retirados de uma realidade condizente com mulheres urbanas, com vida sexual ativa, de classe média, sem interesses políticos, religiosos ou filosóficos, que não têm problemas sérios: econômicos, de saúde, familiares, na vida social, no trabalho (em sete obras, apenas duas protagonistas trabalham de fato). Nenhuma protagonista se engaja em movimentos sociais; nenhuma precisa recorrer à justiça ou aos demais órgãos de proteção à mulher para solucionar seus problemas porque não sofrem os efeitos da violência urbana ou doméstica. Nenhuma protagonista foi construída aos moldes da mulher com dupla jornada de trabalho, com afazeres domésticos diários e externos, com responsabilidade de chefiar sozinha uma família de numerosos filhos e problemas; nenhuma precisa acordar de madrugada para pegar um lugar no metrô onde possa estar a salvo dos “encoxadores”. Nenhuma delas repassa os discursos dos movimentos feministas contemporâneos; nenhuma delas vive ou viveu um relacionamento fora do padrão heterossexual; nenhuma foi presa, torturada ou assassinada por seus

parceiros; nenhuma questiona suas identidades ou os rumos que as questões sociais e políticas de seu país.

Essas rasuras acontecem porque as autoras elegeram uma *classe* específica de mulheres a ser ficcionalizada, que seria aquela construída sobre um modelo pressuposto de leitoras (as de meia idade, apolíticas e românticas) e os interesses seriam mais uma vez comerciais. Vistas em conjunto, portanto, as novelas da Coleção buscam retirar seu público leitor do engajamento frente aos dilemas, sociais e privados, nos quais estamos todos necessariamente inseridos. As autoras direcionam o olhar dos leitores para um ponto problematizador único – o campo da sexualidade – e negam a eles o adensamento nas questões que pontuam a maioria das narrativas contemporâneas.

As autoras constroem perspectivas narrativas e discursivas dentro do que categorizamos como “*narrativas da simbiose*”, ou seja, a escrita de si que elas praticam revela que ideologicamente elas aderem à ideologia burguesa, com seus valores morais, artísticos e filosóficos, que de fato não são necessariamente aqueles nos quais elas acreditam ou que propagam enquanto instância que se situa acima da função autoral, em suas vidas privadas como intelectuais brasileiras do século XXI, em suas subjetividades, enquanto mulheres.

Essa categoria de leitura, que nomeamos de *simbiótica*, passa a existir, portanto, no momento em que a *persona* autora, *performatizando* um papel que ela julga pertinente adotar no momento em que está executando um trabalho sob encomenda para o público feminino, abdica de seus valores pessoais para poder construir “romances adocicados” para as suas possíveis leitoras ingênuas, românticas, que se coadunam com os *discursos de sujeição* de que fala Foucault; que não têm consciência muito clara dos modos de opressão que a dominação masculina pode assumir; que reproduzem mesmo sem saber os valores arcaicos burgueses; que não sabem a diferença entre o que é ser uma *mulher que se constrói* e se transforma em *mulher para si* de uma *mulher reificada* à condição de objeto sexual descartável, que lê “literaturas para moças” como manuais de autoajuda, com receitas prontas de como encontrar um grande amor e ser feliz para sempre.

As autoras escrevem em nome de uma classe (elite intelectual); escrevem sobre uma realidade estranha ao universo cultural no qual elas se situam (sobre o padrão cultural burguês); escrevem situadas de um lugar social determinado (elite econômica); escrevem sobre mulheres que ocupam outro espaço simbólico que não o delas (as sujeitadas do ponto de vista emocional, cultural e sexual à dominação masculina), e

falam, nas malhas das tramas ficcionais, em nome das mulheres historicamente silenciadas, na literatura e no campo extraliterário. Elas se abstraem de suas concepções pessoais e se nivelam no plano presumido em que estaria o possível público leitor – o da pequena burguesia sudestina e androcêntrica – num processo de simbiose com essa classe, fazendo uso dos seus padrões morais, das suas ideologias, das suas construções identitárias e de seus discursos reguladores para conseguir estabelecer um processo de *empatia* com o maior número de leitores. A posição, pois, é de encenação, de performatividade, de dissimulação, de sujeição e de conformação, no momento em que elas tentam mimetizar um discurso que não lhes pertence identitariamente, mas que é necessário empregar para *falar para* as mulheres leitoras e, principalmente, *falar por* elas, repetindo com essa prática o que historicamente sempre foi feito pelos autores homens que formam o nosso *cânone literário*. No entanto, não soa destoante observar os exemplares da Coleção em suas aproximações com a literatura massiva. Cria-se, portanto, um quadro paradoxal, pois as autoras das sete novelas são reconhecidas pela crítica literária brasileira como canônicas.

Vista assim, essa literatura de mulheres representa uma via de mão única a favor da manutenção dos mecanismos de sujeição praticados pela sociedade disciplinar, pela sociedade de controle e, especificamente, pela dominação masculina: os conteúdos que as autoras repassam na Coleção em pauta amplificam a visão androcêntrica de mundo que elas performatizam, como também a visão de mundo das leitoras presumidas. Autoras e leitoras, portanto, não têm rotas de fuga, mecanismos de burla ou discursos de negação frente ao poder falocrático, pois ele já se constitui como parte da subjetivação delas, e mais que isto, elas passam a *criar subjetividades* que perpetuam esse poder do qual são as principais vítimas.

Ao término da leitura das sete novelas, nos resta constatar que a percepção de amor, ratificada pela Coleção *Amores Extremos* como um todo, é irremediavelmente distópica: aos amantes cabem a solidão dos eternamente preteridos ou a mera ilusão de felicidade arquitetada pela tradição, pela moral cristã e pelos “bons costumes” impostos às mulheres, típicos da mentalidade centrada no poder masculino. A concepção de amor percebida na Coleção se apresenta como um reforço ao discurso de conformação: às mulheres cabem aceitar o fato de serem mulheres submissas como uma sina, sem um devir mulher de outra natureza.

A distopia na ficcionalização da realização pessoal, das relações afetivas e da satisfação sexual das mulheres, que as autoras referendam,

tem uma origem facilmente identificável, pois salta em alto relevo das entrelinhas dos enredos: a moral judaico-cristã. Assumindo posições semelhantes às características de um deus masculino, punidor e sádico, as mulheres autoras da Coleção *Amores Extremos* condenam suas personagens femininas ao aniquilamento da possibilidade de escolha de suas próprias vidas: elas amam de modo extremo e sofrem em igual medida, sem que nenhuma delas vivencie por completo um estado de felicidade por ser mulher, condição posta nas tramas como um eterno fardo pesado carregado por todas. Na representação da sexualidade feminina, estes aspectos ficaram mais evidentes: as mulheres da trama imaginam, através de “filminhos mentais” e de outros mecanismos sofismáticos, estarem vivendo tórridas e satisfatórias experiências sexuais. O sexo é extremamente prazeroso apenas enquanto delírio ou, o que acontece com a maioria das mulheres das tramas, elas só sentem prazer nas relações sexuais porque estão servindo como objeto de prazer para seus homens, ou seja, o desejo feminino só existe e se justifica em função da realização do desejo masculino; o prazer da mulher não se situa no seu próprio corpo, mas no uso que dele ela faz em favor do prazer do homem. Nas tramas de *Amores Extremos*, as mulheres são usadas sexualmente enquanto jovens e rejeitadas quando envelhecem.

A condenação das mulheres ao mero papel de objeto de prazer do outro, e a desestruturação emocional e psíquica disso resultante, é uma marca forte deixada pelas autoras destas narrativas. Chama a atenção que em nenhum dos sete exemplares uma protagonista assume com coerência, com onisciência e encadeamento lógico das ações do enredo o comando da voz narrativa em primeira pessoa para mostrar sua história de vida. Em *Solo feminino* e em *Obsceno abandono* as protagonistas narram os acontecimentos de modo dissociativo, infantilizado, tautológico, como se estivessem observando as ações delas sendo realizadas por um duplo de cada uma, sem terem muita clareza quanto ao que narram, para quem narram e por que o fazem, o que chega a se constituir como uma *falsa perspectiva de primeira pessoa*. Ao negar às mulheres o direito de expressarem como narradoras suas dores, suas vidas e seus amores, as autoras referendam o antiquíssimo discurso engendrado pela sociedade patriarcal que sempre colocou as mulheres em condição de subserviência intelectual, cabendo aos homens falarem *por elas e para elas*, quase sempre para normatizar o pensamento e as atitudes, como foi praxe nas ficções do século XIX e em boa parte das produzidas no início do século XX.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Adelaide. *Estrela nua: amor e sedução*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertran do Brasil, 2005.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- FELINTO, Marilene. *Obsceno abandono: amor e perda*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume III: estética, literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- GARCIA-ROZA, Livia. *Solo feminino: amor e desacerto*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- JOBIM, Helena. *Recados da lua: amor e romantismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- KLINGER, Diana. *Literatura e ética: da forma para a força*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- MACHADO, Ana Maria. *Para sempre: amor e tempo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- RODRIGUES, Rosângela de Melo. *Performatividade e biopoder em narrativas contemporâneas de autoria feminina: as mulheres ficcionais da Coleção Amores Extremos*. Tese de doutoramento. UEPB, 2015.
- SEIXAS, Heloísa. *Através do vidro: amor e desejo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, Antonio de Pádua Dias da. "Sujeição e violência na ficção de escritoras brasileiras vivas." In: QUEIROZ, Rosângela (Org.). *Estudos literários e socioculturais*. Campina Grande: EDUEPB, 2006.
- WIERZCHOWSKI, Letícia. *O pintor que escrevia: amor e pecado*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- ZINANI, Cecíl Jeanine Albert. *História da literatura: questões contemporâneas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

VIOLÊNCIA NO ROMANCE *A CASA REDONDA*, DE LOUISE ERDRICH, PELO ENFOQUE FEMINISTA E INDÍGENA

Liane Schneider

Introdução

Considerando o título proposto para a mesa-redonda em que meu trabalho foi apresentado durante o Enlije 2016, ou seja, "Literatura e gênero", enfoco ao longo do meu texto questões de gênero, com apoio das teorias feministas e culturais - perspectivas que, aliás, marcam minha aproximação com o campo literário desde sempre. 'Sempre' sempre é demais, mas digamos que, pelo menos, desde os anos oitenta do século passado, quando, como graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tive a oportunidade de cursar disciplinas que privilegiavam tanto a literatura e a crítica produzida por mulheres, absoluta novidade para mim naquela época, como também a crítica e a teoria de cunho feminista, cursos e conteúdos ministrados por professoras recém chegadas do exterior, trazendo seus diplomas de doutorado ainda quentes, saídos do forno, entre as quais cito a Profa. Rita Terezinha Schmidt. De lá para cá, com certeza essa área de estudos e pesquisa expandiu enormemente - houve ampliações nos interesses, bifurcações, diálogos interdisciplinares foram sendo estabelecidos. Há momentos em que se fala de uma "primavera feminista" ocorrendo na década atual, quando finalmente, após tanta necessidade de explicações e justificativas para o papel do feminismo e das pesquisas correlatas mesmo em estudos acadêmicos, o florescimento da área indicaria sua consolidação, pelo menos como área do conhecimento. Novas gerações supostamente lidariam com pesquisas de gênero, bem como com a inerente interdisciplinaridade, de forma mais tranquila e resolvida do que anteriormente.

Claro que a "primavera" nesses trópicos sempre está sujeita a ventanias variadas e mudanças bruscas de toda ordem, daí ter insistido

no futuro do pretérito em minhas frases acima. Enquanto preparava essa apresentação, passei os olhos pelo jornal *Folha de São Paulo*, no dia 20/08/16, e deparei-me com a seguinte reclamação no “Painel do leitor”, que me pareceu absurda. Houve uma troca na pessoa que escreve a seção de Astrologia para o jornal e um leitor ofendido envia a seguinte mensagem:

Gostaria de saber por que o Horóscopo de Maína Mello vira e mexe é direcionado apenas às mulheres. Sou leonino e acho engraçado me deparar com um “você está muito mexida” ou “você está mais esclarecida do que nunca”. Astrologia tem gênero? Alberto. V., São Paulo, SP.

Essas e tantas outras observações do tipo nos fazem reconhecer uma primavera, mas sabemos que o verão ainda está distante. Bem, se astrologia tem ou não gênero, certamente a linguagem tem, a tal ponto que o citado leitor só percebeu a existência da marca de gênero ao se sentir excluído, como masculino. Por que a marca do feminino seria excessivamente limitante, direcionando-se apenas às mulheres, e a do masculino, não? Por que as mulheres passam parte da vida ouvindo referências ao masculino, devendo se sentir incluídas? Por que a coluna referida é a “Coluna do Leitor”, não “da Leitora”? Portanto, só esse exemplo já indica que o debate tem muito por avançar.

Nesse momento, opto por dedicar minha fala à temática que foi fundamental durante meus anos de Doutorado, sempre em diálogo com a ampla temática “Gênero e literatura” proposta pelo ENLIJE, ou seja, a literatura contemporânea de mulheres indígenas. Devido a minha inserção no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, enfoco centralmente aqui a produção norteamericana - pensando em autoras indígenas do Canadá e, principalmente, dos Estados Unidos. Tenho, de fato, desenvolvido pesquisa com um olhar atento às questões étnico-raciais e de gênero. Com certeza, no que diz respeito à temática indígena, também aguardamos ainda por primaveras mais floridas, especialmente no Brasil. Pessoalmente, tenho buscado verificar, no âmbito de um projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq, marcas de violência nos textos de diversas escritoras nativas, analisando de que forma essas marcas impactam as narrativas que as mesmas desenvolvem.

A aproximação entre “mulher(es)” e “violência” nada tem de novidade. Na realidade, infelizmente, as duas expressões convivem em contextos sociais e textuais mundo afora. Contudo, a partir de tantas leituras que fiz da obra de autoras indígenas da América do Norte, posso

afirmar que, nesse caso específico, violência parece ser algo intrínseco ao ato de narrar. Ainda que em muitas dessas narrativas a violência seja apresentada como resistência, mesmo assim ela está quase sempre lá desde o primeiro rabisco ou a primeira palavra falada. Basta considerarmos o que ocorreu nessas Américas a partir do significativo ano de 1492 para compreendermos de que forma as culturas, as comunidades e as literaturas indígenas não podem escapar e tampouco negar esse assunto.

Mulheres indígenas e violência: estudos teóricos sobre (des)encontros

Duas estudiosas estadunidenses, Bubar and Thurman, em estudo sobre violência e mulheres indígenas (1999), buscam compreender as altíssimas taxas da violência contra nativas a partir de dados do Departamento de Justiça dos Estados Unidos. Em primeiro lugar, observam que os indígenas, independentemente do sexo, estão duas vezes mais sujeitos a sofrer como vítimas de crime do que outros grupos residentes naquele país. No que se refere especificamente às mulheres indígenas, as taxas de violência se mostram mais altas se comparadas a qualquer outro grupo, sendo, por exemplo, “[...] a taxa de crime violento contra mulheres indígenas entre 1992 e 1996 aproximadamente 50% mais alta do que em relação aos homens afrodescendentes, há muito reconhecidos como tradicionais vítimas da violência.” (BUBAR; THURMAN, 1999, p.71, *todas as traduções do inglês são de nossa responsabilidade*). As autoras ainda defendem que setenta por cento dos ataques sexuais vivenciados por mulheres indígenas não são reportados, o que sugere que a taxa dessa violência seja ainda mais alta, e que setenta e cinco por cento dos agressores de mulheres indígenas pertencem a grupos étnico-raciais diferentes das vítimas, o que indica que sujeitos não indígenas estão de qualquer forma implicados, direta ou indiretamente, em grande parte da violência ocorrida.

A grande diversidade dos povos indígenas no que diz respeito a línguas, tradições, cerimônias e costumes torna o debate ainda mais rico e de difícil simplificação. Há grupos patrilineares e matrilineares entre as nações indígenas contemporâneas e do passado e, assim, o lugar ocupado por mulheres e homens nas comunidades é bastante diferenciado, já que a forma pela qual o gênero, questões de poder, práticas históricas e a própria colonização afetaram e afetam esses sujeitos varia consideravelmente. Ainda assim, diversos estudos que apresentamos a seguir defendem que os processos de colonização dos povos indígenas invariavel-

mente incentivaram a autoridade masculina e a centralização de poder, fatores esses associados à crescente violência contra as mulheres indígenas nas Américas. Como indicam Bubar e Thurman (1999, p.73), “A colonização e o trauma histórico resultantes sancionaram a violência contra os povos nativos, o que está diretamente vinculado aos altos índices de violência vivenciados por mulheres indígenas. A promoção da violência ocorreu de forma proporcional ao desmantelamento das culturas tribais.”

Andrea Smith (2005), especialista em estudos nativos com vários textos sobre a relação entre mulheres indígenas e a violência ao longo dos processos de colonização, defende que, já que os indígenas eram vistos *a priori* como impuros e sem religião, qualquer agressão que sofressem, inclusive de natureza sexual, não costumava ser severamente criticada, pois o abuso do “impuro”, aos olhos europeus cristianizados, não geraria maiores consequências. Smith (2005, p.9) ainda argumenta que “[...] os colonizadores perceberam desde sempre a subjugação das mulheres nativas como determinante para o sucesso do processo econômico, cultural e político de colonização.”

Emma LaRocque (1994, p.12), escritora e pesquisadora canadense *Métis*, acredita existir uma relação direta entre estereótipos racistas e sexistas e a violência contra mulheres e meninas indígenas. A desumanização dessas mulheres em muitas representações culturais pós-colonização, geralmente apresentadas como “*squaw*” (‘mulher prostituída ou sem valor social’), teve um impacto muito negativo para a autoimagem das nativas e na relação dessas com os homens, indígenas ou não. A autora destaca que a palavra “*squaw*” representou a objetificação das nativas não apenas como mulheres, mas como mulheres indígenas, formando o grupo que mais perdeu status nas Américas enquanto o colonialismo avançava. Essa objetificação, carregada de estereótipos racistas e sexistas, continua atuando na perpetuação da violência direcionada às indígenas até o presente (LAROCQUE, 1994, p.74).

Jeannette Armstrong, em sua fala na abertura do I Simpósio Nacional de Mulheres Indígenas do Canadá, assinalou que vários dos problemas atualmente enfrentados pelos povos nativos não existiam antes da colonização europeia. Armstrong sustenta que foi através do ataque ao poder das mulheres indígenas que o desempoderamento dos nossos povos foi concretizado, via um dos processos mais cruéis de desumanização vistos sobre a face da Terra. Segundo Armstrong, desumanizando as mulheres, seria mais fácil submeter as comunidades em que elas esta-

vam inseridas. Grande parte dessa subjugação tomou lugar através de instituições de ensino instaladas nas então colônias.

Charbounneau-Dahlen (2010), em sua tese de doutoramento, destaca que o trauma histórico compõe, de forma inegável, o sofrimento vivenciado pelos povos indígenas até o momento presente. Defende ainda que a experiência das escolas indígenas representa apenas mais um capítulo da saga extremamente longa que atingiu e ainda atinge esses povos das Américas, saga essa largamente marcada por agressões, exploração e abusos. (CHARBOUNNEAU-DAHLEN, 2010, p.14). A autora aponta que, por décadas, foi obrigatório que toda criança nativa entre as idades de cinco e dezoito anos frequentasse escolas residenciais (ou internatos), sendo os casos de agressão física, abuso sexual e trabalho físico exagerado praticamente a norma. As escolas eram planejadas para “[...] apagar completamente os modos e as identidades dos povos indígenas, a legislação obrigando as crianças a frequentarem tais instituições inclusive sob força da lei, os pequenos ficando por anos afastados de suas mães, pais, parentes [...]” (CHARBOUNNEAU-DAHLEN, 2010, p.16). Essas instituições, de fato, lembravam campos de trabalho forçado, de acordo com relatos divulgados posteriormente por vários indígenas que ali permaneceram por décadas. Vale mencionar que somente nesse século, no ano de 2008, o governo canadense desculpou-se oficialmente junto aos povos aborígenes pela violência e abusos ocorridos nas escolas indígenas, atitude política ainda não seguida pelos Estados Unidos.

A estudiosa Brave Heart (2003, p.1) parte da palavra grega ‘trauma’, geralmente atrelada a dano físico, a fim de chegar à noção de ‘trauma histórico’, definido pela autora como “[...] uma ferida emocional e psicológica cumulativa, que se manifesta ao longo de uma vida e por gerações, emanando de massivas experiências traumáticas vivenciadas por determinado grupo.” Assim, mesmo “[...] membros de grupos que não tenham vivenciado um trauma histórico diretamente, podem ser impactados significativamente por esse ao longo de gerações.” (BRAVE HEART, 1998, p.21). Portanto, mesmo que as citadas escolas tenham encerrado as atividades nos anos mais recentes, suas práticas continuam afetando arranjos familiares em tempos contemporâneos, através dos impactos profundos e diretos causados nas gerações anteriores.

Por outro lado, Joyce Green em *Making space for Indigenous Feminism* (2007, p. 20) esclarece a dificuldade que muitas mulheres indígenas ainda enfrentam ao tentar nomear sua prática como ‘feminista’. De forma semelhante ao que apontava Audre Lorde em *Sister outsider*, onde declarou que as ferramentas do mestre seriam sempre inadequadas para

derrubar o império daquele (no caso, uma linguagem sexista e racista seria incapaz de lutar contra o se-xismo e o racismo), diversas indígenas acreditam que o feminismo estaria mais vinculado ao discurso de mulheres (brancas), provavelmente já empoderadas em parte devido a sua inscrição étnico-racial, sendo, então, de pouca serventia para a resolução de seus problemas específicos. Algumas ainda acreditam que tal opção, quando explicitada, significaria praticamente uma traição aos seus grupos de origem, bem como um abandono das lutas coletivas de homens e mulheres indígenas por objetivos comuns.

Vale mencionar aqui que mulheres de **qualquer grupo étnico** costumam enfrentar certa dificuldade em assumir a posição de feministas, já que isso implica em tomar uma clara posição política, nem sempre simpática aos grupos sociais em que se inserem, em sua maioria marcados por valores patriarcais. Contudo, após vivenciarem e testemunharem a opressão colonial e patriarcal tanto na sociedade antes colonial quanto em suas próprias comunidades, muitas mulheres das Américas percebem a importância de lutar por seus direitos como mulheres nativas. Green (2007, p. 23) ressalta que “[...] os estudos indígenas de cunho feminista aproximam dois discursos críticos – o feminismo e o anti-colonialismo, mostrando como os povos aborígenes e, em especial, as mulheres indígenas, são afetadas pelo colonialismo e pelo patriarcado.” Como pesquisadora indígena e membro tribal, a autora também discute e problematiza o fato de muitas indígenas questionarem o feminismo em nome da ‘tradição’. Green (2007, p. 25), mesmo concordando que a ‘tradição’ estaria ligada a um período histórico melhor avaliado pelos nativos em geral, um momento pré-colonial, defende que essa não deveria ser lida como algo monolítico, já que necessariamente a tradição deve estar sempre aberta a interpretações que partem de novos paradigmas da contemporaneidade.

Por sua vez Andrea Smith, concordando com Green, também reconhece certa dificuldade por parte de algumas indígenas em aceitarem o termo ‘feminista’, mesmo adotando essa postura em suas vidas práticas e suas posições teóricas mais amplas. Contudo, Smith (2007, p.97) ressalva que “[...] independentemente de sua origem nas comunidades indígenas ou fora dessas, o sexismo opera com força total nos dias de hoje nas tribos e, portanto, faz-se necessário criar estratégias para tratar dele diretamente.” A autora destaca que a violência enfrentada por mulheres indígenas não vem somente de fora da comunidade, já que a taxa de morte dessas devido à violência doméstica é duas vezes mais alta do que aquela que atinge o restante das mulheres canadenses, por exemplo.

Portanto, Smith argumenta que não se pode mais lutar apenas pela descolonização, e sim, faz-se necessário lutar contra a violência de gênero de forma ampla, já que

[...] foi através da violência sexual e da imposição de relações de gênero europeias em comunidades indígenas que os Europeus conseguiram colonizar os Povos Nativos desde os primeiros contatos. Caso mantivermos tais sistemas patriarcais de gênero, não conseguiremos descolonizar e tampouco afirmar nossa soberania. (SMITH, 2007, p.100)

Verna St. Denis (2007, p. 40) em seu artigo “Feminism is for everybody” (ou “O feminismo é para todos”) defende que suas análises e compreensões quanto à desigualdade e injustiça social foram enormemente enriquecidas pela pesquisa feminista produzida por mulheres em geral, e pelas mulheres de cor, em particular. Portanto, considera que as indígenas envolvidas nos estudos nativos e na educação aborígene não podem mais negar a relevância do importante corpo de pesquisa, análise e ativismo que o feminismo lhes oferece. A autora destaca que praticamente todos os indígenas da atualidade foram, de alguma forma, marcados pela colonização. As escolas e as igrejas tiveram papel determinante ao produzir e reproduzir ideologias sobre o que significa ser um homem ou uma mulher, ou mesmo uma família na atualidade. A maior parte dessa ideologia, prejudicial aos não-europeus, não foi imposta pela força, mas “[...] pelas ideias do senso comum constantemente repetidas nas práticas diárias pós-colonização.” (ST. DENIS, 2007, p.41). Nesse sentido, a autora vê como muito positivo o fato de “[...] cada vez mais mulheres aborígenes começarem a se identificar como feministas, ou pelo menos, com alguns dos objetivos do feminismo, tais como a luta pela erradicação da violência contra mulheres e crianças.” (ST. DENIS, 2007, p. 50).

Com o intuito de discutir violência no contexto das literaturas produzidas em língua inglesa por escritoras indígenas ao longo das primeiras décadas do século XXI, nos interessa verificar de que forma essas narrativas carregam, recriam e/ou desafiam traços da histórica violência perpetrada contra grupos indígenas, em especial contra suas mulheres. Assim, nos voltamos especificamente ao romance *The Round House* (2012), de Louise Erdrich (Chippewa), um dos primeiros romances indígenas da América do Norte traduzido para o português, em língua portuguesa recebendo o seguinte título: *A casa redonda* (2014). Ali são expostas pela autora, Louise Erdrich, várias facetas da violência e do trauma histórico vivenciado por essas populações nativas das Américas, história

que afeta até o presente tais comunidades, compondo as tantas narrativas que criam.

E de que violência falamos? Suma Chitnis (1998, p.12), teórica indiana, defende que a violência consiste num mecanismo coercitivo que pretende afirmar o poder de um sujeito sobre outro, defendendo que a essência da violência seria um sentimento de transgressão do que se considera 'humano'. Porém, há que se reconhecer que avaliações quanto ao que transgredir ou violar o humano obviamente diferem muito de cultura para cultura. Como defende Meera Kosambi (1998, p.19), é exatamente porque a ideologia básica da supremacia masculina não foi ainda profundamente alterada em muitas sociedades que a violência contra as mulheres se perpetua, às vezes nos mesmos formatos de antes e, em outros casos, sob novos disfarces. A partir de agora ilustro através do romance de Erdrich como a autora trata da violência em sua narrativa.

A casa redonda, de Louise Erdrich e a violência recriada literariamente

The round house (2012), traduzida para o português como *A casa redonda* (2014), de Louise Erdrich, apresenta uma protagonista casada e mãe de um adolescente, que sofre um estupro dentro da reserva em que vive. As consequências da violência são narradas ao longo de uma narrativa cortada, esfacelada e, depois, reconstruída pelo olhar curioso de um jovem, filho da mulher agredida, um adolescente aficionado por justiça. Ilustraremos brevemente a dificuldade de se falar desse estupro por parte das personagens, indicativa de tantas outras violências vivenciadas pelos grupos ameríndios.

O romance inicia num domingo em que pai e filho se distraem em casa arrancando ervas daninhas até se darem conta de que a mãe já deveria ter retornado de uma breve saída anunciada horas antes. Quando o pai pergunta "Cadê sua mãe?" (ERDRICH, 2014, p.9), o filho responde que está no trabalho, sabendo que era domingo, que ela disse que daria uma saída rápida para apanhar umas pastas que esquecera no escritório de registros indígenas em que trabalhava. Depois de bastante tempo transcorrido, a mãe volta transtornada e não consegue sair do carro, segundo nos informa o filho, que acompanha os gestos do pai:

Ele pôs as mãos sobre as dela e cuidadosamente soltou seus dedos do volante. Amparando-a pelos cotovelos, levantou-a para fora do carro e segurou-a enquanto ela se virava em sua direção, ainda curvada na forma do assento. Ela caiu contra ele, olhando sem me

ver. Havia vômito na parte da frente do vestido e, encharcando a saia e o tapete cinza do carro, seu sangue escuro. (ERDRICH, 2014, p.12)

Após esse trecho, nós leitores e leitoras, não sabemos exatamente o que ocorreu, e ela, Geraldine, sendo a única testemunha, nega-se repetidamente a falar sobre o fato. Na verdade, alguns dias após a violência vivenciada, essa mulher atacada, passa a fechar-se em seu quarto, em silêncio absoluto. Podemos inferir a violência sofrida, por partes de frases que o filho escuta, como quando levam a mãe ao hospital e uma paciente diz que aquela mulher só pode ter sofrido um aborto ou ter sido estuprada, possíveis explicações que o filho tenta confirmar com o pai mais tarde.

O romance trata de buscar interpretações para a violência ocorrida, assumindo a forma de uma estória de detetive, onde Joe, filho da vítima, seguindo as pistas das investigações que o pai e a polícia desenvolvem, também busca desvendar o ocorrido. Pelas entrelinhas ele entende que esse não foi um estupro qualquer, mas um muito violento. Toda a relação entre indígenas e brancos é posta em cheque, por vezes parecendo impossível qualquer relação positiva entre esses grupos. Erdrich utiliza-se de um estupro específico, físico, para falar de várias instâncias de uma violência que marca há séculos as identidades indígenas nas Américas. O corpo tomado não é só o de Geraldine, nem é possível resolver o conflito pelo discurso. O texto trata exatamente dessa impossibilidade de superação, já que os traumas permanecem, não só no corpo violado daquela mulher, mas na comunidade como um todo.

Além disso, Erdrich problematiza aqui não apenas a violência sexual em si, mas também o local onde ela ocorre – na casa redonda, o lugar mais sagrado para aquela comunidade, como lemos:

Nos velhos tempos, quando os índios não podiam praticar sua religião – bem, há não tanto tempo assim: até 1978 -, a casa redonda era usada para as cerimônias. As pessoas fingiam que eram bailes e levavam suas Bíblias para os encontros. Naquela época, o farol do carro do padre vindo pela estrada distante brilhava na janela voltada para o sul. Quando o padre ou superintendente do Departamento de Assuntos Indígenas chegavam, os tambores de água, penas de águia, bolsas de remédios, pergaminhos de casca de bétula e cachimbos sagrados já estavam a bordo de dois barcos a motor, lá no meio do lago. As Bíblias estavam abertas e as pessoas liam o Eclesiastes em voz alta. [...] *Geração vai, geração vem, e a terra permanece sempre a mesma.* (ERDRICH, 2014, p. 63-64)

Portanto, não só o corpo da mulher indígena foi aviltado, mas também o lugar de sustentação da cosmovisão daquele grupo. O local escolhido para o estupro agride muito mais profundamente não apenas a família de Geraldine, mas a comunidade toda, cujo refúgio para a manutenção de suas práticas serviu de palco para o ataque.

Também há certa problematização quanto à etnia do agressor – não haveria como provar sua origem, a não ser que a vítima o denunciasse. Percebemos como a autora questiona se seria ou não possível saber se o esturprador teria sido indígena ou não:

Não é possível dizer se uma pessoa é indígena por suas digitais. Nem pelo nome. Nem mesmo por um relatório da polícia local. Ou por uma foto. Mesmo uma foto de ficha policial. Ou pelo número de telefone. Do ponto de vista do governo, a única maneira de identificar um índio é examinando a história pessoal. É preciso ver ancestrais bem antigos que tenham assinado algum documento, ou sido registrados como índios pelo governo americano, alguém identificado como membro de uma tribo. [...] Em outras palavras, para ser índio é preciso atravessar uma selva burocrática. (ERDRICH, 2014, p.36)

Em seguida, a voz narrativa nos apresenta os pensamentos de Joe, que se opõem ao argumento acima: “Por outro lado, os índios reconhecem outros índios sem precisar de um certificado federal, e esse reconhecimento – assim como o amor, o sexo ou ter ou não um filho – nada tem a ver com o governo.” (ERDRICH, 2014, p. 36).

Ao longo de *A casa redonda*, portanto, há tensões entre identidades e origens diversas que coabitam um espaço, entre visões de mundo que interagem bem e mal, alternadamente, e entre vozes e silêncios, que insistem em defender algo que o/a leitor/a deverá perseguir e desvendar a fim de buscar compreender a violência ocorrida. Erdrich consegue tratar da violência contra a mulher de forma sensível, desvendando aos poucos camadas sobrepostas de silêncios e mistérios, resultantes de arranjos históricos mal-esclarecidos. A agressão, no final das contas, estará emergindo de muita politicagem barata estabelecida em volta e dentro da reserva, com políticos corruptos, representantes locais incompetentes, com atritos entre definições de quem pertence e não ali, entre outros motivos. Portanto, nesse trabalho, não nos interessará discutir a identidade do autor da referida violência, pois, se assim fizéssemos, estaríamos atacando o caráter investigativo de *A casa redonda*, ao qual os seus leitores estão inevitavelmente expostos.

Nos interessa, sim, destacar que, à primeira vista pode soar desnecessário retornar ao conceito de patriarcado a fim de se discutir a violência contra as mulheres na contemporaneidade e na literatura da atualidade, inclusive de Erdrich. No entanto, concordando com Melinda York (2011, p.15), devemos reconhecer o papel central que sistemas patriarcais assumem em criar um ambiente que permite a perpetuação desse tipo de violência de gênero contra as mulheres que habitam o mundo real e ficcional. Em tais sistemas, aqueles definidos como frequentemente mais distanciados de posições de poder (entre os quais estariam as mulheres, homens não-heterossexuais, as crianças, os não-brancos, entre outros) podem facilmente vir a tornar-se alvos da violência de indivíduos ou grupos que, ainda hoje, se definem ou se percebem como hegemônicos e dominantes. No caso do romance de Erdrich, para além do gênero, a vítima era marcada por sua diferença étnica e, em consequência, a violência provavelmente foi tratada pelas autoridades oficiais de forma diferente do que se essa estivesse inserida no padrão dominante de subjetividade. Assim, Joe, em *A casa redonda*, observa que seu pai precisa insistir para que o caso da mãe não seja esquecido ou posto de lado:

O problema com a maioria dos casos de estupros de índias era que, mesmo após o indiciamento, o procurador federal muitas vezes se recusava a levar o caso ao tribunal por um motivo ou outro. Normalmente por um excesso de casos mais importantes. Papai queria assegurar de que isso não aconteceria. (ERDRICH, 2014, p. 48)

Se como diz St. Denis (2007, p. 41), anteriormente citada nesse trabalho, as ideologias trazidas de fora, carregadas de violência, prejudicaram as mulheres nativas (e não-nativas) instaladas nesse continente, podemos concluir que, de fato, Erdrich desenvolve em seu romance uma narrativa a partir da qual alguns objetivos do feminismo, dentre os quais a luta contra a violência direcionada às mulheres em geral, podem, sim, fazer com que mais e mais mulheres compreendam que “o feminismo é para todas” enquanto o mundo for, em grande parte, regido por valores sexistas e racistas. Romances como o aqui analisado reforçam, portanto, que há um coletivo de mulheres, sim, cruzado por diferenças, mas com bandeiras comuns. Sem dúvida, a literatura nos ajuda a enxergar lugares de organização e resistência, pois, através de análises de texto e contexto, podemos desvendar os impactos das violências perpetradas, mas tam-

bém da resistência falada, escrita, cantada. Joe, filho de Geraldine, em vários momentos lamenta não poder voltar no tempo:

Com todo meu ser, desejei voltar para antes de tudo isso acontecer. [...] Eu queria ouvir minha mãe dar sua risada até roncar. Queria recuar no tempo e impedi-la de voltar ao escritório para buscar seus arquivos naquele domingo. Não parava de pensar em como teria sido fácil entrar no carro com ela naquela tarde. (ERDRICH, 2014, p. 82-83)

Da mesma forma que Joe não consegue voltar no tempo e apagar a violência que afetou sua família, não há violência fora do mundo ficcional que possa ser completamente esquecida, apagada, empurrada para baixo do tapete, silenciada eternamente por indivíduo ou grupo que a vivenciou. Ainda que como recalque, ela sempre se faz presente. E exatamente porque a ideologia básica da supremacia masculina não foi ainda profundamente alterada em nossas sociedades, supremacia essa que, em grande parte, legítima diversas manifestações da violência, (Kosambi, 1998) é que a violência contra as mulheres, seja através de agressões psicológicas ou físicas, compõem parte de um enredo histórico, ficcional, pessoal, coletivo que ainda precisa ser melhor compreendido a fim de ser atacado de maneira mais efetiva. Esse texto teve, portanto, o intuito de destacar as formas pelas quais a violência aparece na escrita de mulheres indígenas a fim de que leitoras/es e críticas/os, indígenas ou não, possam aliar-se ao combate de toda e qualquer opressão, repressão e discriminação, especialmente aquelas que têm por base o gênero e a etnia.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Jeannette. Invocation: the real power of aboriginal women. In: MILLER, Christine; CHUCHRYK, Patricia. (Eds.) *Women of the first nations: power, wisdom, and strength*. Winnipeg: University of Manitoba, 2001.

BRAVE HEART, Maria Yellow Horse; DEBRUYN, Lemyra M. The American Indian Holocaust: Healing Historical Unresolved Grief. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research* 8.2 (1998): p. 60-82.

BRAVE HEART, Maria Yellow Horse. The Return to Sacred Path: Healing the Historical Trauma and Historical Unresolved Grief Response among the Lakota through a Psychoeducational Group Intervention. *Smith College studies in social work* 68.3 (1998): p. 288-305.

BURMAN, Roe; THURMAN, Pamela. Violence against Native women. *Social Justice* 31: p.70-86.

CHARBOUNNEAU-DAHLEN, Barbara K. *Giving voice to historical trauma through story telling: the impact of boarding school experience on American Indian*. 2010. 136f. Tese (Doutor em Filosofia) The Atlantic University Florida. Boca Raton, 2010.

CHITNIS, Suma. The concept of violence. In: KUDCHEDKAR, Shirin; AL-ISSA, Sabiha (Eds.). *Violence against women, women against violence*. Delhi: Pencraft International, 1998. p. 11-18.

ERDRICH, Louise. *The round house*. New York: Harper Collins Publishers, 2012.
_____. *A casa redonda*. Trad. Daniel Estill. Rio de Janeiro: ED Objetiva/Alfaguara, 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. "Horóscopo". Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/horoscopo/index.shtml>> Acesso em: 20 ago. 2016.

GREEN, Joyce (Ed.). *Making space for Indigenous Feminism*. Winnipeg: Fernwood Publishing / Zed Books, 2007.

KOSAMBI, Meera. 'Tradition', 'modernity' and violence against women. In: KUDCHEDKAR, Shirin; AL-ISSA, Sabiha (Eds.). *Violence against women, women against violence*. Delhi: Pencraft International, 1998. p. 19-28.

LAROCQUE, Emma D. *Violence in Aboriginal Communities*. Ottawa: U of Manitoba Press, 1994.

LORDE, Audre. *Sister outsider*. Berkeley: Crossing Press, 2007.

ST. DENIS, Verna. Feminism is for everybody. In: GREEN, Joyce (Ed.). *Making space for Indigenous Feminism*. Winnipeg: Fernwood Publishing / Zed Books, 2007, p.33-52.

SMITH, Andrea. *Conquest: sexual violence and American Indian genocide*. New York: South End Press, 2005.

_____. Native American feminism, sovereignty and social change. In: GREEN, Joyce (Ed.). *Making space for Indigenous Feminism*. Winnipeg: Fernwood Publishing / Zed Books, 2007. p. 93-106.

YORK, Melinda. *Gender attitudes and violence against women*. El Paso: LFB scholarly publishing, 2011.

AS MULHERES E A CHUVA COMO AGENTES DE RENOVAÇÃO E RESISTÊNCIA CULTURAL EM CONTOS DE MIA COUTO E ANÍBAL ALELUIA

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Introdução

A busca pela demarcação de uma identidade é muito presente nas literaturas africanas de língua portuguesa. Muito antes das manifestações literárias escritas, os *griôts*, portando-se como um arquivo vivo cultural de seu povo, já se encarregavam de difundir imagens e valores com vistas a transformá-los em memória coletiva. Para perpetuar essa cultura, a encenação ritualística se fazia necessária e, por vezes, assumia o *status* de cerimonial religioso. Na literatura escrita, a tradição, comumente, é uma resistência contra a assimilação colonial, de modo que os escritores adequam as experiências ancestrais aos seus ideais de pertencimento, preservando-lhes a originalidade. Estudar esses aspectos implica uma análise textual ancorada nos postulados da crítica pós-colonial, por possibilitar observar as tensões entre dominantes e dominados manifestas na expressividade literária.

O termo pós-colonial, em sua acepção cronológica corresponde ao período pós-independência das colônias e, até certo ponto, contribui para desmistificar a hegemonia do pensamento eurocêntrico em relação aos países africanos. Como resultado do encontro entre o europeu e os colonos, muitos conflitos desabrocharam a partir da violência imposta aos povos colonizados (considerados pelo colonizador como inferiores, selvagens e aculturados) e da imposição da cultura ao colonizado, que já era uma sociedade constituída, contribuindo para o acirramento do racismo e da exclusão sociocultural.

As duas palavras iniciais que integram o título de nosso trabalho constituem sintagmas bastante reveladores dos procedimentos utilizados por Aníbal Aleluia e Mia Couto para compor a matéria textual de suas

narrativas, de modo que se possam analisar os textos sob um ponto de vista pós-colonialista. Com relação ao primeiro vocábulo, na sociedade moçambicana, os resíduos culturais do ocidente forjados numa tradição judaico-cristã, associados aos rastros da cultura islâmica, inserem a mulher numa posição marginal. Neste sentido, a mulher torna-se, por vezes, oprimida, subjugada, negada e silenciada. No caso da mulher negra, observa-se um duplo movimento de exclusão: uma marginalização por etnia e outra por gênero.

Em *A Confissão da Leoa*, de Mia Couto, por exemplo, os registros mnemônicos da personagem Mariamar trazem à discussão não só o confinamento social da mulher resultante dos equívocos do processo de colonização, mas também, remonta a uma “[...] sociedade afro-arcaica, [em que] o mundo é apresentado como homogêneo, coerente, e as questões essenciais encontram resposta adequada nos mitos que devem ser escrupulosamente respeitados [...]” (AFONSO, 2004, p. 65). Uma descrição de como era formada essa sociedade pode-se ler no excerto a seguir:

Deus já foi mulher. Antes de se exilar para longe da sua criação e quando ainda não se chamava *Nungu*, o atual Senhor do Universo parecia-se com todas as mães deste mundo. Nesse outro tempo, falávamos a mesma língua dos mares, da terra e dos céus. O meu avô diz que esse reinado há muito que morreu. **Mas resta, alguns dentro de nós, memória dessa época longínqua. Sobrevivem ilusões e certezas que, na nossa aldeia de Kulumani, são passadas de geração em geração.** Todos sabemos, por exemplo, que o céu ainda não está acabado. São as mulheres que, desde há milênios, vão tecendo esse infinito véu. Quando os seus ventres se arredondam, uma porção de céu fica acrescentada. Ao inverso, quando perdem um filho, esse pedaço de firmamento volta a definhir. (COUTO, 2012, p.15, grifos nosso e do autor)

Paulina Chiziane (2016), ao delinear a trajetória da mulher em Moçambique, não se limita apenas em descrever a desigualdade entre gêneros, a exemplo da opressão sexual sofrida pelas mulheres e as barreiras enfrentadas na busca de uma educação escolar igualitária, mas, também, enfatiza a importância dos rituais moçambicanos, nos quais o corpo feminino atinge uma dimensão libertária. Explica que

Em Moçambique, o povo tsonga celebra o *mbelele* quando a comunidade é afectada por uma grande seca. Antes de decidir a realização do magno ritual, os homens castigam as mulheres. Fazem preces para os deuses do pai e da mãe. Falham. Os reis e os sacerdotes

fazem preces aos deuses do clã ou da tribo. Falham. Recorrem de novo à mulher porque reconhecem nela a fertilidade e a sobrevivência do mundo. No *mbelele*, elas correm nuas debaixo do sol abrasante revolvendo sepulturas, purificando a terra, gritando, cantando para que as nuvens escutem. **Só a nudez da mulher é que quebra o silêncio dos deuses e das nuvens porque ela é a mãe do universo.** (CHIZIANE, 2016, p. 10, grifos nosso e da autora).

De modo geral, alguns papéis atribuídos à mulher na narrativa moçambicana, comumente são os de mãe, pátria, serviçal, objeto de prazer, sensual e prostituta. Ao associar a imagem da mulher a esses modelos, aparentemente passivos e demarcados por questões territoriais, de natureza histórica, geográfica ou cultural, é possível repensar um novo espaço para a nação. E nesta cosmogonia, o corpo da mulher, detentor de uma natureza procriadora e acolhedora, surge enquanto alegoria de uma nação que necessita da força vital para toda a população.

O segundo vocábulo do título de nosso trabalho – a chuva –, quando associado à mulher, confere a esta um deslocamento de sua condição: a mulher sai do lugar de inferioridade para o de superioridade, tornando-se essencial para preservar a tradição e renovar a sociedade. O elemento pluvial funciona, nos dois contos em foco, como um pano de fundo para a discussão de questões profundas, a exemplo do papel desempenhado pela tradição. Neste sentido, cumpre lembrar que no contexto de produção da narrativa moçambicana, ao mesmo tempo em que o escritor inspira-se nos elementos de sua terra, desconstrói os argumentos do colonizador, contribuindo para uma ressignificação da historicidade de seu povo.

Mbelele e as consequências drásticas da seca

Em “Mbelele” (termo cuja etimologia remete a “rito propiciatório para ‘chamar’ a chuva”¹), já a partir do título do conto, percebe-se como Aníbal Aleluia busca valorizar o universo africano, sobretudo o de Moçambique, e seus rituais míticos. Em relação ao espaço ancestral, o conto, ao tratar das questões climáticas, busca discutir uma problemática social decorrente da perda das tradições e da migração dos jovens para a cidade, o que contribui para o processo de assimilação cultural

¹ Conforme nota explicativa do autor no Glossário do Livro.

por parte do povo moçambicano para com a cultura do colonizador europeu.

A narrativa inicia mostrando as consequências drásticas da seca, fenômeno natural que transformou o espaço, outrora fértil, em ermo, e semeou a descrença na população quanto à possibilidade de recuperação da atividade agrícola. Para mudar esse cenário, o povo deveria procurar meios para assumir o controle da situação, mas só o retorno às experiências ancestrais no sentido de buscar entender a força mítica da religiosidade e da cultura moçambicanas, seria o elemento fundamental para tal mudança, conforme sugere o trecho transcrito a seguir:

As várzeas estavam limpas; o povo cansara-se mais uma vez, derribando plantas bravias, as charruas tinham sulcado a terra, revirando a resteva; as enxadas haviam pulverizado o folhíço. E tudo isto secara àquele sol de aço.

O próprio rio minguara, lentamente, fugindo da álea dos chorões que lhe delimitavam o leito, até se restringir a um fio sinuoso, humilde, gemebundo. (ALELUIA, 1987, p. 9)

[...]

‘Os *nguluves* estão zangados’ - dizia o povo, observando com tristeza o céu indiferente às suas queixas. **E todos procuravam descobrir que desacatos às vontades dos mortos se expiavam tão dolorosamente.** (ALELUIA, 1987, p. 10, grifos do autor e nosso)

Ao longo do conto, percebe-se que a ausência de chuva alude a representação do poder colonial em Moçambique, obrigando a população a abandonar seus rituais e adotar os hábitos do colonizador. Césaire (2011), ao refletir sobre os efeitos da colonização europeia sobre suas colônias, defende que a visão mercantilista da metrópole enfraqueceu a sociedade nativa e em muitos lugares destruiu os laços da tradição, trazendo desgraça e pobreza. A esse respeito, a reflexão do velho Mucindo, representante da força ancestral, é bastante esclarecedora:

- “A culpa é dos moços, gente. Foram estragados pelos brancos. Não obedecem às leis velhas da raça. Não fazem a purificação anual da terra” - gritara Mucindo, a soba velho, apontando com a cana a planície queimada pelo sol. (ALELUIA, 1987, p. 10)

[...]

“Toilice, não pode chover hoje” - disse um assimilado que, numa repartição da Polona, estudava o vento e a chuva, o frio e as nuvens.

O velho Mucindo ergueu-se; [e disse]: Os livros estragaram-se. Há leis mais fortes do que as dos brancos. Há saber mais velho que o dos livros. O branco pode saber fazer charruas e adubos, carroças e tractores. Só o negro, porém, sabe chamar a chuva. (ALELUIA, 1987, p. 11, grifo nosso)

A fala da segunda personagem do diálogo serve como exemplo do processo de assimilação vivenciado pelo povo moçambicano. De acordo com Fanon (2005), uma das estratégias do colonizador europeu era a desvalorização dos sujeitos africanos e de sua história com a intencionalidade de promover o apagamento histórico e cultural dos colonos. Segundo ele,

[...] o colonialismo não se contenta com impor a sua lei ao presente e ao futuro do dominado. O colonialismo não se contenta com encerrar o povo nas suas redes, com esvaziar a cabeça do colonizado de qualquer forma e de qualquer conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, e aniquila-o. Essa empresa de desvalorização da história anterior à colonização assume hoje o seu significado dialético. (FANON, 2005, p. 244)

Fanon (2008, p.194), considera que no processo de assimilação que o sujeito colonizado experimenta há uma alteração de sua personalidade quando nega (deliberada ou forçosamente) as suas raízes, gerando, um complexo de inferioridade, materializado na linguagem e no comportamento social:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p.34)

Em se tratando da relação entre europeu e africano, cria-se uma visão maniqueísta do mundo, onde o branco e o negro representam dois polos antagônicos o que leva o colonizado a romper com seus valores culturais, considerados bilateralmente inferiores (por ele e pelo “seu senhor”) para se ajustar à cultura de seu opressor, conforme sugere o discurso do segundo personagem outrora citado.

Em reação contrária a atitude do assimilado, Mucindo desempenha no enredo o papel de observador atento na tentativa de resistir às mudanças, ao mesmo tempo em que é vítima da situação de subalternidade. No entanto, percebe-se que o seu discurso questiona as imposições do colonizador. E neste sentido, o soba corporifica a força mítica implícita no título do conto que, no dizer de Afonso (2004, p. 181) remete à “[...] resistência do africano a uma outra ordem fundada sobre a ciência e o saber técnico, criada e imposta pelo Ocidente, e à qual ele não mostra querer aceder.” A este respeito, o conto de Aleluia permite uma reflexão sobre a situação de Moçambique dentro do contexto do pós-colonialismo, visto que

O pós-colonial pressupõe, por conseguinte, uma nova visão da sociedade que reflecte sobre sua própria condição periférica, tanto a nível estrutural como conjuntural. [...] o que não quer dizer, a priori, tempo de independência real e de liberdade, como o prova a literatura que tem revelado e denunciado a internalização de outro no pós-independência. (MATA, 2007, p. 39)

O livro em que o conto encontra-se inserido foi publicado em 1987, 12 anos após a independência política de Moçambique, no entanto, em muitos momentos percebe-se certo tom de denúncia ao poder colonial. A ausência da chuva, por exemplo, não só remete a um fenômeno natural, característico da região, mas pode estar associada à permanência da ideologia política da antiga metrópole, interferindo no ciclo natural da chuva e, por conseguinte, no crescimento da nação. Em alguns momentos, o fato de não chover, o que remete a aridez da terra, a esterilidade e a escassez de produção, pode ser interpretado como uma sugestão da força brutal do colonizador em suplantar a cultura do outro, no presente caso, a moçambicana, como se pode ler em:

O próprio rio minguarda, lentamente, fugindo da álea dos chorões que lhe delimitavam o leito, até se restringir a um fio sinuoso, humilde, gemebundo.

Seis colheitas antes, a fome visitara a região nas asas roxas dos acrídios. **O gafanhoto, em ondas maciças, limpou com sofreguidão as culturas viridentes e promissoras**, deixando as machambas nuas, os galhos erectos em gesto de súplica, cruelmente fustigados pelo sol, como símbolos do espectro da fome.

O povo sofrera muito. (ALELUIA, 1987, p. 9, grifo nosso)

Em outros momentos, tem-se a sugestão do poder avassalador da metrópole, obrigando o nativo a desnudar-se de si e assimilar-se à cultura do outro:

E agora, antes que o povo se refizesse, chegara a seca, cruel e dura, levando a impotência aos braços vigorosos do povo, enxugando rios, queimando a terra, calcinando a bosta que estrumava as machambas.

[...]

Anos depois, o rio tufara com arrufos de soba pérfido, assoprando para as margens a sua baba cor de ocre, invadindo senzalas e machambas, submergindo gado e gente, levando a todos os lares a miséria e o luto, o desespero e as lágrimas. Toda Gaza fora, então, uma terra de desolação. Dir-se-ia estendidas sobre ela as asas do anjo mau do Apocalipse.

[...]

Cansados de sofrer, sobas e povo se reuniram em solene banja. Unanimemente acordaram na purificação da terra, olvidada, havia muitos anos, não obstante tantas desgraças seguidas. (ALELUIA, 1987, p. 10, grifo nosso)

É digno de menção o fato de que alguns costumes vivenciados na época do colonialismo como o rito sacrificial de um *nhamussoro* que, inutilmente, “imolara carneiros e bodes”, não fora suficiente para trazer a chuva. Só uma manifestação de expressão de alteridade em relação ao colonizador seria suficiente para uma afirmação da cultura e da nação. Para haver a mudança dessa situação de esterilidade, era necessário um retorno à tradição. E neste sentido, entra em cena a força das mulheres, na execução do mbelele, ritual esquecido durante muitas gerações em decorrência, possivelmente, do proselitismo cristão que não só proibia a devoção a outras divindades não-cristãs, como impedia a mulher de apresentar-se despida em público. Na celebração do mbelele, conforme pode-se ler no excerto a seguir, a mulher volta a assumir seu papel ritualístico e sua função primordial, uma vez que só ela seria a agente responsável pela liberação da chuva que castigava a terra:

[...] E Mucindo, triunfante, após fungar uma pitada de rapé, continuou: - Nossas mães já o não são; tampouco são tias as nossas tias; não são irmãs as mulheres que saíram dos mesmos ventres que nós. Hoje todas elas são deusas: as deusas da chuva. É vedado ver a nudez das mulheres da mesma tribo? Mas os *nguluves* exigem

um sacrifício; só se aplacam, matando um tabo. A nudez delas é o preço da chuva.

[...]

O *mbelele* dava voltas ao povoado. A embriaguez da dança empolgava todos os corpos. Os braços das dançarinas erguiam-se no ar, movimentando-se exuberantemente como jiboias feridas [...].

(ALELUIA, 1987, p. 12, grifo do autor)

[...]

O povo fugiu para as palhoças com os peitos arfando em alegria.

A voz do Munindo mal conseguiu sobressair-se ao ruído da chuva ao gritar:

- “**Só o negro sabe chamar a chuva, gente**”. (ALELUIA, 1987, p. 13, grifo nosso)

Note-se que a presença das mulheres na execução do *mbelele* sugere a ressignificação não só do ritual, mas, também, da nação. A dança que trouxe a chuva, por matar “o tabo”, permite ao leitor discutir paradigmas, contestar verdades estabelecidas, simbolizando, portanto, a derrota do poder colonial. No enredo do conto, parece inexistir alternativa diferente para enfrentar a subalternidade a não ser através da consciência do dominado, considerado incapaz, que se atreve a elaborar um discurso provocativo ao ressurgimento de sua cultura, conforme sugere o trecho: “Um murmúrio de admiração e respeito secundou as palavras do ancião” (ALELUIA, 1987, p. 12).

Ao celebrar a chuva, tem-se uma reatualização de um mito de origem, que apresenta uma marcação temporal balizada por uma sociedade homogênea, como pode-se depreender do seguinte excerto:

No dia seguinte, o rio engrossara: na várzea encharcada a bosta tu-fara-se, estrumando a terra.

Depois, os sons dos birimbaus tornaram a alegrar as noites de Gaza. Silenciaram os *xitendes* dos moços que buscavam o Jone; e as raparigas, passado o êxodo que as levava para Mafalala e Estrada Nova, animaram as noites com os cantos dos *xingombelas*.

O negro fizera chover, matando o tabo, dançando o *mbelele*... (ALELUIA, 1987, p. 13, grifo do autor).

Para Eliade (1996 b, p. 76) “[...] o tempo de origem de uma realidade quer dizer, o tempo fundado pela primeira aparição dessa realização, tem um valor e uma função exemplar: é por essa razão que o homem se esforça por ritualizá-lo periodicamente mediante rituais apropriados”. Percebe-se, assim, uma busca do nativo por eleger e legitimar

um ideal moçambicano capaz de lutar pela validação de sua nação e de seus elementos identitários. Nessa tentativa, a mulher deixa de ser uma simples reprodutora para assumir a função de doadora da vida – uma divindade.

A chuva como possibilidade de aprendizado cultural

Chabal (1994) defende a necessidade de se estudar a literatura produzida em Moçambique através de um entrecruzamento entre literatura e história, mesmo reconhecendo as especificidades de cada uma. Segundo o autor,

O estudo do desenvolvimento da literatura num país como Moçambique levanta duas questões fundamentais. A primeira tem a ver com as “origens” de uma literatura, ou seja, o processo em que a escrita numa dada área geográfica passa a ser encarada como sendo sua literatura. A segunda, com o papel que a literatura pode ter – e muitas vezes tem – na identidade cultural e política num moderno estado-nação. (CHABAL, 1994, p. 14, grifo do autor)

Das reflexões de Chabal, pode-se depreender que o africanista defende uma desmitificação da relação entre tradição e realidade, sugerindo uma conciliação entre ambas. No prefácio do livro *Estórias Abensonhadas*, Mia Couto (2012, p.5), ao explicar o leitmotiv para a escrita do livro, esclarece que

Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pensando, definitivo e sem reparo.

No conto “Chuva: a abensonhada”, por intermédio da personagem Tia Tristereza, o narrador apresenta-nos uma das funções sociais da mulher, sobretudo a idosa, na literatura e na cultura africanas, como guardiã da memória e da tradição. Ao conservar o passado, interligando-o ao presente, a anciã contribui com a formação identitária dos mais novos, tipificados, no texto, na figura do sobrinho. Segundo Bonicci (2000, p.16) o estudo da literatura pós-colonial “[...] proporciona a leitura de uma relação de analogia entre metrópole/colônia, ou colonizador/colonizado, e seus distintos processos de assimilação intercultural”.

Nessa relação, muitas vezes, por exemplo, no tocante ao gênero, se sobressai o feminino. Segundo o autor, há uma relação análoga entre a mulher da colônia e a mulher como colônia. No contexto da narrativa coutiana é fundamental a atuação de Tristereza para fortalecer essa concepção de nação.

O enredo do conto inicia-se com a descrição da visão introspectiva do narrador personagem sob a condição de desolação que vivenciou Moçambique. Ao olhar de sua janela “[...] a chuva que cai há três dias [...]” (COUTO, 2012, p. 43), a personagem reflete sobre os vários períodos de seca de outrora e a intensidade das chuvas do presente - uma alegoria das sucessivas guerras que assolaram a Nação (a estiagem) e a eminente necessidade de reconstrução, sugerida na imagem das chuvas, conforme se pode ler no trecho a seguir:

Há quantos anos não chovia assim? De tanto durar, a seca foi emudecendo a nossa miséria. O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer. A gente se indaguava: **será que ainda podemos recomeçar, será que a alegria ainda tem cabimento?**

Agora, a chuva cai, cantarosa, abençoada. O chão, esse indigente indígena, vai ganhando variedades de belezas. Estou espreitando a rua **como se estivesse à janela do meu inteiro país.** (COUTO, 2012, p. 43, grifo nosso)

O discurso questionador do narrador personagem é emblemático de quem detém o conhecimento do colonizador acerca da impossibilidade da nação reconstruir-se. Trata-se de uma percepção de quem acredita na constatação científica, daí o seu olhar observador e seu espírito em constante inquietação. Em contrapartida, enquanto o narrador tipifica a modernidade, Tristereza representa a tradição e possui uma sabedoria cosmogônica que ultrapassa os limites do conhecimento empírico. Se para o narrador a chuva em demasia pode trazer prejuízos à natureza, para a tia,

Enquanto alisa os lençóis, vai puxando outros assuntos. A idosa senhora não tem dúvida: a chuva está a acontecer devido das rezas, cerimônias oferecidas aos antepassados. Em todo o Moçambique a guerra está parar. Sim, agora já as chuvas podem recomeçar. Todos estes anos, os deuses nos castigaram com a seca. Os mortos, mesmo os mais veteranos, já se ressequiam lá nas profundezas. Tristereza vai escovando o casaco que eu nunca hei-de usar e profere suas certezas:

– Nossa terra estava cheia do sangue. Hoje, está ser limpa, faz conta é essa roupa que lavei. Mas nem agora, desculpe o favor, nem agora o senhor dá vez a este seu fato?

– Mas, Tia Tristereza: não será está chover de mais?

De mais? Não, a chuva não esqueceu os modos de tombar, diz a velha. E me explica: a água sabe quantos grãos tem a areia. Para cada grão ela faz uma gota. Tal igual a mãe que tricota o agasalho de um ausente filho. Para Tristereza a natureza tem seus serviços, decorridos em simples modos como os dela. [...] A Paz tem outros governos que não passam pela vontade dos políticos.

Mas dentro de mim persiste uma desconfiança: esta chuva, minha tia, não será prolongadamente demasiada? Não será que à calamidade do estio se seguirá a punição das cheias? (COUTO, 2012, p. 44)

Na perspectiva simbólica de Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 235), a chuva “[...] é universalmente considerada o símbolo das influências celestes recebidas pela terra [...]” e se configura em “[...] um fato evidente o de que ela é agente fecundado do solo, o qual obtém a sua fertilidade dela [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 235). Esse dualismo presente no simbolismo pluvial mostra-se na narrativa, na relação, igualmente dual, entre o narrador e a tia, uma vez que representam, reciprocamente, a modernidade e a tradição.

O qualificativo “abensonhada”, que também se encontra no título do livro, aponta para a relação entre história e literatura discutida por Chabal, mencionada anteriormente. Mia Couto, em entrevista, reforça essa relação, ao afirmar existir um determinismo histórico-cultural impedindo em Moçambique. Segundo ele:

Há esse enorme desafio no meu país de que a terra se reconcilie consigo própria, e eu escrevi um livro que se chama *Estórias Abensonhadas*. Esse termo abensonhadas surgiu no dia em que Moçambique, depois desse tempo amargo de guerra, conquistou a paz. Foi assinado o acordo de paz, e eu pensava que ia encontrar as pessoas festejando na rua, porque havia uma imensa alegria escondida por trás daquele acontecimento oficial. Mas ninguém saiu para a rua. Uma semana depois, sim, as pessoas saíram para a rua porque choveu. Então, eu vi que a mesma razão que ditava a guerra, que eram os antepassados, os deuses antepassados estavam zangados com os homens, esses mesmos deuses tinham aprisionado as chuvas. **E o fato de eles terem liberado a chuva, agora significava que sim, que era verdade a notícia de paz; vinha não pelo rádio, não pelo jornal, mas pela própria chuva. Daí a chuva ser**

tida como abençoada, como sonhada, como abensonhada. (COUTO, 2002, apud SANTOS, 2003, p. 47, grifo nosso)

Algumas palavras conclusivas

Da tentativa que fizemos em correlacionar a importância simbólica da mulher e da chuva no contexto moçambicano a partir da leitura dos contos de Aleluia e Couto pode-se depreender que as obras não estão voltadas apenas para a problemática feminina ou climática. As imagens da mulher e da chuva saem de seu campo de representação mimético para instigar o leitor a repensar os valores e os costumes da sociedade moçambicana.

O retorno à tradição no contexto das literaturas africanas de língua portuguesa, comumente, funciona como uma resistência contra a assimilação colonial, de modo que a esperança no fortalecimento do ideal de Nação, em Moçambique, se dá, pelo veio literário, no ato de revitalizar as identidades marcadas pelas particularidades ancestrais inicialmente desconsideradas, tanto pelo colono quanto pelo seu opressor.

Analisar o legado da colonização confrontando com os projetos de reconstrução nacional exige eleger como ponto de partida a aproximação entre passado e presente, guerra e paz, tradição e modernidade dentro dos espaços geográficos, temporais e sociais que formam a nação. Nas narrativas estudadas, estes espaços e tempos se interpenetram a partir da atuação efetiva e simbólica da relação dual entre mulher e chuva - duas imagens que remetem à renovação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Fernanda. *O conto moçambicano, escritas pós-coloniais*. Lisboa: Editorial Caminho SA, 2004.

ALELUIA, Aníbal. *Mbelele e outros contos*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 1987.

BONNICI, Thomas. *O pós-colonial e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: UEM, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. Cultura e colonização. In: Manuela Ribeiro Sanches (Org). *Malhas que os impérios tecem*. Textos anticoloniais contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 253-272.

CHABAL, Patrick. *Vozes Moçambicanas*. Lisboa: Veja, 1994.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera Costa e Silva et al. 11. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997.

CHIZIANE, Paulina. *Eu, mulher, por uma nova visão do mundo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

COUTO, Mia. *A Confissão da Leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Mia. *Estórias Abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FANOM, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

_____. *Pele negra, máscaras brancas* - tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MATA, Inocência. *Literatura angolana: silêncios e falas de uma voz inquieta*. Lisboa: Mar Além, 2001.

SANTOS, Alexandra Machado da Silva dos. *Caminhos da memória*. Uma reflexão sobre contos e crônicas do escritor Mia Couto. 2003, 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.



O UNIVERSO DO CONTO EM “OS CONTISTAS” DE MOACYR SCLIAR

Kléber José Clemente dos Santos

“Contistas. A origem deles se perde na noite dos tempos”.
(Moacyr Scliar - “Os contistas”)

Introdução

Moacyr Scliar tornou-se um dos escritores brasileiros mais produtivos na segunda metade do século XX e na primeira década do século XXI. Sua produção literária, que reúne mais de 80 títulos, engloba uma série de romances, novelas, contos, crônicas e ensaios, além de obras voltadas para o público infanto-juvenil. Escritor eclético na elaboração dos gêneros, na escolha de recursos narrativos e na seleção de temas, Scliar possibilita uma série de diálogos importantes sobre questões humanas, sociais e estéticas. Por isso, o estudo de seus textos torna-se um imperativo tanto à crítica quanto à teoria literária.

O objetivo deste artigo é realizar uma leitura analítica do conto “Os Contistas”, publicado inicialmente no livro *A Balada do Falso Messias* (1976) e, posteriormente, na antologia *Os melhores contos de Moacyr Scliar* (1984). O fio condutor da análise será os aspectos metalinguísticos do texto, para demonstrar como o autor gaúcho, através do bom humor e da ironia, reflete sobre ser contista, a elaboração do conto e as possibilidades temáticas desse gênero literário. Para isso, esse trabalho se baseou em autores como Chalhoub (2005), que teoriza sobre a metalinguagem, Bosi (1975), Jolles (1976) e Piglia (2004) que, em perspectivas e recortes diferentes, teceram reflexões teóricas sobre o contar histórias escritas no formato conhecido como conto, e Poe (2017), que reflete sobre a concisão e a unidade de efeito das narrativas curtas.

Evidentemente, este artigo não pretende esgotar os aspectos sobre a metalinguagem – aqui abordada como um processo de referências que uma linguagem faz sobre si mesma –, sobre o conto, enquanto narra-

tiva breve, ou sobre a produção de Moacyr Scliar; pelo contrário, seu intento é levantar aspectos para pesquisas posteriores sobre o gênero narrativo em questão e sobre a obra do escritor gaúcho.

Sobre a metalinguagem

A utilização da metalinguagem como recurso composicional tornou-se um fenômeno comum na produção cultural e, em específico na literária, a partir da modernidade, cujo marco histórico foi a Revolução Industrial. De acordo com Chalhub (2005, p. 72), a percepção do público muda devido às transformações entre os modos de produção artesanal e a produção em série. Da contemplação passiva e distante do objeto artístico, o público é envolvido por uma arte participativa e dinâmica, que provoca mudanças na coordenação sensorial e no ritmo da percepção. A autora chama a atenção para o fato de que a metalinguagem não é um recurso específico da literatura, pois

Apesar de que, efetivamente, metalinguagem não é privilégio da literatura – pois há uma meta-história, uma metamúsica, um metacinema etc. – é no texto poético, no texto narrativo, que a germinação metalingüística ocorre, ou tematizada, procurando um falar sobre o próprio código, ou estruturalmente, quando código é, ao mesmo tempo, falado e demonstrado (sic). (CHALHUB, 2005, p. 71)

Dessas reflexões, merece destaque a observação de que é no texto literário que a metalinguagem é germinada e acontece de dois modos: o temático – em que se estabelece um falar sobre o próprio código; e o estrutural – em que o código é simultaneamente falado e demonstrado. Na leitura do conto “Os contistas”, de Moacyr Scliar, observam-se essas duas ocorrências do fenômeno metalingüístico. Forma e conteúdo do texto narrativo, neste caso, estão direcionados sobre o universo do conto e seus realizadores.

Caminhos do conto

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano bur-

guês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. (BOSI, 1975, p. 7)

A arte de contar histórias remonta a tempos imemoriais da humanidade. As narrativas religiosas de caráter mítico e as experiências dos mais velhos e dos viajantes, certamente, estão entre as primeiras manifestações da narrativa oral. A documentação das narrativas, através da escrita, proporcionou novas formas de construção estética. O conto, considerado uma narrativa de origem popular¹, passou de geração em geração, mantendo temas e elementos narrativos sem sofrerem alterações estruturais profundas. Como esclarece Jolles (1976, p. 188): “Sublinhemos e conservemos na memória que Jacob Grimm percebeu no Conto um ‘fundo’ que pode manter-se perfeitamente idêntico a si mesmo, até quando é narrado por outras palavras [...]”

Ainda segundo André Jolles, a partir do século XIV, surge outra maneira de narrativa curta, a novela, considerada uma forma artística, já que era elaborada por um autor individual. Surgem os primeiros parâmetros para o conto moderno: a brevidade e a marca da elaboração pessoal do artista. O *Decameron*, de Bocaccio, é a referência para essa forma conhecida como novela toscana. Depois, no século XVII, uma obra de Giambattista Basile vem a público, *Cunto de li Cunti*, também conhecida como *Pentameron*, a qual parodiava os textos de Bocaccio e lançava as bases para os contos maravilhosos, registrados mais tarde pelos irmãos Grimm (JOLLES, 1976, p. 188-190).

A ideia da novela como uma forma artística, criada intencionalmente por um escritor, nos mínimos detalhes, também pode ser atribuída para o conto enquanto narrativa breve. Neste sentido, o conto seria uma “peça de arte” ou “um objeto artístico”, programado para causar um efeito no leitor. Desse modo, as reflexões de Edgar Allan Poe, sobre a composição do seu famoso poema narrativo “O Corvo”, ajudam na compreensão de que uma narrativa artística é programada para causar efeitos sobre o leitor. O escritor explica que

Dentro deste limite, a extensão de um poema deve ser projetada em matemática proporção ao seu mérito – ou seja, à euforia ou elevação da alma – em outras palavras, novamente, ao grau do verdadeiro efeito poético que é capaz de induzir; pois está claro

¹ Uma forma simples, cuja criação se dá de maneira espontânea (JOLLES, 1976, p. 192).

que a brevidade deve estar em proporção direta com a intensidade do efeito desejado – com a condição de que um certo grau de duração é requisito indispensável para a produção de qualquer efeito. (POE, 2017, p. 344).

Embora o princípio da *unidade de efeito* não seja exclusivo do conto (isso fica demonstrado pelas palavras de Poe sobre o poema), nem ajude a determinar elementos estruturais específicos desse gênero narrativo, ele pode esclarecer, um pouco mais, uma característica fundamental das narrativas curtas: a plasticidade formal. Essa plasticidade também não é restrita à essa modalidade narrativa, ou à narrativa de modo geral, ou à literatura. Ela é uma marca da matéria prima de qualquer artista, que, dotado de intenção, intuição e sensibilidade, lança mão dos recursos estéticos disponíveis ou criados por ele, para tentar alcançar um efeito desejado sobre seus leitores.

Assim, a intencionalidade da composição deve ser considerada sempre que se pretende analisar textos artísticos, principalmente, os produzidos a partir do século XX. A teoria literária tenta formular e apresentar classificações de caráter universal sobre o conto, embora a realidade das obras apresente um vasto número de narrativas breves que não se encaixam nas classificações mais famosas, como a teoria das unidades de tempo, espaço, ação e tom. Como afirma Gouveia (2009, p. 10): “Toda premissa teórica – para não cair em conhecimento especulativo – tem que ser demonstrada em lastro empírico, para não se converter em ideal ou mesmo em fantasmagoria.”

De fato, cabe à teoria literária, e em especial à teoria do conto, uma postura descritiva sem apriorismos teóricos dogmáticos. Por exemplo, a própria categoria de *extensão* do conto pode ser contestada pelos artistas, ao moldarem sua matéria prima, como faz Moacyr Scliar, no conto “Os contistas”, uma narrativa prenhe de dezenas de outras narrativas, um dos mais longos textos do autor, nessa forma literária. Sabe-se que a extensão do texto para Poe torna-se um elemento fundamental, como visto anteriormente, sendo para muitos uma espécie de dogma. No entanto, os escritores, principalmente os modernos, não seguem leis absolutas. Pelo contrário, sua produção abre caminhos para a inovação e a inventividade, criando e recriando as formas artísticas.

Assim, para o estudo da literatura, no caso específico do conto, é preciso considerar que os artistas do século XX contestaram toda forma de prescrição tradicional, rompendo com os padrões vigentes, protestando, experimentando, buscando novas esferas de composição e expressão artística. A criatividade produtiva encara qualquer dogmatismo,

para derrubá-lo. Daí a grande dificuldade ou impossibilidade de encontrar classificações universais sobre o conto.

Piglia (2004, p. 89) apresenta a tese do caráter duplo da forma do conto, referindo-se ao conto moderno, à moda de Tchekhov e Kafka. Para o escritor e crítico argentino, um conto sempre narra duas histórias, diferentemente do conto clássico de Poe. Ele afirma que “O conto é um relato que encerra um relato secreto [...] chave da forma do conto e suas variantes [...]” (PIGLIA, 2004, p.91), em sua segunda tese sobre o conto. Ele ainda explica que o conto se constrói para fazer aparecer, artificialmente, algo que estava oculto. Nesse sentido, o conto reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta.

Embora essa perspectiva de Ricardo Piglia seja original e produtiva, quando comparada a outras teorias, como a das unidades do conto, ela não é exclusiva desse gênero. Outras formas narrativas podem apresentar duas histórias, sendo uma secreta. Aliás, a quantidade de histórias cifradas em uma narrativa pode variar de acordo com a intencionalidade do autor e a capacidade perceptiva do leitor. De fato, a postura mais adequada diante das narrativas é a analítica/descritiva. O crítico/teórico precisa observar e descrever, aproveitando as teorias existentes de forma questionadora, aproveitando e reformulando conceitos, bem como propondo novas categorias, de modo a contribuir para a elucidação dos sentidos do texto (esse trabalho infundável), sem se deixar prender em perspectivas supostamente universais.

O conto como gênero proteiforme

Bosi (1975), em seu texto *Situações e formas do conto brasileiro contemporâneo*, demonstra que o gênero conto, como objeto de arte, possui uma natureza plástica. Ele é moldável, não possui forma preestabelecida, que deva ser seguida rigidamente. O autor reflete sobre o conto contemporâneo, e não sobre o tradicional, que está enraizado no folclore, na cultura popular, com engrenagens narrativas profundas recorrentes. O fato é que o conto contemporâneo se configura por sua abertura formal, e Scliar encaixa-se perfeitamente nesse modelo, pois seus objetos artísticos são prova da atitude constante do escritor gaúcho de experimentar formas variadas.

Bosi reconhece no conto um modo breve de elaboração que força o escritor a lutar com as técnicas de invenção, a sintaxe compositiva, a elocução (os modos de exprimir um pensamento ou uma opinião). Nesse

processo, a transposição das fronteiras entre o narrativo e o lírico, entre o narrativo e o dramático, ocorre inevitavelmente. De outro modo, pode-se considerar o fato de que o conto contemporâneo é proteiforme, ou seja, a narrativa curta pode assumir inúmeras formas e abordar qualquer tema. Coloca em jogo os princípios de composição da escrita moderna que buscam o texto sintético, o convívio de tons, de gêneros e de significados.

O fator proteico do conto implica um alto grau de complexidade para a abordagem crítica e teórica. A concisão, por exemplo, é uma categoria ampla, que precisa ser analisada com muito cuidado. Por exemplo, observando mais de perto os contos de Scliar, percebe-se que há muitas formas de concisão: o escritor sintetiza uma vida inteira em uma epígrafe no conto "Pequena História de um Cadáver". Já em "Estado de Coma", a concisão se apresenta de forma diferente, sintetizando um período de mais de 30 anos e um número elevado de personagens e fatos. É preciso investigar mais a fundo as múltiplas formas de sintetizar o tempo e o espaço no conto, para evitar as generalizações críticas que apagam as especificidades dos textos.

Bosi (1975, p. 8) também propõe que "[...] o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra [...]." Note-se que o crítico não generaliza sua tese, observando que "a visada intensa de uma situação" é uma tendência, e não uma lei absoluta. Essa constatação revela que há textos que não seguem a tendência. Scliar tem contos que se encaixam nos dois casos: narrativas que são formuladas em torno de um acontecimento, com tempo e espaço restritos, como os contos "Ruídos no forro" e "Lavínia"; e textos que retratam mais de uma situação, envolvendo múltiplos espaços, fluxo temporal e diversos personagens, como "Pequena História de um cadáver", "Estado de Coma" e "Os Contistas".

Retomando Poe, Bosi (1975) reflete que, antes da forma, há um movimento interno da significação, em que todos os componentes estruturais, ritmo e tom narrativos convergem para a produção do efeito único pré-estabelecido. Nesta concepção, o papel do artista é fundamental, já que a obra narrativa é, intencionalmente, produzida para atuar sobre o leitor. O contista busca e/ou cria situações que atraiam a atenção do leitor. A escolha do universo representado também faz parte da estratégia autoral para a sedução dos interlocutores.

A representação artística, no caso "a escrita ficcional" de que fala Bosi, ao recortar da realidade o que vai ser retratado e ao escolher o mo-

do como vai retratar, estabelece o tema. Essa escrita ficcional (o fazer do escritor, o seu trabalho) busca, no universo de experiências e da realidade, as situações que se transformarão em tema e estilo. Além disso, o conto deve ser tenso, conflituoso e inquietante. Desse modo, pode agir sobre o leitor com mais propriedade, deslocando o seu olhar, retirando-o de sua zona de conforto, para conduzi-lo a uma nova percepção do mundo, das pessoas e da vida. O tema, sua construção, implica o estabelecimento de tensões.

Sobre o registro ou o estilo, Bosi apresenta uma relação simples e funcional, que auxilia a compreensão desse aspecto do texto artístico. O autor destaca cinco possibilidades centralizadoras: 1) *Estilo realista documental*; 2) *Estilo realista crítico*; 3) *Estilo intimista na esfera do eu (memorialista)*; 4) *Estilo intimista na esfera do id (onírico, visionário, fantástico)*; e 5) *Estilo experimental no nível do trabalho linguístico (centrífugo, 'atemático')*. Evidentemente, essas classificações do modo de trabalhar a linguagem literária não são fixas, pois constituem eixos referenciais que ajudam a mapear as características estilísticas de um escritor, possibilitando identificar as variações e cruzamentos entre os eixos.

No *estilo realista documental*, o artista recria a realidade, buscando precisão narrativa e descritiva. Visa estabelecer, através da palavra, um registro fiel, até onde isso é possível. O texto escrito é um documento, uma foto, que capta a realidade tal qual se encontra disposta no fluxo da história. Evidentemente que isso é uma idealização. Toda técnica de representação, até mesmo as mais objetivas, implica uma dose de subjetividade, permeando o ponto de vista, a caracterização, o posicionamento revelado na elocução. Quando se pensa em um estilo realista documental, deve-se considerar um texto que se propõe a fazer, até onde é possível, um registro fiel da realidade como ela é, sem alterações ou distorções explícitas de ordem emocional.

No *estilo realista crítico*, a representação da realidade se dá através de um posicionamento questionador, na constituição de narrador e personagem. Busca revelar as contradições da sociedade e do ser humano, demonstrando e desmontando as bases e argumentos de sistemas sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos opressores e injustos. A subjetividade do escritor aflora, textualmente, através da indignação, da ironia, do sarcasmo e da sensibilização, em face de uma realidade estabelecida. Nesse estilo, o leitor é provocado para refletir sobre as condições sociais/existenciais dos mundos representados.

No *estilo intimista na esfera do eu (memorialista)*, o narrador ou o protagonista se volta para sua própria história, lembrando experiên-

cias marcantes, refletindo sobre elas e sobre os sentimentos e emoções envolvidos no processo. Há uma alta dose de consciência no processo narrativo, na tentativa de reconstruir uma trajetória (ou passagens de uma vida). O sujeito conta para retomar, reviver, repassar a vida a limpo, para aprender e ensinar com o vivido. Nesse sentido, as experiências pessoais constituem o principal elemento para reflexão, sobre o ser humano e sobre o mundo.

No *estilo intimista na esfera do id (onírico, visionário, fantástico)*, o texto ficcional se desenvolve no mundo dos sonhos, das visões ou da imaginação. Ou, de outro modo, esses mundos invadem a realidade e a transfiguram diante dos olhos dos espectadores, dos personagens, dos narradores e dos próprios leitores. A realidade representada, nesse sentido, pode assumir múltiplas dimensões de sentido, configurando representações com alta carga simbólica e/ou alegórica. O leitor é atraído para um universo de surpresas, onde a imaginação impera absoluta, transfigurando a realidade, criando outros modos de sentir e pensar a vida e o mundo.

No *Estilo experimental no nível do trabalho linguístico (centrífugo, 'atemático')*, o texto ficcional é construído com um arranjo linguístico totalmente diferenciado, em um ou mais aspectos, como sintaxe, vocabulário, pontuação, colocação, trama. O universo da linguagem verbal transforma-se em um laboratório, em que o artista busca experimentar os mais diversos recursos linguísticos, criando novos vocábulos, novas combinações sintáticas, novos ritmos e novas relações dos elementos narrativos. A elaboração da linguagem verbal assume o primeiro plano da leitura, desafiando o leitor a encarar e decifrar os arranjos estético/linguísticos formulados.

As observações de Bosi (1975) não são conclusivas e nem é esse seu objetivo. O crítico tece suas considerações sobre o conto contemporâneo, principalmente, a partir da observação dos textos literários, e esse deve ser um modelo a ser seguido. As reflexões de Bosi demonstram, dentre outras coisas, que definir o conto moderno constitui tarefa complicada à teoria e à crítica literária, já que não está se falando de um objeto na natureza, cujas características, propriedades e funções podem ser descritas e previstas com precisão. O conto, de um modo amplo, é um objeto cultural, que nasce da necessidade de contar, exprimir e representar do ser humano, estabelecendo pontes afetivas e intelectuais entre sujeitos. O conto, mais especificamente, é também um objeto artístico, elaborado em sua matéria prima, a linguagem verbal, na forma poética, narrativa e/ou dramática, para agir sobre o leitor (em condições ideais),

mobilizando seu intelecto e suas emoções, desautomatizando a sua percepção do mundo.

Quando o crítico ou o teórico, no intuito louvável de estabelecer conceitos e categorias, encaixa o conto em definições extremamente esguias, antes de se aproximar de um conhecimento válido, que busque conhecer os objetos de estudo, acaba bloqueando os caminhos de uma verdade objetiva, no sentido de encobrir uma infinidade de especificidades artísticas com utilização de generalizações. E, nesse contexto de reflexões, um fato se impõe: o conto não pode ser definido em leis absolutas, tal como nenhum objeto de arte. Isso seria a negação do poder criativo e transformador da arte, essa força transgressiva da criação cultural. Nesse sentido, as reflexões de Bosi (1975), sobre o conto contemporâneo, são dotadas, ao mesmo tempo, de amplitude e profundidade, possibilitando delinear classificações amplas, sem abrir mão das especificidades encontradas em cada texto.

Análise do conto

O livro *A Balada do Falso Messias* apresenta o seu ponto mais alto na última narrativa. O conto "Os Contistas" constitui um caso peculiar na obra de Scliar e, possivelmente, na literatura brasileira, em relação ao conto moderno. Trata-se de uma peça metalinguística extremamente criativa: o narrador é um contista que se encontra em uma livraria, no lançamento de um livro de contos de um amigo e, além de contar o que se passa no evento, relata histórias, fala sobre manias, procedimentos e características suas e de seus companheiros, em um tom humorístico², muitas vezes irônico. Na ocasião, estão reunidos, aproximadamente, 50 contistas, o que permite ao narrador tecer uma série de observações sobre a arte de escrever contos e os seus artífices (ele mencionará dezenas de outros contistas que não estão presentes na reunião).

Essa história apresenta, praticamente, todos os seus elementos narrativos relacionados à arte de escrever contos. Além do fato de o narrador ser um contista (um narrador personagem), os outros personagens também são contistas (personagens narradores). O espaço é uma livraria e o tempo é o de um lançamento de livro. Essa sintonia entre os elementos narrativos aponta para o movimento interno de significação destacado por Bosi (1975). Tudo está voltado para o conto e seus criadores. Várias vezes o narrador refere-se ao fato de estar escrevendo um conto

² Lafetá (2004, p. 474) chama a atenção para o fato de que o humor, em Scliar, apresenta-se ora melancólico, ora arguto e fino.

chamado "Os contistas". Ele conta algumas histórias, ora em primeira pessoa, ora em terceira pessoa, histórias mais curtas, histórias mais longas (o próprio conto "Os Contistas" possivelmente é o mais longo da obra de Scliar, ultrapassando 30 páginas). O narrador fala da origem do conto e de suas possíveis definições. O texto mostra, na prática, como descrever, enumerar, acelerar ou desacelerar o ritmo narrativo. Além disso, através de seus personagens, demonstra o quanto o ato de escrever histórias é importante para os contistas, sobrepondo a realidade e outras fontes de "enredos":

Ao meu lado, o contista Nathan estava dizendo que nós, os contistas, gememos e rangemos os dentes produzindo nossos contos. Enquanto isto, prosseguia o contista, vamos desprezando os programas de rádio, as novelas de televisão, as colunas sociais, os filmes coloridos, as revistas semanais, os políticos, os funcionários públicos, os colunistas sociais, os novos ricos, os burgueses, os demagogos, os escritores engajados, os lugares-comuns, os sonetos, palavras como *desespero, ternura, destino, crepúsculo, coração, alma ...* E penosamente, continuava Nathan, vamos escrevendo nossos contos. (SCLIAR, 1976, p. 54).

A intertextualidade é um dos recursos que se destaca no trecho acima, pois está configurada na referência bíblica do gemer e ranger de dentes: "[...] nós, os contistas, gememos e rangemos os dentes produzindo nossos contos." Essa referência remete, pelo menos, a duas passagens bíblicas: Matheus 13:41-42 e Lucas 13:28. No primeiro caso, há uma referência ao castigo de todos os pecados; no segundo, uma exclusão do paraíso, onde se encontram os profetas. Ambos implicam um sofrimento por parte de quem será punido. A princípio, pode-se considerar que, neste caso, o texto de Scliar revela, hiperbolicamente, o quanto é sofrível o trabalho dos contistas. Cria-se uma imagem destes como condenados que, "penosamente", escrevem seus contos. O narrador revela um olhar, de certo modo, irônico, ao destacar a obsessão dos contistas revelada no discurso do orador. A linguagem do conto, nessa passagem, configura-se em um estilo realista crítico, já que narra o que o narrador testemunhou imprimindo um aspecto de exagero à fala do contista Nathan.

A reflexão sobre a origem do ofício de escrever também surge na fala do narrador em "Os Contistas". Nesse processo de retomar o começo da vida como escritor, um gesto metalinguístico interessante se configura: ao lembrar o início e descrever os detalhes dos primeiros passos, o narrador também está ensinando um caminho para novos escritores, está semeando um roteiro para novos contistas:

Não me recordo exatamente de quando comecei a escrever. Deve ter sido uma coisa muito insidiosa. Quando vi, estava trabalhando com lápis e papel. Estava olhando para as pessoas, para os animais e as coisas, e pensando como ficariam sob a forma de palavras. E assim fui modelando minhas frases, a princípio com muita dificuldade; depois de algum tempo era só deixar a mão correr e observar que jeito tinham as palavras no papel; eu me avaliava, na aurota de minha vida, pelo comprimento das frases, pela inclinação das letras, pelo número de borrões: quando um conto era *bom*, ele era também *bonito*. Colocava-o à distância, admirava-o um pouco - e toca a escrever outro conto. Chuva ou sol, granizo ou cerração - lá estava eu a escrever! (SCLIAR, 1976, p. 57)

Para o narrador de "Os Contistas", o começo de sua vida como artista da palavra não é claro. Fica a sugestão de que, no início, foi tomado por uma força estranha e traiçoeira: "uma coisa muito insidiosa". O ato de escrever, aqui, é representado como se fosse uma doença sorrateira. No início imperceptível, depois se estabelece de forma crônica. Neste caso, fica a forte impressão de que Scliar fala pela boca de seu personagem, já que ele (o autor) também era um escritor perene com um olhar clínico, como sua biografia comprova. A observação surge como uma das primeiras características do contista - escrever sempre -, juntamente com a necessidade de transformar o mundo, as pessoas e as coisas em palavras: "Estava olhando para as pessoas, para os animais e as coisas, e pensando como ficariam sob a forma de palavras." (SCLIAR, 1976, p. 57).

Além disso, o movimento do narrador revela um procedimento que parte da observação do mundo ao redor para o mundo das palavras. Inicialmente, o trabalho de elaborar a frase é penoso, depois se desenvolve com fluidez, sugerindo que a prática da escrita resultará em progressos. O narrador também revela o critério de autoavaliação que utilizava ao dar os primeiros passos: "[...] quando um conto era *bom*, ele era também *bonito*." Certamente, pode-se considerar que a concepção autoavaliativa desse narrador-autor transformou-se, ao longo de sua história, alterando os seus critérios, como a consciência metalinguística apresentada em "Os Contistas" transparece.

A experiência com as histórias orais constitui outro eixo formativo na trajetória do narrador de "Os Contistas". Ouvir histórias na calçada, contadas por outros meninos, implica o acesso a outros mundos, que extrapolam o círculo pessoal, bem como o contato com múltiplos universos imaginários ligados à infância e à adolescência:

Eu acho que comecei gostando de ouvir histórias. Sentado no cordão da calçada, ouvia os guris da minha rua contar sobre a mulher que degolara o marido, sobre o piloto que derrubara doze aviões inimigos, sobre o filme que tinham visto no domingo. Aliás, ao filme eu também assistira. Isto é, tinha ido ao cinema, e lá, em meio a uma gritaria infernal, tinha olhado figuras movendo-se na tela... Mas quando meus amigos contavam o filme, tudo clareava; a trama tinha um sentido, o ponto culminante se revelava medianamente a conveniente entonação; e eu então sentia a verdadeira emoção que, inobstante a entrada paga, me faltava no cinema. (SCLiar, 1976, p. 59).

O cinema surge como uma fonte secundária de acesso às histórias, já que ouvir os colegas recontando a narrativa fílmica, sob nova perspectiva, implicava uma experiência mais emocionante. Nesse sentido, ouvir histórias orais consistia em uma vivência mais rica, emocionalmente, para o narrador, do que assistir aos filmes no cinema. Percebe-se, com isso, que há um reconhecimento do valor da cultura oral na formação desse indivíduo, que o influenciou mais do que a cultura da imagem em movimento. Ao retomar essas cenas de sua trajetória, o narrador configura sua linguagem em um registro memorialista ou em um estilo intimista na esfera do eu, como formulou Bosi (1975).

Um dos recursos mais interessantes do texto em estudo é a construção de narrativas curtas dentro de outra narrativa curta, ou, em outras palavras, uma estratégia metalinguística que se pode classificar, a princípio, como *o conto dentro do conto*, ou ainda, *os contos dentro do conto*. Dessa forma, como apontou Chalhub (2005), a metalinguagem ocorre tanto através do conteúdo – o tema do texto é “Os contistas” e suas produções, os contos –, quanto através da forma – o enredo principal é montado através de inúmeros enredos secundários, o que multiplica os outros aspectos narrativos – narradores, personagens, tempos, espaços, estilos e tons. O texto de Scliar torna-se, simbolicamente, um laboratório ou uma oficina, em que o narrador da história principal vai produzindo outras histórias, com seus microuniversos. De certo modo, há um caráter cíclico nesse conto, através do qual o leitor é enredado em um labirinto narrativo.

Apesar de ter uma grande quantidade de páginas, “Os Contistas” apresenta, consideravelmente, as unidades de tempo, espaço e ação, professadas por determinada linha crítico-teórica sobre a narrativa curta. Como já foi sinalizado anteriormente, o conto se passa em uma livraria, durante um lançamento de livro e relata os diálogos, observações, consi-

derações e memórias de um narrador contista sobre sua profissão e sobre seus colegas. Cria-se, com esse procedimento, um contexto adequado para que o narrador possa tecer suas ponderações, envolvendo a inserção de várias histórias dentro da história principal (que se passa na livraria). Um dos exemplos desse recurso é o caso que envolve a publicação de um conto intitulado “Família do Interior”. Embora o trecho seja longo, vale a pena reproduzi-lo:

Lá na minha cidade publiquei, no suplemento dominical do jornal, um conto chamado *Família do Interior*. Muito Bem. Na segunda-feira à noite, eu sozinho em casa, lendo calmamente um conto, bateram à porta. Mal abri fui violentamente empurrado; rolei pelo chão. Quando me levantei dei de cara com meu vizinho, o Senhor Antônio. Um homem grande e de bigodes, até aí nada de mais, segurando um revólver, e estava carregado.

- Muito bem, seu sacaninha - ele disse - sei que teus pais saíram, assim que podemos conversar sossegados. Presta bem atenção no que vais me dizer, porque desta conversa depende tua vida.

- O que foi que eu fiz, Seu Antônio? - balbuciei.

- O que foi que tu fizeste? - gritou - mas estava transtornado, aquele homem! - O que foi que tu fizeste? Não sabes? E isto aqui? Tirou do bolso um recorte de jornal. Era o meu conto.

- Pensas que sou idiota, que não sei de quem estás falando? “Um homem gordo”, dizes aqui. Quem é o gordo? Quem é que nestas redondezas pesa mais de cem quilos? O homem gordo era dono de um bar, é o que contas. Eu sou gordo, e dono de armazém. Bar, armazém - parecido, não achas?

Encostou-me o revólver no peito. Mesmo naquela situação de aprêmio eu continuava escritor! “Os olhinhos injetados estavam cheios de fúria” - notei.

- És muito espertinho, guri. Mas não és tão esperto quanto pensas. Queres descrever minha vida como uma rotina chata: “Todos os dias, depois do jantar, sentavam para ouvir rádio...” Para ti deve ser chato, ouvir rádio. Mas será que para todo o mundo é? Já imaginaste a alegria que a gente tem quando pega uma estação do estrangeiro? “Aos domingos comiam galinha” E daí? Será que todas as galinhas são iguais? Será que todos os domingos são iguais?

Deteve-se, respirou fundo.

- Mas o pior - continuou, com voz estrangulada - é que terminas o conto dizendo que mato minha mulher, que dissolvo o cadáver com ácido para não deixar vestígio... que história é essa? Ácido não deixa vestígio?

Justamente nesse momento ouvimos barulho na entrada. O Senhor Antônio, gordo mas ágil, escapou pela porta dos fundos e eu corri

para o quarto. Anotei rapidamente o que vira no olhar do homem: "Genuíno interesse, angustiada expectativa..."

Antônio morreu antes da mulher: teve um enfarte quando a surpreendeu na cama com um vizinho (outro vizinho, não eu).

"Eu estava farta daquela rotina" - disse ela, no enterro. (SCLIAR, 1976, p. 62-63).

Essa história, sobre o caso do conto "*Família do Interior*", teria autonomia se fosse publicada de forma independente. Mas, inserida no conto "Os Contistas", constitui uma peça dentro de um sistema narrativo maior, figurando ao lado de diversas narrativas (algumas apenas embriões, outras completas), como a história do aprendiz de tipógrafo, reproduzida na sequência. Constitui outro aspecto relevante, neste caso, as representações do leitor e do escritor. Através do personagem "senhor Antônio", o texto mimetiza a reação indignada de um sujeito que se sentiu atingido, ao identificar-se com a trajetória de um personagem de um conto. O confronto com o autor da história revela um pouco do impacto que a literatura pode ter sobre a vida das pessoas, incendiando emoções e curiosidade, bem como destaca as possíveis situações complicadas em que os escritores podem se envolver, sem recuar, mas aproveitando a oportunidade para captar os detalhes de uma intenção ou de um olhar.

Em sua estruturação metalinguística, "Os Contistas" estabelece, em certa medida, uma poética do conto, ou seja, um conjunto de aspectos e procedimentos sobre o fazer artístico de contar histórias curtas por escrito. Esse texto de Scliar apresenta técnicas de escrever a narrativa curta, temas que podem ser abordados, discute os tipos de escritores, suas angústias e comportamentos. Além disso, traz à tona do fluxo temático vários problemas relacionados à carreira de um escritor como inspiração, recepção do público, marketing pessoal, família, rendimento, manias, dentre outros aspectos. O conto em estudo, se bem observado, constitui uma aula ou um "manual" de como escrever contos. Ele revela o grau de consciência que Scliar tinha sobre seu ofício e o quanto foi capaz de refletir sobre o seu fazer artístico. Evidentemente, não se pode descartar a questão do inconsciente e suas pulsões, mas é possível crer que, quanto maior a consciência do artista sobre o seu trabalho, maior a qualidade artística de sua obra.

A partir de uma situação inicial - um encontro de contistas em um lançamento de livro em uma livraria - o narrador tece uma história entrelaçada de outras histórias. Dezenas de situações envolvendo contistas são relacionadas ao longo desse enredo. Com essa forma de combina-

ção dos elementos narrativos, o conto “Os Contistas” propõe uma sintaxe narrativa complexa, estabelecendo um jogo metalinguístico, através do qual se configura um estilo centrífugo, nas palavras de Bosi (1975), cujos temas estão relacionados ao universo do contar histórias e a vida dos escritores desse gênero – o conto.

Nessa história, o narrador reflete exaustivamente sobre o fazer de sua profissão, ao ponto de rememorar o momento em que decidiu escrever o texto que se desenvolve diante do leitor:

Um dia meti na cabeça que os contistas não são escritores: são personagens. Comecei a pensar num conto chamado *Os Contistas*. Ia ser o último, prometi a mim mesmo. Mas não ficaria inédito, isto não; eu daria um jeito de publicá-lo. (SCLIAR, 1976, p. 70)

A narrativa em estudo não se volta apenas sobre os artistas, o gênero, os temas e os casos que envolvem o universo do conto. Ela se volta sobre si mesma, numa espécie de paradoxo temporal (um caráter labiríntico, como já mencionado): o texto diante do leitor já está consumado, mas o tempo que representa ainda remete a um momento anterior a sua conclusão, em que sua elaboração estava em andamento. Outro aspecto interessante é o olhar do narrador que transforma uma percepção da realidade – a observação de escritores em um determinado momento – e transpõe essa percepção para o universo ficcional, no qual os contistas são personagens:

Eram, em geral, jovens, os contistas ali presentes. Muitos tinham grandes olhos castanhos. Notava-se em seus rostos: angústia, desesperança, necessidade de maior participação, preocupação com tensões sociais, aguda consciência de problemas existenciais. Falava-se em dinheiro, e o que é dinheiro? – perguntava-se um, e outro sorria. Eu procurava Marisa, procurava mesmo, mas só via livros, contistas e problemas. (SCLIAR, 1976, p. 72).

Na construção desses seres de palavras, o narrador destaca a juventude, o tamanho e a cor dos olhos, a expressão em seus rostos e suas emoções, seus questionamentos. Um exercício de estilo bem-humorado, em que o artista é transformado em personagem e examinado através da visão de um narrador que também é um contista. A preocupação com o dinheiro é uma sugestão, nesse trecho da narrativa, de que uma das tensões que angustiam os contistas é a questão material, pois os escritores (fictícios e reais) que pretendem viver de sua profissão não podem abrir mão do aspecto pecuniário.

Outro elemento fundamental nesse enredo é a menção à personagem “Marisa”, presente no evento e sujeito do desejo do narrador. Do começo ao final do conto, a busca por essa mulher é referenciada. Ela se torna um símbolo da humanidade do narrador, de sua necessidade sexual (e criadora). “Marisa” é um elemento fundamental na estrutura narrativa do conto “Os Contistas” para se compreender o aspecto destacado por Piglia (2004): o caráter duplo da forma do conto. Há uma história secreta entre o narrador e “Marisa” que só virá a lume no desfecho da narrativa.

O narrador, com toda a sua habilidade e entusiasmo para escrever “Os contistas”, não está livre de um dos principais temores que assola o escritor – se o seu texto, uma vez publicado, terá alguma relevância para os outros (autores e leitores):

Dá-me um súbito entusiasmo. *Os Contistas!* Que conto! Vai ser um desfile de pequenas histórias, uma multidão de personagens vistos através de rápidos *flashes* – um Woodstock do conto! Um conto-livro! Terá repercussão, sem dúvida. Terá? (SCLIAR, 1976, p. 74-75).

Nesse processo de autorreferenciação do conto, o narrador, além de revelar suas angústias, apresenta uma síntese do enredo “Vai ser um desfile de pequenas histórias...” e de sua concepção de como esse texto deve ser considerado: “um Woodstock do conto!” e “Um conto-livro!”. As questões existenciais e artísticas vão se mesclando. A pergunta “Terá?” demonstra que, por mais consciência que um escritor revele sobre sua arte, há sempre um receio de que sua obra caia no esquecimento e, conseqüentemente, não tenha nenhuma repercussão. Essa constatação não torna o narrador do conto “Os Contistas” um sujeito pessimista, deprimido. Ele é um sujeito bem-humorado e irônico, que equilibra a vida, em uma tarde de autógrafos, em busca de algum sanduíche, de uma dose de uísque e de uma mulher chamada “Marisa”.

Moacyr Scliar, no conto analisado, demonstra um poder criativo surpreendente. Ele tematiza, com profusão, o próprio artista da palavra e o seu fazer artístico, recortando da realidade uma dimensão que, comumente, passa despercebida pelos leitores, mesmo os mais experientes. Partindo de uma situação motivadora, uma reunião de contistas em um evento literário, demonstra a humanidade desses sujeitos, através de suas características, manias, relações, anseios, estilos, transformando-os em personagens, objetos do olhar perscrutador de um narrador que é igual aos “objetos” de sua observação. Desse modo, o escritor gaúcho

demonstra a sua maturidade profissional e toda a sua habilidade enquanto escritor, confirmando as reflexões teóricas formuladas pelo professor Alfredo Bosi (1975, p. 9) quando enuncia que

Em face da História, rio sem fim que vai arrastando tudo e todos no seu curso, o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. *Inventar*, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força. *Literariamente*: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção. Esta, acicatada pelo demônio da visão, não cessa de perscrutar situações narráveis na massa aparentemente amorfa do real.

Considerações Finais

O conto “Os Contistas” não é uma história para leitores iniciantes. A sua extensão e a sobrecarga de autorreferências ao universo dos contos – o que configura o seu caráter metalinguístico – constituem barreiras significativas para os apreciadores incipientes. Mas para os leitores com alguma experiência, principalmente, aqueles interessados na arte de contar histórias por escrito, essa narrativa se torna uma obra de reflexão e estudo sobre o conto. Para os pesquisadores especializados no texto narrativo, esse relato de Scliar possibilita o estudo de várias formas de se estabelecer uma metalinguagem em uma narrativa – a abordagem temática, a escolha do espaço/tempo, a construção do ponto de vista, a relação narrador/personagem, a criação das personagens, o entrelaçamento de enredos, por exemplo. Para o leitor diletante, o conto é uma aventura, embora longa, muito prazerosa.

Desse modo, essa leitura envolve conhecimento e diversão. No desenrolar do enredo, Scliar combina vários estilos (realista crítico, memorialista, centrífugo), experimentando diversos modos de descrever e narrar. Demonstra como destacar um olhar ou uma expressão facial, extraíndo dos detalhes sua carga emocional e as tensões latentes ou explícitas; como elaborar pequenos, médios e longos enredos (o resultado final do conto “Os contistas” estabelece um dos textos mais longos desse gênero em língua portuguesa, justamente por estar entremeado de outros enredos), como construir uma narrativa secreta, em conformidade com a teorização de Piglia (2004), fazendo uma personagem, aparentemente secundária, ascender a um dos pontos mais altos do texto, em um bem-humorado final feliz.

Embora “Os Contistas” possa parecer, a princípio, uma obra que contradiz o gênero conto, enquanto uma narrativa breve (e essa parece ser uma das jogadas irônicas do escritor – relativizar as dimensões do texto), a sua tessitura utiliza como um dos principais elementos de composição uma profusão de personagens e enredos, utilizando a metalinguagem tanto na forma quanto no conteúdo. Esse aparente exagero de certos elementos narrativos está baseado na escolha do espaço/tempo, uma livraria em uma tarde de autógrafos, em que dezenas de contistas se encontram reunidos e o narrador se sente inspirado a expressar o que vê e o que conhece sobre esses artistas – uma situação completamente coerente. Assim, Scliar recria, com humor e ironias, um universo de fazedores de histórias, seus desejos, manias e ilusões. Nada mais humano.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: BOSI, Alfredo (Org.) *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1975.

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática: 2005.

GOUVEIA, Arturo. A consagração da impertinência (Machado de Assis, Borges, Guimarães Rosa e a teoria do conto). In: _____ (Org.). *Machado de Assis desce aos infernos*. João Pessoa: Ideia, 2009.

JOLLES, André. *Formas Simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste*. / Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

LAFETÁ, João Luiz. _____. Os Contos vivos de Scliar. In: PRADO, Antonio Arnoni (Org.) *A dimensão da noite e outros ensaios*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

PIGLIA, Ricardo. *Formas Breves*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: *Edgar Allan Poe: medo clássico*. Tradução de Marcia Heloisa Amarante Gonçalves. Rio de Janeiro: DarkSide, 2017.

SCLIAR, Moacyr. *A balada do Falso Messias*. São Paulo: Ática, 1976.

O CONTO E SUAS HISTÓRIAS: UMA REVISÃO DA OBRA DE JULIO CORTÁZAR

Maria Luíza Teixeira Batista

O ENLIJE é um evento de grande importância para a nossa região, pois oferece a oportunidade aos alunos e professores de literatura e áreas afins apresentarem seus trabalhos e pesquisas. Nos últimos anos tive o privilégio de participar desse evento, seja apresentando comunicações, ministrando minicurso ou organizando grupos de trabalho. Na sua última versão, participei do GT intitulado “Leituras e ensino de literaturas hispânicas”, que teve como objetivo discutir tanto sobre o ensino dessa disciplina, como também sobre pesquisas realizadas no âmbito da literatura em língua espanhola. Entre os trabalhos apresentados muitos chamaram minha atenção pelo fato dos seus autores demonstrarem interesse especial pela literatura hispano-americana, principalmente, por escritores considerados clássicos e de leitura indispensável para aqueles que estudam a língua espanhola.

Por esse motivo, escolhi relatar neste artigo um estudo sobre um desses escritores clássicos da literatura hispano-americana e que sempre está presente nos currículos das disciplinas de literatura em língua espanhola. Trata-se de Julio Cortázar, sua produção contística e suas reflexões sobre o conto como gênero literário. Este estudo diz respeito a uma análise de “Historias que me cuento”, relato que faz parte do volume *Queremos tanto a Glenda* (1980), um de seus últimos livros.

Apesar de ser um relato que faz parte da etapa pós-*Rayuela* (1963), que por sua vez foi marcada pela inclusão de Cortázar como um escritor *politicamente comprometido*, apresenta aspectos que sempre estiveram presentes em sua produção contística, como sua preocupação, ou talvez a sua quase obsessão, por criar histórias cujo pano de fundo remete ao próprio processo de criação. Essa quase obsessão está em muitos dos contos publicados no início de sua carreira, como também em seus famosos textos ensaísticos que ainda hoje são usados como material de base para estudar o relato breve.

Escritor pós-Rayuela

A carreira de Cortázar foi marcada por duas etapas, a primeira se refere aos relatos comumente caracterizados pelo teor fantástico, publicados na década de 1950, e a segunda aos livros publicados ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980. Esta última por sua vez foi marcada pelo reconhecimento da crítica, que viu em *Rayuela* um romance inovador, e pela boa recepção do público leitor. Nessa fase, também se percebe uma significativa mudança na produção contística do escritor.

Apesar de não abandonar totalmente seu estilo e sua predileção pelos relatos de características fantásticas, essa nova fase aponta a outra direção que, em grande medida, se deve ao reconhecimento da complexidade cultural latino-americana e seus problemas sociais. Dessa tomada de consciência surge a necessidade ideológica de produzir uma literatura mais de acordo ou talvez mais politicamente comprometida com o panorama político da América Latina naqueles anos, época na qual os países desta região passavam por severas ditaduras que afetaram profundamente a nossa sociedade.

Como resultado, nasce então um Cortázar mais politizado. Aquele que nos anos de 1940 se declarava *antiperonista* e não ocultava sua rejeição contra as massas que invadiam a elegante capital argentina, passa a escrever desde outra perspectiva, incluindo na sua literatura uma mensagem que não era exclusivamente literária, mas também política, como ele mesmo certa vez afirmou (CORTÁZAR, 2013, p. 34). Até então, sua aversão a esse fenômeno que chamamos de *peronismo* o incomodava de tal forma que o fez abandonar seu país para fixar residência em Paris, considerada o centro da cultura e “objeto de desejo” de muitos intelectuais latino-americanos.

Na década de 1960, já residindo em Paris, Cortázar reconsidera sua opinião sobre o peronismo e admite não tê-lo compreendido no seu tempo. Segundo Angel Rama (1982, p.259), sua mudança de opinião foi bastante radical, chegando ao ponto de demonstrar “[...] su esperanza en la acción renovadora de la juventud peronista.”, algo que jamais teria feito nos anos em que morava em Buenos Aires. Até essa época, seus textos não apresentavam um caráter político claro, suas divergências com o peronismo estão em passagens um tanto difusas em alguns de seus contos.

Outro fator importante para essa mudança se deve também à aproximação do escritor aos líderes da Revolução Cubana. Sua relação com Cuba se estreita e sua concepção de política assume outra dimen-

são, porém, contraditoriamente, essa tomada de consciência é vista de uma perspectiva distante, ou seja, desde Paris. Tal contradição gerou algumas polêmicas entre Cortázar e Oscar Collazos, que o acusa de esquecer o compromisso que cada escritor tem com a realidade sócio-cultural e política do seu país (COLLAZOS, 1987, p. 79). Cortázar responde essa acusação afirmando que seus “[...] cuentos no solamente no la olvidan sino que la atacan por todos los flancos posibles, buscándole las venas más secretas y más ricas.” (CORTÁZAR, 1996, p. 206). O escritor também afirma que sua produção literária, mesmo que seja fruto da sua imaginação, tem uma função política e social clara.

De fato, esse interesse pela realidade latino-americana repercute na sua escrita que passa a apresentar matizes ideológicos e políticos mais aparentes. Em uma entrevista a Omar Prego Gadea nos últimos anos de vida, o escritor argentino confessa que sua viagem à ilha de Fidel nos primeiros anos da revolução mudou sua forma de pensar a América Latina como também sua forma de escrever:

[...] ya en el camino de vuelta a Europa, vi que por primera vez yo había estado metido en pleno corazón de un pueblo que estaba haciendo su revolución, que estaba tratando de buscar su camino. Y ése es el momento en que tendí los lazos mentales y en que me pregunté, o me dije, que yo no había tratado de entender el peronismo. Un proceso que no pudiendo compararse en absoluto con la revolución cubana, de todas maneras tenía analogías: también ahí un pueblo se había levantado, había venido del interior hacia la capital y a su manera, en mi opinión equivocada y chapucera, también estaba buscando algo que no había tenido hasta ese momento. La revolución cubana, por analogía, me mostró entonces y de una manera muy cruel y que me dolió mucho, el gran vacío político que había en mí, mi inutilidad política. Desde ese día traté de documentarme, traté de entender, de leer: el proceso se fue haciendo paulatinamente y a veces de una manera casi inconsciente. Los temas en donde había implicaciones de tipo político o ideológico más que político, se fueron metiendo en mi literatura. Ése es un proceso que se puede ir apreciando a lo largo de los años. (CORTÁZAR apud PREGO GADEA, 1997, p. 108-109)

Ver de perto a Revolução Cubana foi tão importante na vida do escritor que acabou se transformando em literatura e o conto “Reunión” é resultado dessa experiência. Publicado originalmente na revista *El escarabajo de oro* em 1965, o conto reconstrói o desembarque de Che Guevara e Fidel à ilha de Cuba. Segundo Cortázar, esse foi “[...] el primer

cuento que marcaría esa entrada en el campo ideológico.” (PREGO GADEA, 1997, p. 130). Admite também que se tivesse ficado em Buenos Aires, ou nos seus primeiros anos em Paris, jamais teria escrito um conto assim, colocando El Che e Fidel como personagens centrais de seu relato. Esses homens e a história que construíram não teria tido importância alguma para ele.

Em “Reunión”, o escritor busca conjugar a literatura com a história política de seu tempo. Segundo Jaime Alazraki (1994, p. 300), essa simbiose entre literatura e conjuntura política que começa com esse conto se consolida em publicações posteriores. Cortázar deixa de ser um espectador do que acontece do lado de cá do Atlântico e assume sua responsabilidade como escritor diante dos problemas políticos e sociais latino-americanos.

Histórias sobre contos

Como mencionei antes, a quase obsessão de Cortázar pelo conto como gênero nasceu muito antes de tornar-se um contista de renome e antes de publicar seus conhecidos ensaios sobre o conto: “Algunos aspectos del cuento” e “Del cuento breve y sus alrededores”, ambos publicados na segunda etapa da carreira do escritor, em 1963 e 1969, respectivamente.

Para entender um pouco os motivos dessa preocupação do escritor por tentar explicar os procedimentos de construção de um conto, temos que retomar seus primeiros escritos. No final da década de 1940, Cortázar escreveu uma série de resenhas bibliográficas para as revistas *Los Anales de Buenos Aires* e *Cabalgata*. Nelas, já demonstrava refletir sobre a problemática de narrar uma história e sobre o conto enquanto gênero diferente do romance.

Tais resenhas foram resgatadas por Jaime Alazraki que fez um trabalho arqueológico ao recuperar tais textos das páginas de revistas esquecidas pelo tempo. O crítico destaca a importância do seu achado por acreditar que elas são fundamentais para a compreensão não só da produção contística do escritor, como também para entender suas considerações sobre o conto, já que é possível encontrar marcas dos livros resenhados em textos publicados décadas mais tarde. Por esse motivo, Alazraki (1980, p.260) afirma que esses textos “[...] representan algo así como la vértebra a partir de la cual el paleontólogo puede reconstruir todo el esqueleto de sus lecturas durante esos años formativos y claves para su futuro de escritor.”

Esse conjunto de resenhas, escritas entre os anos de 1947 e 1948, está composto por mais de quarenta textos breves sobre temas diversos. Alguns deles se limitam a apresentar o livro resenhado, com um breve resumo do seu conteúdo, outros se destacam por incluir uma análise crítica nas quais já aparecem temas que vão ser desenvolvidos mais tarde.

Destacaremos aqui aquelas que apresentam como tema central o conto como gênero. A primeira delas é sobre o livro de Enrique Wernicke, *El señor cisne*. Nele, Cortázar expõe ideias que serão desenvolvidas em “Algunos aspectos del cuento” e “Del cuento breve y sus alrededores” e se referem às qualidades de um bom conto e ao tratamento estético que o contista deve dedicar a ele. Esse tratamento, por sua vez, diz respeito ao que Cortázar denomina “constantes”: elementos que estão presentes em diferentes tipos de contos e que dão estrutura ao gênero. Entre elas estão as noções de limite espacial e temporal e as noções de intensidade e tensão.

Na visão de Cortázar, essas constantes são fundamentais para a construção de um conto. O contista deve, portanto, eliminar tudo o que sobra e que não esteja direcionado ao seu objetivo, deve trabalhar seu tema de uma forma que aproxime o leitor do fato narrado, gerando com isso uma expectativa que vai crescendo até seu desfecho final (CORTÁZAR, 1994c, p. 378).

Ao analisar os relatos de Wernicke, Cortázar (1994a, p.81) afirma que seus “[...] más hermosos cuentos los ha obtenido ciñéndose a una más severa construcción.” Esse rigor na construção de um relato resulta em contos que se assemelham a uma esfera, um círculo ou um pequeno ambiente no qual se desenvolve a situação narrativa. Esses conceitos estão tanto no texto sobre Wernicke quando diz que ele, “[...] joven demiurgo, plasma la arcilla con mano inteligente, y muchas veces cierra el círculo satisfactorio dentro del cual late el mundo perfecto de un relato.” (CORTÁZAR, 1994a, p. 81), como também em “Del cuento breve y sus alrededores”, quando afirma que:

La noción de *pequeño ambiente* da su sentido más hondo al consejo, al definir la forma cerrada del cuento, lo que ya en otra ocasión he llamado su esfericidad; pero a esa noción se suma otra igualmente significativa, la de que el narrador pudo haber sido uno de los personajes, es decir que la situación narrativa en sí debe nacer y darse dentro de la esfera, trabajando del interior hacia el exterior, sin que los límites del relato se vean trazados como quien modela una esfera de arcilla. Dicho de otro modo, el sentimiento de la esfera de-

be preexistir de alguna manera al acto de escribir el cuento, como si el narrador, sometido por la forma que asume, se moviera implícitamente en ella y la llevara a su extrema tensión, lo que hace precisamente la perfección de la forma esférica. (CORTÁZAR, 1972, p. 59-60)

Para o autor argentino, o conto escrito dessa forma dá a impressão que é independente do seu criador, que a história se conta a si mesma, e o narrador em primeira pessoa é o mais adequado para se alcançar o que ele chama de *autarquía*: “[...] el hecho de que el relato se ha desprendido del autor como una pompa de jabón de la pipa de yeso.” (CORTÁZAR, 1972, p. 65). Aqui agrega outra imagem para o conto quando o assemelha a uma bolha de sabão que se desprende do seu criador e passa a ter vida própria.

Está claro que para elaborar essas comparações, Cortázar retomou a leitura das velhas resenhas como a de Wernicke, escritor esquecido pelos biógrafos cortazarianos que só encontraram a inegável presença de Poe na sua obra. Ao resenhar Wernicke, Cortázar faz uma análise sobre a arte de narrar contos; não resta dúvida que essa reflexão serviu de base para a construção de seus próprios contos.

Ainda sobre suas resenhas, encontramos outra que vale a pena destacar. Trata-se daquela sobre *El hombre más dinámico del mundo* de Damon Runyon, escritor norte-americano. Ao analisar os relatos que compõem esse livro, o escritor aponta as noções de limite e de rigor que envolvem a construção de um conto: “[...] género perfectamente delimitado por su tema, desarrollo y tratamiento, de un rigor poco frecuente en la literatura popular.” (CORTÁZAR, 1994b, p. 136). Esses mesmos posicionamentos aparecem nos ensaios sobre contos que mencionamos antes.

Vale lembrar que esses breves textos foram publicados entre outubro de 1947 e abril de 1948, ou seja, muito antes de Cortázar publicar os famosos ensaios. Essas resenhas são uma prova que o escritor já tinha uma ideia muito clara do conto como gênero, de suas “constantes”, do rigor que envolve escrever um conto e das aproximações e distâncias entre o conto e o romance.

Essas concepções marcaram a escrita de Cortázar até o final da sua carreira, pois estiveram sempre latentes nos seus relatos. A forma como ele define e caracteriza o conto tornou-se quase um assunto obrigatório em suas entrevistas e palestras. Em um dos últimos livros publicados depois da sua morte, *Clases de literatura* (2013), aparecem esses temas. Esse livro é a transcrição das gravações de suas aulas na universidade de Berkeley nos Estados Unidos que aconteceram no início dos

anos de 1980. Como assunto das aulas, Cortázar retoma o que falou sobre o conto como gênero literário, fala das constantes, da intensidade e tensão, do conto como uma esfera, uma bolha de sabão ou uma fotografia. Porém, antes de abordar esses temas, começa com o seguinte esclarecimento: “[...] no soy sistemático, no soy ni un crítico ni un teórico.” (CORTÁZAR, 2013, p. 15). Talvez para deixar claro que sua intenção não é apresentar uma teoria para o conto, pois o que falará é a sua forma de compreendê-lo e a forma como escreve seus contos.

É certo que nenhum de seus textos sobre o conto buscava propor uma “teoria”. Eles resultam de suas reflexões sobre esse gênero “tan poco encasillabe” (CORTÁZAR, 1994c, p. 369). Reflexões ditadas em palestras como é o caso de “Algunos aspectos del cuento”, texto lido em uma conferência na Casa de las Américas em Cuba em 1963, ou nas aulas em Berkeley acima mencionadas. Por ser um gênero difícil de ser “enquadrado”, só restou para o escritor defini-lo através de imagens: como um caracol de linguagem, um irmão misterioso da poesia, uma esfera ou uma fotografia. Não é raro vislumbrar alguma dessas imagens nos seus relatos.

“Historias que me cuento: a filosofia da composição”

Apesar de sua literatura apresentar uma mudança significativa como a que descrevi acima, nessa segunda etapa, Cortázar não abandona totalmente algumas de suas preocupações estéticas que caracterizaram sua escrita desde as primeiras publicações. Refiro-me a sua preocupação por explicar a forma como se narra uma história.

No conto “Historias que me cuento”, relato que não integra a lista dos seus mais famosos, Cortázar retoma suas considerações sobre o conto, mas dessa vez não em forma de ensaio ou palestra. Nele, há um narrador-personagem que funciona como *alter ego* do escritor, explicando detalhadamente os mecanismos de construção de uma narrativa.

Esse narrador começa seu relato falando de um velho costume seu: contar histórias para conciliar o sono, ou seja, ao invés de “numerar corderitos” (CORTÁZAR, 2000, p. 401) ou relembrar a sua jornada cotidiana, como o próprio personagem explica, conta a si mesmo histórias para dormir. Ao descrever o processo de construção dessas histórias, esse narrador acaba questionando o ato de narrar como um trabalho totalmente consciente e racional.

Nessas histórias, ele sempre se imagina no papel principal ao estilo Walter Mitty, personagem do conto de James Thurber “A Vida Se-

creta de Walter Mitty", publicado em 1939. Ele afirma ser uma versão portenha desse personagem norteamericano, porque, assim como Mitty, assume diferentes papéis, ou personalidades, nas histórias que conta. Dessa forma tem a oportunidade de viver outras vidas que não seja a sua.

Semelhante a Sherazade do *Livro das mil e uma noites* que contava histórias para não morrer, esse narrador revela a importância do ato de narrar, pois suas histórias dão sentido à sua vida. Portanto, suas histórias têm uma função catártica, servem tanto para realizar seus desejos e fantasias, como também para protegê-lo da neurose, da loucura e para mantê-lo vivo. Dessa forma, em uma posição análoga a do contista, esse narrador imagina ou elabora suas histórias e, ao construí-las na sua memória, faz parte dela, vive a vida de seus personagens.

Ao estilo da *Filosofia da composição* de Edgar Allan Poe, no qual o escritor norteamericano revela o processo de criação do poema *O Corvo* como se fosse feito de escolha objetivas, conscientes, e, portanto, passíveis de explicações, o narrador cortazariano expõe como constrói suas histórias. À medida que tenta explicar suas escolhas, falando dessa espécie de filosofia da composição, a história do caminhoneiro vai se materializando e ele vai, aos poucos, se transformando nesse personagem: um caminhoneiro que vive uma aventura, viajando por uma estrada sinuosa. Uma estrada que, por sua vez, se converte em uma metáfora do ato de contar: um caminho cheio de curvas e surpresas.

Dessa forma não é absurdo relacionar essa metáfora ao conceito de metaficção de Gustavo Bernardo: "uma ficção auto-consciente" ou "[...] um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma." (BERNARDO, 2010, p. 9). É por esse caminho sinuoso que o narrador de Cortázar revela o processo de criação das histórias que conta e que, por sua vez, são semelhantes ao processo de escrita de um conto.

Embora, em um determinado momento, o narrador afirme: "[...] soy yo quien decide." (CORTÁZAR, 2000, p. 405), portanto é o responsável por todas as escolhas no seu relato, acaba admitido que há aspectos ali presentes que ele não sabe explicar ou justificar. E isso se deve ao fato de o relato possuir regras próprias, internas a ele, e que o narrador, como criador da sua história, deve segui-las: "Las reglas del juego se cumplen desde el primer momento en las historias que me cuento." (CORTÁZAR, 2000, p.404). Tal afirmação nos remete aos textos de Cortázar sobre o conto, nos quais afirma que o conto apresenta certas "constantes" que

sistematizam e organizam a narrativa e, por sua vez, conferem qualidade ao relato.

Assim, o narrador começa a explicar as regras do jogo de “contar histórias”. Descreve seu começo da mesma maneira como escreveria um conto: primeiro surge uma imagem meio difusa, mas que aos poucos vai tomando forma. Em seguida, pensa em quem serão seus personagens, explica como eles nascem e como a sua imaginação, e talvez seu inconsciente, atua na escolha e elaboração desses personagens. Explica como escolhe seus nomes, aparência, etc. Confessa sua função ambígua, ele narra, mas também é personagem central da história que narra. Como narrador, sempre assume o papel de um narrador onisciente, aquele que vê tudo e sabe tudo, “[...] aunque estuviera de espaldas.” (CORTÁZAR, 2000, p. 405); como personagem, sempre ocupa o papel principal, ora é Dr. Jekyll, ora é Mr. Hyde, mas também pode ser um caminhoneiro, piloto de avião ou capitão de um transatlântico.

Fala do início da história como algo provocador, “incitante” (CORTÁZAR, 2000, p. 401), para que ela continue sendo contada e ele continue inventando histórias. Nessa noite, decidiu então encarnar um caminhoneiro que encontra uma mulher na estrada e com ela tem um breve relacionamento. Como criador, inventor dessa história, ele supostamente teria o poder de escolher livremente o que vai narrar, mas as regras do jogo não permitem que o faça sob pena de perder o sentido de verossimilhança. Ao escolher narrar a história de um caminhoneiro, o jogo determinou que ele vivesse a aventura e a liberdade de seguir por uma estrada sinuosa com paisagens inusitadas “[...] violentamente arrancadas de la nada.” (CORTÁZAR, 2000, p. 402), ou da imaginação. Nessa estrada, não seria estranho encontrar uma mulher no acostamento pedindo carona, uma desconhecida cujo nome o caminhoneiro não saberia ou talvez fingisse não saber.

Uma história narrada dessa forma não causaria estranhamento algum. Porém, naquela noite, seu desejo, ou seu inconsciente, entra no jogo da criação. Surge, então, a imagem de Dilia no acostamento da estrada, uma velha amiga de jantares em família. Ao colocá-la ali, o narrador afirma que sua imaginação estava “[...] estropeando la historia.” (CORTÁZAR, 2000, p. 403), estava rompendo com uma das regras do jogo, uma vez que: “[...] tanto en las historias como en la presumible realidad de cualquier camionero las cosas no podían pasar así.” (CORTÁZAR, 2000, p. 404).

De acordo com a opinião do narrador, Dilia não poderia aparecer no seu relato, pois seria mais verossímil que outra personagem qual-

quer protagonizasse sua história: mulheres “[...] vistas acaso en una película o una foto de revista y olvidadas en la superficie del día.” (CORTÁZAR, 2000, p. 403). A única maneira de explicar a aparição de Dilia seria “[...] metiendo a Freud en el baile.” (CORTÁZAR, 2000, p. 403), assim mesmo, haveria uma perda significativa no que diz respeito à lógica interna do relato.

Fica claro, então, que, para esse narrador, a verossimilhança é uma peça fundamental na narrativa, porém, e contraditoriamente, ele estava rompendo com essa regra ao explicar todas as etapas do processo de elaboração, ao desfazer a sensação que a história tem vida própria, independente do seu criador. Talvez Cortázar, através desse narrador, estivesse questionando seus próprios posicionamentos a respeito da autonomia do conto quando afirma que o conto deve criar a ilusão de que se conta a si mesmo, citado no início deste artigo.

Como afirmei antes, nesse conto, Cortázar não abandona seu estilo de escrita quando dá ao seu final um sentido fantástico, misturando a ficção inventada pelo narrador com a sua realidade. No final do conto, para surpresa do narrador, a história do caminhoneiro é contada desde outra perspectiva: é Dilia quem tem o poder de narrar e o poder de terminar uma história que havia ficado inconclusa. Ela deixa de ser personagem e passa a ser narradora. Relata então um incidente que lhe aconteceu no meio da noite em uma estrada deserta, quando foi resgatada por um caminhoneiro.

Esse final insinua que o narrador deixa de ser o “dono” da sua história. Uma vez narrada, ela passa a ser, de fato, independente e ter vida própria. Como a bolha de sabão que se desprende do fino canudo que o une a quem o sopra, sua história ganha liberdade, flutua no ar e é levada pelo vento; como a bolha de sabão que tem vida breve, sua história termina deixando a sensação que durou um instante e o que restou foram apenas “[...] palabras hablando de la historia” (CORTÁZAR, 2000, p. 406).

REFERÊNCIAS

ALAZRAKI, Jaime. *Hacia Cortázar: aproximaciones a su obra*. Barcelona: Anthropos, 1994. 382 p.

_____. Cortázar en la época de 1940: 42 textos desconocidos. In: *Revista Iberoamericana*. Pennsylvania: n. 110-111, 1980. p. 259-297.

BERNARDO, Gustavo. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010. p. 276.

COLLAZOS, Oscar. *La encrucijada del lenguaje*, en *Julio Cortázar al término del polvo y el sudor*. Montevideo: Biblioteca Marcha, 1987. p. 79-104.

CORTÁZAR, Julio. Del cuento breve y sus alrededores. In: *Último Round*. México: Siglo XXI, 1972. p. 59-82.

_____. Enrique Wernicke. El señor cisne. In: *Obra Crítica /2*. Buenos Aires: Alfaguara, 1994a. p. 79-82.

_____. El hombre más dinámico del mundo, por Damon Runyon. In: *Obra Crítica /2*. Buenos Aires: Alfaguara, 1994b. p. 136-137.

_____. Algunos aspectos del cuento. In: *Obra Crítica /2*. Buenos Aires: Alfaguara, 1994c. p. 365-385.

_____. Literatura en la revolución y revolución en la literatura. In: ULLA, Noemí. *La insurrección literaria: de lo coloquial en la narrativa rioplatense de 1960 y 1970*. Buenos Aires: Torres Agüero, 1996. p. 203-211.

_____. Reunión. In: *Cuentos completos / 1*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000. p. 537-547.

_____. Historias que me cuento. In: *Cuentos completos / 2*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000. p. 401-408.

_____. *Clases de literatura*: Berkeley, 1980. Buenos Aires: Alfaguara, 2013. 312 p.

PREGO GADEA, Omar. *La fascinación de las palabras*. Conversaciones con Julio Cortázar. Buenos Aires: Alfaguara, 1997. 195p.

RAMA, Ángel. La narrativa en el conflicto de las culturas. In: ROUQUIÉ, Alain. *Argentina, Hoy*. México: Siglo XXI, 1982. p. 249-279.



MAAS ARTES, MALAS ARTES, MALASARTES, MALAZARTES: DO CONTO AO CANTO

Naelza de Araújo Wanderley

Frequentemente, na Literatura, é possível que nos deparemos com um amplo movimento de ir e vir entre textos diversos que se entrelaçam e unem explícita ou implicitamente vários de seus elementos e aspectos. É possível observar também, em um mesmo texto, o encontro perfeito daquilo que consideramos passado e do que referenciamos como presente; do que é popular e do que temos como “erudito”; do que é prosaico e do que é poético; do que é conto e do que é canto.

Sob essa perspectiva, é possível ainda encontrarmos personagens que revivem e se renovam, revestindo-se de outras roupagens, em “novos” textos e cenários, para novos públicos, pois, segundo Curtius (1996, p.46), “Para a Literatura, todo passado é presente ou pode vir a ser. [...] O ‘presente intemporal’, essencialmente peculiar às Letras, mostra que a literatura do passado pode continuar atuante na do presente.” Destarte, um exemplo claro desse fenômeno é o personagem Pedro Malazartes, que também pode ser conhecido por Pedro Malas Artes, Malasartes, das Malasartes, Malazarte ou Malasarte.

Figura comum nos contos populares portugueses¹, esse personagem faz parte da imensa galeria de tipos que cruzaram o Atlântico rumo à colônia portuguesa, para criar raízes em solo brasileiro. De acordo com a pesquisadora Márcia Abreu (2006, p. 49-51), “Dentre o vastíssimo conjunto de textos editados sob a forma de literatura de cordel, alguns foram eleitos para ser enviados ao Brasil.” Foi dessa forma que, com a

¹Segundo Câmara Cascudo (1984, p. 172), “Os contos populares de Portugal trouxeram para o Brasil estórias religiosas, as de encantamento, com o processo europeu de narrativa, foz de vários rios originais. As tradições mais bonitas e conhecidas são, quase totalmente, de fundo comum no Continente, entretecidos os fios de muitas e distantes procedências.”

permissão da Mesa Real Censória, recebemos na colônia o entremez² *O Gatuno de malas Artes*, conforme relação apresentada pela pesquisadora em seu livro *Histórias de cordéis e folhetos*. Possivelmente, esse foi um dos primeiros contatos dos leitores da colônia com aquele que viria a ser, em solo brasileiro, o motivador de uma espécie de ciclo temático que transitaria livremente, ao mesmo tempo, entre o conto e a poesia popular.

No que se refere à versão portuguesa desse personagem, Câmara Cascudo (2005, p. 249-50) afirma que

Há em Portugal um duplo Pedro Malas Artes. O primeiro, mais antigo, é ardiloso, astuto, enredador e sempre vitorioso. Deste teria nascido a aplicação do nome como sinônimo demoníaco. [...] O segundo é um João Tolo, João Bobo, trapalhão, idiota em palavras e atos. [...] Para o Brasil não emigrou Malas Artes nessa acepção desavisada e pulha. O nosso é um Malazarte vivo, inquieto, ávido de aventuras, inesgotável de recursos e de tramas, vencedor infalível de todos e de tudo.

É esse Malazarte, forjado em diversos contextos, que chega ao Brasil e sobrevive na imaginação dos ouvintes e leitores de suas peripécias. Ele tem como arma de defesa contra os seus opressores a engenhosidade e a astúcia, pois, mesmo se envolvendo nas maiores confusões, consegue sempre se livrar sem grandes consequências. Foi essa a imagem que nos foi repassada acerca desse personagem, que surgia do nada na fala de nossos avôs e avós como uma espécie de adjetivação para os comportamentos matreiros e para as peripécias da infância. Mais tarde, à sombra das varandas, ouvíamos os “causos” e os “versos” contados e recitados por homens e mulheres simples, quase sem nenhuma instrução, mas que conheciam “de cor” as histórias que lhes foram repassadas de geração após geração, através da oralidade. E hoje, enquanto leitores e mediadores dessa mesma leitura, assumimos a difícil tarefa de permitir ao nosso aluno o contato com esse personagem cercado do mesmo encanto e ludicidade suscitados por Malasarte ao longo dos séculos.

Mas afinal, quem é Pedro Malasarte? De onde vem? Para onde vai?

Ao definir o personagem Pedro Malasarte, Câmara Cascudo (1999, p. 536) afirma-o como “[...] figura tradicional nos contos populares

² Os entremezes são peças de teatro relativamente curtas, pois apresentam um único ato, de formato cômico e que tinham como tema principal em seus diálogos a crítica moral aos costumes da sociedade.

da Península Ibérica, como exemplo de burlão invencível, astucioso, cínico, inesgotável de expedientes e de enganos, sem escrúpulos e sem remorsos." O autor ainda o define como "[...] tipo feliz da inteligência despudorada e vitoriosa sobre os crédulos, os avarentos, os parvos, orgulhosos, os ricos e os vaidosos, expressões garantidoras da simpatia pelo herói sem caráter." (CASCUDO, 1999, p. 536).

José Leite de Vasconcelos, em *Tradições populares de Portugal*, datado de 1882, ao iniciar o registro do conto popular que narra uma das aventuras de Pedro Malasartes, esclarece que, "Em vez de *Pedro das malas artes*³ (Pedro das más artes), diz-se também: *Pedro malasartes* [...] De um modo geral diz-se que o *Pedro das Malas artes* é o Diabo." (VASCONCELOS, 1882, p. 293).

O certo é que, em terras portuguesas, a mais antiga referência atribuída a esse personagem consta na Cantiga 1132, do "Cancioneiro da Vaticana", datando de fins do século XIV. Uma cantiga considerada uma "peça mestra do escárnio":

Chegou Paio de maas artes⁴
con seu cerome de Chartes;
e non leeu el nas partes
que chegasse ha ùu mes,
e do lües ao martes
foi comendador d'Ocrés.
(FONTAÍNA, 2007, p. 45)

Apesar de alguns estudiosos nem sempre coincidirem com a identificação desse personagem como sendo o Malasartes dos contos populares portugueses, Rodrigues Lapa (1970, p. 592), ao comentar essa cantiga, descreve a figura apresentada já no primeiro verso da seguinte forma: "A sua aparente modéstia escondia manhas de raposo, como se vê naquela alusão ao personagem dos contos tradicionais, Paio das más artes."

Além, muito além das terras portuguesas, já se falava nesse personagem arteiro e constante nos contos populares e em textos eruditos. Vários são os nomes que recebe por onde passa, assim como inúmeras são as versões de suas aventuras: "Malasarte português, Urdemales, espanhol, é um centro de interesse reunindo histórias de muitas origens, castelhanas, francesas, italianas." (CASCUDO, 1984, p. 173). Em suma,

³ Grifos do autor.

⁴ Grifo nosso.

“Pedro Malasartes, Malasartes, Urdemalas, Urdemales, Urdimale, Ulimale, Undimale, veio com portugueses e espanhóis para a América, onde se aclimatou e vive num vasto anedotário.” (CASCUDO, 1999, p. 536).

As várias citações desse personagem em textos diversos da literatura universal, assim como as obras que se dedicam a contar e cantar suas façanhas pelo mundo, comprovam a permanência dessa figura em textos seculares que contam e recontam suas aventuras mais conhecidas. Entre os textos mais citados pelos pesquisadores, podemos destacar os *Cuentos de Pedro Urdemales*, publicados em 1925, por Ramón A. Laval, em Santiago do Chile. Um conjunto de vinte aventuras do herói, facilmente encontrado hoje pelos jovens leitores, em edição atualizada e disponibilizada digitalmente⁵; *Raíces de la Tierra*, publicada em 1941, por Maria Cadilla de Martinez, em Porto Rico. Ao final da primeira parte dessa última obra, estão citados, em ciclos, os contos de Juan Bobo, de Pedro de Urdimale e de Juan Cuchilla; *Pedro de Urdemalas*, comédia publicada em 1615, por Miguel de Cervantes. Considerada pela crítica como uma das mais sugestivas e animadas comédias do autor, a obra de Cervantes tem caráter satírico e recorre à tradição picaresca. Aqui, Pedro de Urdemalas é apresentado com as mesmas características que o identificam noutras histórias espalhadas pelo mundo: aventureiro, astuto e cínico.

No Brasil, muitos foram os folcloristas, pesquisadores e escritores que se voltaram para a figura de Malasartes. Entre eles, podemos citar Luís da Câmara Cascudo, com os textos *Vaqueiros e Cantadores*⁶ e *Contos tradicionais do Brasil*⁷. Além desses textos, o autor ainda registra comentários e notas sobre esse personagem em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro* e no capítulo V de seu livro *Literatura oral no Brasil*. Sílvio Romero, em *Contos populares do Brasil*, publicado em Lisboa, no ano de 1885, apresenta, entre os “contos de origem européa”, a narrativa *Uma das de Pedro Malas Artes*⁸. Lindolfo Gomes, no livro *Contos populares brasileiros*,

⁵ Cf. www.librosmaravillosos.com/veintecuentos/

⁶ Em Documentário - Pedro Malazarte no folclore poético brasileiro - o autor registra uma das inúmeras aventuras de Pedro Malazarte, através dos versos de Tadeu de Serpa Martins.

⁷ Nesse texto, o autor apresenta ao leitor *Seis aventuras de Pedro Malazarte*. Aqui, o tema está centrado nas relações entre patrão e empregado e como o herói consegue se sobrepôr às explorações a que é submetido, através de sua esperteza.

⁸ Aqui o autor expõe ao leitor um dos aspectos mais conhecidos deste personagem popular: a esperteza, a habilidade de negociar visando a um bem maior para si no final. A referência ao conhecimento prévio do público acerca da figura de Malas Artes já está implícita no título do conto, *Uma das de Pedro Malas Artes*,

publicado em 1918, registra, na primeira parte de sua obra, dedicada aos “contos populares”, doze aventuras de Pedro Malazarte.⁹ Roberto Damatta, no capítulo V de seu livro *Carnavais, malandros e heróis*, através do personagem Pedro Malasartes, discute as relações sociais de poder e autoridade a partir da figura do malandro que não crê e não respeita esses valores, mas tem consciência de cada um deles. Uma vez conhecedor dessas relações, tira proveito delas a seu favor, utilizando-se das armas que a malandragem lhe permite. Segundo o autor (1997, p. 260), Pedro Malasartes é o “[...] padrão de todas as espertezas de que um homem é capaz.” Em 1928, Mário de Andrade escreve a “ópera-bufa” “Malazarte”, mesmo título da peça escrita por Graça Aranha, em 1911; ambas inspiradas pelo mesmo “herói trampolineiro” do conto popular brasileiro. Esses são alguns dos autores brasileiros que elegeram como tema ou como motivação temática a caricata existência desse personagem secular, cujo livre caminhar, entre o popular e o erudito, entre a oralidade e a escrita, justifica as palavras de Câmara Cascudo (1999, p.537) ao afirmar que: “Pedro Malazartes é a figura humana que determinou um ciclo de facécias em maior quantidade, de exemplos e atração irresistível.”

É talvez no esteio dessa “atração irresistível” que Pedro Malasartes chega ao século XXI revestido de novos fascínios, de novos suportes e de novas motivações para novos públicos. O personagem continua suas viagens e aventuras em várias partes do mundo e, no Brasil, a produção que tem como tema essa figura dos contos populares está direcionada aos mais diversos tipos de leitores e segue seu caminho secular rumo ao futuro, arrastando consigo um séquito de leitores e ouvidores de suas estórias.

Malasartes: um herói secular recontado para diferentes gerações de leitores

O personagem Malasartes está cada vez mais próximo das várias gerações de leitores brasileiros, uma vez que muitos são os textos direcionados a diferentes públicos, em diferentes suportes gráficos. Da criança que ouve histórias aos adultos que se identificam com as narrativas que contam e recontam as aventuras do personagem através de gerações,

que sugere tanto a existência de aventuras anteriores quanto o conhecimento popular acerca destas aventuras.

⁹ Em edições mais recentes, esses contos são apresentados ao leitor como parte de um ciclo: o ciclo de Pedro Malazarte.

quer em prosa, quer em versos, é composto o público-leitor desse “anti-herói” do povo. Segundo Diégues Júnior (1986, p. 78-79),

Do nosso mundo infantil, cheio de lendas e estórias, narrativas de heróis ou de aventuras, um nome sempre permanece: o de Malasartes. Suas artimanhas, suas proezas, suas diabruras se reproduzem através das gerações: nossos avós as conheceram, nossos pais nos contaram, nossos filhos as conhecem. Talvez nem tanto nas mais novas, ou novíssimas, gerações, já desaparecida a figura da ama ou mãe de leite, velhas contadeiras de histórias, ou a ausência da mãe no trabalho, ou à noite nas recepções e festas sociais. De qualquer forma, ao lado do Gato de Botas, da Branca de Neve, do Patinho Feio, o Malasartes – brasileiromente Pedro Malasartes – continua persistindo.

No que se refere ao público infantil, a arte de recontar motivou vários autores a elegerem as aventuras de Malasartes como matéria-prima de seus textos e como confirmação dessa persistência. Fazem parte do acervo infantil que recontam as histórias do herói popular, entre muitos outros textos, obras como *Histórias à brasileira: Pedro Malasartes e outras*¹⁰, de Ana Maria Machado; *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*, de Clarice Lispector, em que a autora elege um conto para cada mês e “As aventuras de Pedro Malazarte”, justificadamente, são destinadas ao mês de abril; *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*, coletânea organizada por Henriqueta Lisboa, que reúne histórias de nossa cultura a partir de autores como Sílvio Romero, Silva Campos, Amadeu Amaral, Aluísio de Almeida, Lindolfo Gomes e Luís Câmara Cascudo. Entre os muitos con-

¹⁰ A obra apresenta três aventuras do personagem: “Pedro Malasartes e o lamagal colossal”, “Pedro Malasartes e o surrão mágico” e “Pedro Malasartes e a sopa de pedra”; acompanhadas de uma apresentação, no mínimo, motivadora sobre o personagem e sobre o modo como acontecia a mediação dessas histórias: “Venho de uma família em que se contava muita história. Com livro ou sem livro. E os repertórios variavam muito, de acordo com o contador. Minha mãe era especialista em contos de fadas. Meu pai sempre trazia uns clássicos diferentes, muitas vezes mostrando as figuras nuns livrões que tirava da estante. Minha avó contava as histórias populares de nossa tradição oral, cheias de almas do outro mundo, heróis bobos ou espertalhões, bichos que falavam, gigantes... Entre elas, talvez as minhas preferidas fossem as de Pedro Malasartes, de que ela parecia ter um estoque interminável.” (MACHADO, 2006, p. 07)

tos populares apresentados na coletânea, estão as narrativas que versam sobre a personagem Malasartes. Citaremos ainda o livro *Pedro Malasartes em quadrinhos*, de Stela Barbieri¹¹. É interessante observar que, mesmo com propostas narrativas diferenciadas, não ocorre aqui uma deformação ou infantilização dos contos populares recontados, comum no meio editorial, visando apenas ao consumo por parte determinado público leitor. Observamos sim um trabalho que tem como tema e como ponto de partida os contos “iniciais”, aqueles que já foram contados ou registrados através do tempo e de vários outros textos. É interessante esclarecer ainda que muitas são as versões acerca das aventuras do personagem e que um mesmo conto pode variar até mesmo de região para região, mas estes são aspectos que não caracterizam os referidos processos de deformação ou de infantilização tão comumente desenvolvidos no ato de recontar para crianças.

Esse respeito às origens do conto popular por parte dos autores permite ao leitor dessa fase o acesso a uma cultura que, teoricamente, estaria distante de sua realidade, tanto do ponto de vista temporal quanto do ponto de vista prático, uma vez que o mundo no qual está inserido esse leitor em nada se parece com o mundo onde nasceram e criaram raízes os contos populares. Com isso, ao leitor infantil, é permitido não somente o prazer que o texto pode proporcionar do ponto de vista lúdico, mas também a aventura de conhecer um pouco mais sobre a memória de um povo através do conto presentificado, em seus mais diversos aspectos.

No que se refere ao público juvenil, citaremos como exemplo da permanência desse personagem em nossas letras os “recontos” de Augusto Pessôa: *Malasartes: histórias de um camarada chamado Pedro*¹², e o texto de Pedro Bandeira *Malasaventuras: as safadezas do Malasarte*¹³. A

¹¹ O livro apresenta um conjunto de oito contos em que a autora combina linguagem verbal e visual para recontar as histórias de Malasartes, observando a popularidade do personagem junto ao público e o tom humorístico das aventuras para dinamizar tanto o aspecto narrativo, quanto o aspecto imagético do texto em quadrinhos.

¹² Aqui as aventuras de Pedro Malasartes são recontadas em verso e prosa a partir dos contos da tradição popular. Fazem parte da obra os contos “Um emprego para Malasartes”, “A árvore que dava dinheiro”, “Sopa de pedra” e “Malasartes no céu”, em que o matuto engana até mesmo São Pedro.

¹³ Nessa obra, o autor narra em versos seis aventuras de Pedro Malasartes: “O pássaro lapão”, “O cavalo alazão”, “O saco adivinho”, “A panela do diabo”, “A caixa de jóias”, “Os porcos do compadre”.

estrutura do texto de Pedro Bandeira remete o leitor a outra tradição popular, a poesia de cordel, a qual tanto apreciou e recontou também em versos as façanhas de Malasartes.

O cordel e Malasartes: um canto que conta

O mundo contagiante do conto popular sempre foi para nós leitores motivo de encanto, identificação e curiosidade, especificamente quando nos referimos às aventuras de Malasartes. Essa história se perde nos tempos em que estão ancoradas as suas várias versões, os seus muitos autores ou recontadores, os modos de contar, alguns distantes de nossa realidade, mas que parecem sintetizar, através de suas palavras, um sentimento coletivo que aceita, ri, admira e até defende as armas utilizadas pelo personagem como defesa contra as injustiças que o cercam. Eis aqui um dos grandes pilares do processo de identificação, que pode ser reconhecido na recepção dos textos que trazem como protagonista Malasartes. No Nordeste brasileiro, a palavra Malasartes, na fala do homem simples do sertão, assumiu um sentido próprio, quase, e porque não dizer, uma espécie de adjetivo, sinônimo de “traquinagem”, de palhaçada, de “presepada”, de “quengo”.

Assim como o João Grilo, o Cancão de Fogo e alguns outros, Malasartes foi um dos personagens mais cantados nos versos dos cordelistas nordestinos. Esses poetas, na maioria das vezes, apenas recontam as inúmeras versões dos contos populares sobre Malasartes. Muitos são os folhetos dedicados às “aventuras”, às “diabruras”, às “palhaçadas”, aos “quengos” quase mitológicos desse personagem. Estes são os principais definidores dessa figura que, ao longo dos anos, propiciou ao leitor de cordel, não somente o riso motivado pelo humor presente nos versos, mas também um processo de identificação imediato, pois acontece aqui o reconhecimento de contextos que cercam o homem simples dos recôncavos nordestinos com a mesma força que o leva à reflexão sobre seu estar no mundo. Malasartes, usando como arma sua esperteza, realiza uma espécie de vingança social realizada de maneira ímpar na literatura popular, especialmente nos versos de cordel, que propiciam ao leitor uma espécie de “riso brincante”¹⁴, através do qual se traduzem as prin-

¹⁴ Segundo Barroso (2012, p. 50), “O riso brincante é, por isso, o riso do mundo invertido. Trata de forma vulgar os assuntos tidos como mais graves, e de forma grave os assuntos tidos como mais vulgares. Mostra, assim, a relatividade de tudo o que é estabelecido. [...] É também um riso crítico, que rebaixa a avaréza, a luxúria e outros vícios sociais. No riso brincante toda deformidade de caráter se

cipais angústias do homem simples do sertão nordestino no que se refere às principais instituições que fazem parte de sua realidade política, econômica, social e até mesmo religiosa.

Partindo dessa ideia, é possível observar que as narrativas poéticas que contam e cantam as ações de Pedro Malasartes fortalecem ainda mais o vínculo entre o poeta popular e o público leitor nas feiras, nas calçadas e até mesmo nas salas de aula do sertão e das cidades. Fortemente marcada pela oralidade, essa poesia traduz a essência do “Todo” sobre o qual nos fala Jacob Grimm, citado por Jolles (1976, p. 183), quando afirma que “[...] a poesia popular sai do coração do Todo.”

Entre os vários cordéis existentes sobre o personagem, citaremos como exemplos *As aventuras de Pedro Malasartes*, de J. Cordeiro de Lima e Manuel Caboclo e Silva - Editor e Proprietário (19--); *As travessuras de Pedro Malazartes*, de José Costa Leite (19--); *As presepadas de Pedro Malazarte*, João José da Silva - Editor Proprietário (19--); *O quengo de Pedro Malazarte no fazendeiro*, de João Damasceno Nobre (1959); *As diabruras de Pedro Malasartes*, de Expedito Sebastião da Silva (1976); *Travessuras de Pedro Malasartes e a sopa de pedras*, de Olegário Alfredo (2004), e citaremos ainda o folheto de Francisco Sales Arêda, *As palhaçadas de Pedro Malazarte*¹⁵, publicado em 2012, pela Editora Luzeiro.

traduz sempre numa deformidade corporal, num tique nervoso ou num automatismo. Neste sentido, desmascara o falso moralismo. Mostra que o que a pessoa é está inscrito em seu corpo e em suas ações, põe em confronto o que se diz e o que se faz. O riso brincante ri de quem não quer ser risível, de quem quer ser o que não é. Mas é um riso restaurador, porque quase nunca personifica seu ataque. Trabalha com tipos genéricos, comuns às diferentes sociedades, muitas vezes arquetípicos. Seu objetivo nunca é humilhar ou destruir o indivíduo, mas recuperá-lo para a convivência comunitária. O riso brincante é, principalmente, um riso coletivo. Um riso que se engendra em comunidade, que nasce da embriaguez comum, das relações íntimas e do contato corporal, entre brincantes e comunidade. [...] O riso brincante é, também, um riso sem peias, um riso nômade, livre e sem limites”.

¹⁵ Sobre esse cordel, é possível observar um aspecto bem comum no que se refere ao processo de autoria do folheto, pois esse texto, com pequenas alterações ou substituições de palavras, também foi publicado sob o título de “As presepadas de Pedro Malazartes” e indicava como Editor Proprietário o nome de João José da Silva e não apresenta uma data precisa de sua publicação. Lembrando que essa era uma prática comum no início do processo de publicação dos folhetos. O editor proprietário era alguém que podia comprar os direitos autorais de folhetos e nessa transação comercial também adquiria o direito de retirar da publicação o nome do autor, podendo inclusive assumir a autoria do texto.

Observemos como os poetas populares apresentam a personagem já nos versos iniciais de seus folhetos. Enquanto J. Cordeiro de Lima recorre à figura mitológica da musa, como fonte de inspiração divina (força, rima e arte) para a arte de “contar” em versos as aventuras de Pedro Malazarte, no folheto que tem como Proprietário João José da Silva, o autor assume claramente a postura de quem vai apenas recontar o que lhe foi passado por outras gerações, uma atitude comum àqueles que contam e recontam as narrativas populares através dos séculos. Aqui o autor assume também essa função afirmando que esta também servirá para nós, leitores, como a prática de recontar uma história aprendida com seus pais, que aprenderam com seus avós e que vinha dos “bisavós”. Nos cordéis citados anteriormente, o compromisso do poeta popular com o personagem Malasartes continua o mesmo, o de recontar suas aventuras e suas espertezas sobre os poderosos e conquistar novos leitores e novos contadores para essas aventuras, que têm um compromisso com a posteridade, pôr em contato com esse e outros personagens magníficos do conto e da poesia popular as gerações mais novas, mesmo que o meio utilizado não mais esteja vinculado somente à oralidade ou à escrita, mas que estes nunca sejam esquecidos enquanto ferramentas primordiais para a formação de leitores.

Nos trechos citados a seguir, encontraremos, não somente o ato de recontar, confirmando o compromisso assumido pelo poeta popular diante de seu leitor, mas também a constante referência ao caráter “ladino” e “caloteiro” do personagem Malasartes, responsável pelas suas constantes vitórias sobre os poderosos de determinada região e a referência à amplitude e força dessa narrativa, uma vez que ela era constituída de “histórias de proesas (*sic!*) / lidas em todas as partes” e que “talvez não haja nenhuma” [...] “que chegue a se comparar” a ela:

Oh! musa santa dos mestres
dai-me força, rima e arte
pra contar as aventuras
de um tal Pedro Malazarte
nos truques e palhaçadas
nunca perdeu uma parte.

(J. Cordeiro de Lima – *As aventuras de Pedro Malazarte*, s/d)

Eu vou contar uma história
que vem dos meus bisavós
os meus pais já aprenderam
com os velhos meus avós

eu aprendi com meus pais
e vai servir para nós.

Era Pedro Malazarte
um curioso ladino
que viveu de prezepadas (*sic!*)
desde muito pequenino
nunca achou um caloteiro
que lhe enrascasse o destino.

(João José da Silva – Proprietário – *As presepadas de Pedro Malazarte*, s/d)

Das histórias de proesas (*sic!*)
lidas em todas as partes
talvez não haja nenhuma
jocosa e cheia de artes
que chegue a se comparar
a de Pedro Malasartes.

(Expedito Sebastião da Silva – *As diabruras de Pedro Malasartes*, 1976)

Malasartes e a sala de aula: a mediação das histórias

Pelos vários aspectos apresentados anteriormente sobre Malasartes, acreditamos que são inúmeras as possibilidades de trabalho na sala de aula com os contos e as poesias que têm como tema principal as muitas aventuras e esportezas desse personagem.

A experiência de leitura sobre essa temática, quer seja ela motivada pelo conto popular ou pelo folheto de cordel, certamente, despertará no mediador e no leitor o fascínio que envolve trabalhar com uma temática que faz parte de nossas raízes.

Muitas das histórias levadas para a sala de aula sobre Malasartes, a exemplo dos contos retomados por Henriqueta Lisboa, em *Literatura oral para a infância e a juventude*, livro selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), no ano de 2005, já foram ouvidas por pais ou avós dos leitores em construção e, mesmo que a “evolução” social e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa representem um “duro golpe” no diálogo entre os leitores da escola e seus familiares, esta ainda é uma possibilidade de diálogo entre gerações de leitores. De um lado, estão os leitores que ouviram as histórias de seus pais, de seus avós, um legado que atravessou gerações, e, do outro, aqueles que estão ouvindo, talvez pela primeira vez, na voz de um mediador, em sala de aula, uma narrativa que atravessou séculos e territórios. Tem-se,

então a dura tarefa de não permitir o esquecimento e talvez até a extinção de histórias que estão arraigadas à nossa existência enquanto povo.

Vale lembrar que essa ação somente será possível através de uma mediação que olhe para essas narrativas considerando toda a sua possibilidade educativa na formação do leitor. Para as ações em sala de aula, é necessária a observação de aspectos como: a forma de apresentação das narrativas; o ato de contar, a voz e a postura assumida por quem conta, assim como as características das adaptações de textos escolhidas para o trabalho em sala de aula. É necessário ainda que consideremos os “suportes” oferecidos ao leitor enquanto recurso de contato com o texto, uma vez que estes sofreram e sofrem todos os dias alterações radicais, principalmente se levarmos em conta o contexto dos contadores de histórias e recitadores que, no passado, encantavam seus ouvintes/leitores à volta das fogueiras ou nas feiras nordestinas, envolvidos pelos mistérios de uma boa história ou de um bom “verso”.

Hoje, o grande destinatário dessa literatura deve ser a criança, o adolescente, enquanto seres que convivem com as inúmeras transformações acontecidas na sociedade atual e que, ainda assim, necessitam do contato com histórias e versos pertencentes a um passado tão longínquo e tão próximo ao mesmo tempo e cujos valores implícitos ainda permanecem válidos em seu tempo e em sua formação enquanto leitores.

Dessa forma, cabe a nós professores e, portanto, mediadores do texto literário em sala de aula, a difícil tarefa de abrir os caminhos necessários ao aluno/leitor para que este descubra, em pleno século XXI, o valor das histórias que lhe são contadas e cantadas para sua formação enquanto homem e enquanto ser crítico, capaz de se adaptar às modificações que renovam histórias, personagens e textos através dos tempos e que, mesmo assim, conseguem apresentá-los como atuais, fazendo parte de nossa vida enquanto leitores das letras e do mundo.

Algumas considerações finais

Ao levarmos em consideração aspectos como a permanência das narrativas populares em nosso meio, especificamente, a permanência de personagens como Malasartes e toda a sua força expressiva diante do público-leitor, em diversas faixas etárias, reconhecemos a importância e a necessidade de fazer uso do encanto propiciado por essas narrativas na formação do aluno/leitor. Seja através do conto ou da poesia, as aventuras malasarteanas devem estar presentes nas salas de aula como parte de uma ponte estabelecida pelo mediador, que possibilite ao aluno, não

somente o reconhecimento do aspecto lúdico desses textos, mas também o desenvolvimento de outras habilidades e experiências vinculadas ao ato da leitura do texto literário.

Observando-se a vasta produção editorial sobre o personagem, facilmente reconhecemos vários títulos que são recorrentes entre os livros apontados como paradidáticos, adotados em nossas escolas, sendo estes recomendados para os mais diversos níveis. A oferta deste acervo pelo mercado editorial e sua inclusão nos programas nacionais de incentivo à leitura abrem possibilidades para que se efetive o trabalho com essas narrativas populares em sala de aula, essencial, uma vez que, em muitos casos, a atividade de contação dessas histórias foi praticamente esquecida pelas famílias. Dessa forma, no espaço escolar, o aluno, leitor em formação, tem o seu direito ao conhecimento dessas aventuras assegurado, uma atividade que talvez permita a sobrevivência dessas histórias entre as novas gerações de leitores que virão, revestidas com a mesma força e encanto que as moveram até o século XXI.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *História de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BARROSO, Raimundo Oswaldo Cavalcante. O riso brincante do Nordeste. In: POMPEU, Ana Maria César;
- ARAÚJO, Orlando Luiz de; PIRES, Robert Brose. (Orgs.) *O riso no mundo antigo*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Vaqueiros e cantadores*. São Paulo: Editora Global, 2005.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Trad. Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Editora Hucitec / Edusp, 1996.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Ciclos temáticos na literatura de cordel. In: DIÉGUES JÚNIOR, Manuel et al. *Literatura popular em verso*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

FONTAÍNA, Laura Tato. *O Cancioneiro de Pero Meendiz da Fonseca*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a investigación en Humanidades, 2007.

JOLLES, André. *Formas simples*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Cantigas d'escarnho e de mal dizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses*. 2. ed. Vigo: Editorial Galaxia, 1970.

LAVAL, Ramon A. *Cuentos de Pedro Urdemales*. Santiago do Chile: Imprenta Cervantes, 1925.

LIMA, J. Cordeiro de; SILVA, Manuel Caboclo e (Editor e Proprietário). *As aventuras de Pedro Malasartes*. Juazeiro do Norte: [19--]

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: Pedro Malasartes e outras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, João José (Editor e Proprietário). *As preseçadas de Pedro Malazarte*. Recife: [19--]

SILVA, Expedito Sebastião da. *As diabruras de Pedro Malasartes*. Juazeiro do Norte: 1976.

VASCONCELOS, José Leite de. *Tradições populares de Portugal*. Porto: Livraria Portuense de Clavel & Cia - Editores, 1882.

TAMANHO NÃO É DOCUMENTO! UMA EXPERIÊNCIA COM O ROMANCE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Paloma do Nascimento Oliveira

Como tudo começou

N o ano de 2013 tive o meu primeiro contato com alunos do Ensino Fundamental, na área de língua portuguesa. Até então minhas experiências giravam em torno de muita teoria acadêmica e pouca aplicabilidade; uma estudante de pós-graduação na área de Teoria Literária lê muito e tem pouco ou nenhum contato com a realidade escolar. O fato é que me deparei com crianças e pré-adolescentes oriundos de ambientes extremamente precários e com pouquíssima vivência com a leitura em sala e nenhuma em sua atmosfera familiar.

Neste momento, surgiu uma inquietação própria de quem entende que a literatura é alimento que humaniza, e levei cerca de seis meses pensando em como poderia apresentar os textos literários a essas crianças, sem influenciá-las com minhas interpretações. Eis que andando por um Sebo, deparei-me com um livro de poesias chamado *Palavra de Nordeste*, do poeta popular Amazan. Ao passo que o folheava sentia nas imagens que os versos me proporcionavam, que os alunos poderiam se interessar; pois ali havia muito do que eles estavam construindo na sua infância.

A experiência com a poesia e a linguagem oral me rendeu bons frutos. Deste ano em diante os alunos já cobravam no início do semestre os nomes dos livros que seriam trabalhados nas aulas de literatura. O termo literatura, por sinal, foi naturalizado entre as crianças; não era mais um nome que eles deveriam se acostumar apenas no Ensino Médio, mas algo que fazia parte da realidade deles, do convívio com os livros.

Nos anos seguintes levei livros que fizeram parte da minha formação leitora. Em 2014, trabalhamos dois livros de Giselda Laporta Nicolelis: *Pássaro contra a vidraça* (1992), que traz como temáticas drogas e

conflitos familiares, e *No fundo dos teus olhos* (1995), o qual aborda o trabalho infantil e a falta de poder aquisitivo de grande parcela da população. Esses livros despertaram a visão crítica e incentivaram colegas de outras áreas a trabalhar as temáticas em conjunto com as turmas.

Em 2015 foi a vez de Lygia Bojunga conquistar os alunos, a mudança para o gênero conto ajudou àqueles que não tinham poder de assimilação para narrativas mais longas. O seu livro *Tchau* (2012) traz temáticas variadas, mas sempre relacionadas com o universo dos problemas que a criança enfrenta. Houve bastante identificação com um conto específico: “O bife e a pipoca”, texto em que duas crianças de posições sociais antagônicas constroem uma amizade e o leitor pode experienciar as visões da classe média e de uma favela. Após ouvi-los percebi que é possível colher diferentes pontos de vista e aprender mais sobre suas vidas a partir de seus horizontes de expectativa.

Finalmente, em 2016, resolvi enveredar novamente pela Literatura Paraibana, mas desta vez com um desafio maior: trabalhar um romance que não fora destinado especificamente ao público infantojuvenil. Assim surgiu a ideia de trazer uma obra que pudesse auxiliá-los a compreender alguns componentes da sociolinguística que estão presentes nos conteúdos obrigatórios a serem ministrados durante o ano e eis que pensei que o romance *Eita gota! Uma viagem paraibana*, de Efigênio Moura, seria ‘arretado’ para tal finalidade.

Nas linhas a seguir, falarei um pouco sobre a Literatura na sala de aula e como esse trabalho é importante para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos; assim como relatarei o processo de leitura do romance paraibano e a sua recepção. Para tanto, Cosson (2014) e Colomer (2007) foram imprescindíveis para apontar que direcionamentos poderiam ser eficazes no trabalho da prosa com adolescentes. Os dois autores lançam mão de conceitos valiosos para o trabalho da literatura em grupo.

Um pouco sobre leitura de Literatura na escola e no mundo

Um dos grandes problemas encontrados na leitura de Literatura em nosso país é a atribuição direta e exclusiva com a escola. Boa parte dos alunos e pais definem a vida leitora a partir da formação escolar e das escolhas que os professores fazem para os pequenos. Segundo Cosson (2014, p. 12), no nosso país, “[...] a leitura não é uma forma comum de lazer [...] ler como diversão é a atividade preferida de apenas 28% da

população [...]”; enquanto isso, a televisão é a campeã da preferência entre os brasileiros e a música ou rádio fica muito à frente dos livros.

Mas o que leva a nossa nação a todo esse desinteresse diante dos livros? De acordo com o autor supracitado o professor é o principal mediador da leitura e muitos docentes passam por cima desse momento proporcionado pela literatura, se apegam apenas ao livro didático e trabalham trechos de textos contidos neles. Além disso, os jovens

[...] estão eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando on-line em sites especializados ou entretidos nos videogames, navegando de muitas formas na web, os jovens não parecem ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos. (COSSON, 2014, p.12)

O que fazer então diante de tantos atrativos contrários? O fato é que as redes sociais chamam mais a atenção dos jovens que o velho papel. Não obstante, essa invasão tecnológica traz alguns aspectos positivos. O *instagram* – rede social que tem como principal objetivo publicar fotos das ações diárias do usuário – vem exercendo um papel importantíssimo para os jovens leitores. Muitos perfis se dedicam exclusivamente à publicação de indicações de livros que envolvem os clássicos e os YA ou Ya-Lit (Young-Adult). A exemplo disso, a revista *Exame*, da editora Abril, publicou uma matéria em meados de 2016 intitulada: “7 perfis no Instagram para quem gosta de livros.” Nesta matéria ela indica alguns perfis que podem ser acessados e chama a atenção do leitor:

Ler é uma arte que nem todos apreciam. Mas quem aprecia, no entanto, nunca está satisfeito. A questão é que não existe um número suficiente de livros para ter em casa: queremos sempre mais. Se você não consegue sair de uma livraria sem pelo menos um livro a mais no bolso (ou na bolsa), esta galeria é para você. (CARNETI, 2016, s/p)

Carneti apresenta sete perfis que exploram as mais variadas possibilidades de trato com os livros, seja para quem procura trechos destacados de livros conhecidos, imagens engraçadas relacionadas à leitura, frases reflexivas ou fotos de livros bem elaboradas. A interação do seguidor com o perfil é um dos benefícios da rede, a partir das fotos e indicações há um processo colaborativo que, através de *hashtags*, o leitor pode ter a foto que tirou de um livro reconhecida, publicada e curtida por milhares de seguidores, incentivando-o à procura de mais leituras.

Mas e na escola, quando boa parte das instituições proíbe o uso do celular em sala? Como lidar quando estamos diante da realidade das escolas públicas e o único recurso é o papel? Temos que refletir sobre essa questão e pensar um pouco sobre o que se deve levar em conta quando se trata de literatura para crianças e jovens.

Partindo para a literatura do ponto de vista do termo infantojuvenil, deve-se levar em conta que o conteúdo deve ser leve, mas não bobo ou infantilizado. O jovem precisa ser envolvido pela ficção e sentir prazer nesse envolvimento para começar a entender o alcance da leitura na construção dele enquanto ser pensante. De acordo com Cosson (2014, p. 33), “Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.” Assim o jovem vai adquirindo a compreensão de que a leitura é um instrumento de sua própria inclusão no mundo.

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 15) diz que a literatura tem um serviço social a cumprir numa sociedade que vive em constante transformação: “[...] a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.” A escola juntamente com a comunidade deve refletir esse processo transformativo, mesmo que, por questões culturais e tecnológicas, a leitura não seja uma atividade prioritária da família. É claro que o espaço escolar sendo o lugar em que encontramos a possibilidade de repensar posturas autoritárias habituais, cabe a ele a assunção de uma atitude mobilizadora e reflexiva, permitindo ao aluno o reconhecimento de suas competências leitoras, sem a pressão sistemática dos moldes tradicionais.

Diante disto, há pressupostos básicos, desenvolvidos por Coelho (2000), para um projeto de ensino/estudo da literatura infantojuvenil que contemple o jovem como um ser em formação que necessita da maior atenção possível. Eles são: 1) *Pensar na criança como um ser educável*, ou seja, um indivíduo em constante aprendizado, sobretudo, da cultura em que está inserido enquanto dura o que a autora chama de ciclo vital; 2) *A literatura como um fenômeno de linguagem* resultante de uma experiência existencial/social/cultural; 3) *Valorizar as relações entre literatura, história e cultura*; 4) *Compreender a leitura como um diálogo* entre leitor e texto para estimular o ser em sua globalidade e levá-lo à formação interior a longo prazo; 5) *Compreender a escrita como um ato-fruto da leitura assimilada* e/ou da criatividade; 6) *Certificar-se de que os meios didáticos são neutros*, sem nenhum tipo de manipulação; e 7) *Ter certeza de que a esco-*

la é o espaço privilegiado para que se comece o processo de autorrealização do ser humano.

Diante desses pressupostos, os formadores adquirem maior responsabilidade e fazem parte dos pilares para a formação de novas mentalidades, de valores e atitudes que devem ser difundidos no período de formação escolar. Tais valores e atitudes são destacados pela autora e devem ser pensados em sua prática. Coelho ressalta: o incentivo ao espírito solidário; o questionamento da autoridade; o sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser, o que leva o aluno à legitimação de sua própria identidade; a moral da responsabilidade ética, transformando e construindo valores e princípios; sociedade sexófila; redescoberta e reinvenção do passado; concepção de vida fundada na visão de mundo da condição humana; intuiçãoismo; a criança enquanto ser em formação e o antirracismo.

Levando em conta os valores e atitudes listados acima, professor e escola se munem de incentivo para a inserção da leitura literária na vida do estudante. Começa-se a pensar que os valores podem ser transmitidos de livro para leitor e de leitor para livro. Sim, o leitor também é um ser ativo no processo de leitura. Assim,

O leitor traz para os livros: a atitude para com eles; as atitudes para com a vida; o conhecimento e a experiência com os livros; o conhecimento e a experiência da vida; a formação e preconceitos culturais; a raça, classe, idade e atitudes sexuais; e inúmeros outros pormenores de sua personalidade, formação e educação. Tudo isso afetará o modo como produzimos o sentido – o que entendemos e tomamos como importante. (HUNT, 2010, p. 110 - 111)

Com essa gama de opções que servirão para a construção de sentido do texto literário, o jovem leitor produzirá, cada vez mais, novas percepções do mundo e de tudo o que lhe rodeia. Esse conjunto de elementos que o leitor traz para os livros oportuniza a construção de diferentes leituras e essa variedade de interpretações deve ser substancialmente levada em conta. Exatamente “Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente.” (ALVES, 2013, p. 36). Essa reflexão proporciona, segundo Alves, diálogos mais significativos do que geralmente se espera. Partindo dessa discussão, vejamos nas linhas a seguir como foi a experiência da leitura com os alunos.

Com os olhos no papel

Depois de três anos lecionando para os 6º e 7º anos, no nível Fundamental II, ficou perceptível que a leitura literária poderia ser um processo facilitador para o jovem, tanto do ponto de vista da vivência em grupo, quanto da construção de princípios e a aplicabilidade destes com situações reais. Nesse percurso, foram trabalhados livros em que se explorava a temática das drogas na adolescência; a desigualdade social e as formas de lidar com isto; as relações familiares e o divórcio sob o olhar dos filhos.

Anualmente, a Escola Estadual Dom Hélder Câmara sugere um tema gerador para que todos os professores construam seus projetos baseados nele. Diante das formas discriminatórias e das discussões vigentes, a temática decidida pelo corpo docente em 2016 foi: Em busca da nossa identidade. Alguns livros surgiram à mente quando pensei no tema, mas um ficou mais latente por ter uma linguagem acessível a todas as idades: *Eita gota! Uma viagem paraibana*, do monteirense Efigênio Moura. A partir desta escolha foi possível pensar em como a temática regional poderia ser uma ponte para a construção do conceito de identidade do jovem; assim como analisar diferentes estratégias que permitissem à leitura enquanto momento de prazer e desobrigação.

Talvez o grande desafio tenha sido no que diz respeito ao gênero, trabalhar um romance que não se enquadra em literatura escrita para um público direcionado e apresentá-lo a uma faixa-etária de 10 a 12 anos não é tarefa simples. O que me levou a persistir na obra foi algo que vai além das classificações, que transpõe o gênero, a autoria: a linguagem. Essa linguagem que reflete a identidade de um povo, uma linguagem nordestina e, mais precisamente, paraibana; arrisco dizer que qualquer nordestino poderia desenvolver alguma identificação com a leitura da obra.

A acessibilidade vocabular foi o ponto de partida para justificar o nascimento de um projeto com a literatura no Ensino Fundamental que pudesse durar pelo menos dois bimestres. Em geral, os professores de escolas particulares escolhem um livro a cada bimestre, mas, além de trabalharmos um romance – que toma bastante fôlego – estávamos em uma situação em que os alunos sequer comprariam a obra; pois só teriam acesso a partir das fotocópias dos livros. Poder aquisitivo ainda é um peso que sobrecarrega substancialmente a educação no nosso país.

O livro de Efigênio Moura é composto por treze capítulos, com nomes tão peculiares que valem a pena ser listados aqui: “Capítulo da

Peleja”; “da negociação”; “da Uma”; “da Amarelinha”; “dos Couros”; “da Jurema Preta”; “do Tirinête”; “do Prado”; “da Rua do Rabo da Gata”; “da Salsa”; “da Pitombeira”; “das Sombrinhas”; “da Rua dos Pereiros”. Antes de iniciar cada capítulo há uma abertura com os componentes: cenário, objetivo, os personagens e convidados especiais – quando aparecem. Essa forma de apresentação ajudou bastante os alunos na compreensão do contexto do que seria lido. Outro recurso utilizado na obra é a página de glossário ao fim de cada capítulo; nesta há palavras que foram oralizadas durante as falas dos personagens e precisam ser explicadas para o público que não as compreende, a exemplo de “Dindim cum leitche cum tódio: Picolé de leite achocolatado dentro de um saco.” (MOURA, 2013, p. 37).

No momento de colocar em prática as ideias pensadas me direccionei a dois teóricos que poderiam dar sustentação a elas: Cosson e Colomer. Inicialmente, para organizar a sequência didática, Cosson (2006) propõe a sequência básica – para um trabalho mais rápido – e a expandida. A opção claramente foi a da sequência expandida, visto que a básica contempla um número reduzido de etapas para um alcance curto – Motivação, Leitura e Interpretação; já a expandida tem um objetivo de visão mais ampla e contém as seguintes fases: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda interpretação e Expansão. Dentro da proposta da sequência se insere Colomer (2007) com o conceito de *Leitura Compartilhada* que destaca a leitura literária enquanto um processo que envolve professor e aluno compartilhando, dinamicamente, experiências e impressões a partir do texto escolhido.

Para Cosson (2006, p. 54), o ato de ler precisa de uma motivação e tudo parte da escolha de textos e da aceitação destes por parte da turma, visto que “A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais.” Com a motivação, houve a preparação para apresentar ao aluno o texto e, ao mesmo tempo, avaliarmos a viabilidade do trabalho com o romance escolhido. Nessa etapa, foi levado para a sala um vocábulo específico do livro, com o pretexto de trabalharmos as variedades linguísticas do nosso Estado, a Paraíba. A turma em sua totalidade se entreteve ao descobrir termos novos, a exemplo de um vocábulo que encontrariam mais tarde na leitura do livro: “Caga-Lona” (MOURA, 2013, p. 37), gíria utilizada para designar os trabalhadores que andam em carroceria de caminhão.

Diante da motivação a partir da linguagem cômica, ficou clara a recepção positiva das turmas em relação à temática principal da obra. Desse modo, parti para a introdução, abordando a entrada temática como eixo principal. O livro foi apresentado como reflexão sobre nossa forma específica de falar, sobre nosso comportamento linguístico no cotidiano. A partir deste momento, percebi que a experiência de ouvir o outro é extremamente válida e enriquecedora. O aluno não chega à escola vazio, sem vivências. Ele traz consigo uma bagagem de histórias, experiências, dores, alegrias, uma miscelânea de sensações e recordações que poderão ser ativadas no momento da leitura. O professor é a arma mais poderosa para estimular esta busca sensorial, pois isto fará da leitura um momento de contemplação.

Dessas formas específicas da fala surgem as experiências vividas pelos jovens: de histórias do interior do Estado; das viagens onde eles relataram perceber uma variação linguística acentuada – sobretudo as viagens para o Sudeste do país; dos parentes mais velhos que têm um vocabulário específico e muito semelhante ao refletivo pela obra; dos momentos em que assistem a filmes com temáticas regionais, etc.

Após as discussões introdutórias, partiu-se para a leitura da obra. Cosson (2006, p. 81) atenta para que esse momento seja concretizado prioritariamente extraclasse: “[...] o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura.” Ele mesmo afirma que em alguns casos esse acerto requer uma negociação delicada. Não obstante, dentro do nosso contexto, a leitura prioritária em casa não seria a melhor opção, avaliando que a maioria dos alunos sequer cumpriam as atividades obrigatórias em sala.

Desse modo, ficou acordado com as turmas que a leitura seria feita parcialmente em sala, parcialmente em casa. A ideia era atraí-los para a obra para que neste passo inicial eles se apoiassem na escola e disso resultasse sua autonomia posterior. Lemos juntos, ainda em sala, o prefácio da obra, com a promessa de que os capítulos lidos na escola aconteceriam no espaço do pátio, lugar que significa diversão para eles, espaço até então reservado apenas para recreio e eventos do calendário escolar. A promessa de deixar os muros da sala de aula me fez notar como eles estavam atentos à leitura do prefácio, uma parte do livro que normalmente é desprezada pelo leitor.

Terminada a leitura do prefácio, eles ficaram eufóricos para sair de sala e ter a liberdade de sentar da forma como quisessem, além da sensação de liberdade que um espaço aberto proporciona ao indivíduo. Como aparece na Figura 1, os alunos se dispuseram num círculo para

ouvir o primeiro capítulo – assim como posteriormente os outros trechos que foram lidos durante o tempo em que trabalhamos o livro. Neste momento, estagiários do último período do curso de Letras da UEPB, que observavam as aulas, registravam em fotos, intrigados, a concentração de crianças tão pequenas em um livro sem ilustrações.

Uma das estratégias para prender a atenção dos jovens é a entonação dada ao texto. O ar de dramaticidade, as pausas quando necessárias, o grito, o cochichar, o uso do corpo, do olhar, tudo converge para o olhar do aluno. É notório que ele precisa da constante motivação para que a leitura seja algo bom, seja diversão.



Figura 1 - Leitura compartilhada no pátio da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Hélder Camara

Após a leitura, foi aplicada a etapa da Primeira Interpretação, momento cujo aluno tem uma apreensão mais global da obra. A partir dos depoimentos informais, de cada um, tive esse primeiro registro de como caminhava a interpretação da turma. Essa etapa deve ser entendida, “[...] por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel [...]” (COSSON, 2014, p. 84). As leituras individuais de cada estudante corroboram

ram o pensamento de Cosson de que quanto mais individuais forem, mais enriquecedoras serão.

Para a etapa da contextualização, é importante saber que ela “[...] compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo.” (COSSON, 2006, p. 86). O teórico supracitado apresenta em seus estudos sete tipos de contextualização – teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Escolhi duas delas para trabalhar nesse momento: a presentificadora e a temática. Para Cosson (2006, p. 89), “A presentificação é a correspondência da obra com o presente da leitura.” Neste caso, a discussão girou em torno de Dona Neves e Netinho, na situação inicial do livro que começa na cidade de João Pessoa, onde depois de pagar uma promessa avó e neto se dirigem à rodoviária da capital a fim de conseguir uma ‘lotação’ para retornarem a Monteiro, cidade do cariri paraibano. Nesta procura o livro traz o contexto das rodoviárias e dos transportes alternativos clandestinos que se esquivam da fiscalização. Os alunos que frequentam este ambiente imediatamente se identificaram e narraram para seus colegas que de fato o livro estava sendo fiel ao retrato daquele lugar. O fato de os personagens não terem dinheiro para custear as passagens de ônibus e resolverem enfrentar a realidade dos alternativos clandestinos gerou bastante identificação entre os leitores. Foi colocada em pauta a situação dos transportes alternativos dentro da cidade e a pouca acessibilidade do ponto de vista financeiro a táxis; assim como as viagens intermunicipais feitas por esses meios mais baratos.

Após esse processo, chega a hora da Segunda Interpretação, desta vez, sem a intervenção da professora. A estratégia foi se aprofundar na temática da variação linguística na obra e os efeitos cômicos que alguns vocábulos provocam. As leituras foram positivas e a interação das turmas mostrou que o romance tinha sido uma escolha acertada, nessa hora se fez o real compartilhamento da leitura.

A culminância do trabalho com o livro foi o momento da Expansão que segundo Cosson (2006) é o instante em que se deve investir nas relações textuais, na ultrapassagem do limite de um texto para outros. Devido a faixa etária dos alunos e dos gêneros propostos para os anos em que eles se encaixam, a atividade final foi de produção e não de leitura de outros textos, como aconselha o autor. Assim foi realizada a produção de quadrinhos em que pudessem contar a história de cada capítulo. Trabalhos atentos foram expostos nas cartolinas pela escola e, no fim, ficou a sensação de que a leitura do romance faria parte da história de cada um.

Considerações Finais

Como todo início, tenho que lhes dizer que ao apresentar o romance para as turmas senti que poderia haver rejeição e resistência diante do volume de páginas; mas me enganei, pois os alunos aceitaram a proposta de leitura com bastante facilidade e atribuo isso à forma como apresentei a obra para eles. Naquele momento, percebi que os alunos também se convenceriam de que a literatura não se limita ao tamanho da letra ou ao volume de páginas.

Talvez o maior receio que rondava não estivesse no volume da obra, mas na limitação financeira dos alunos que os levariam, no máximo, a adquirir a cópia do livro. Esse problema da questão das cópias do livro poderia desmotivar a leitura, afinal apenas dois alunos tiveram condições de adquirir a obra original; alguns, de fato, não adquiriram sequer a cópia por não dispor dos onze reais delimitados. O temor de que a forma da obra pudesse afastar as turmas, logo foi dissipado: a leitura, quando bem realizada, com a energia e a entonação adequada, pode florescer de uma folha de jornal, não importando em que suporte se encontra.

Os alunos me surpreenderam ao ignorar a ausência de cores de suas cópias; eles queriam saber mais e mais sobre a viagem de Das Neves e Netinho, ouvir a professora encenando os diálogos de acordo com o sotaque e o ritmo que os personagens pediam. As formas que a leitura foi ganhando durante as aulas, forneceu ao aluno a senha para o universo ficcional; aluno e professora saíram dessa experiência compreendendo a importância de um livro e da identificação do leitor com este.

Esse tipo de trabalho, pois, foi uma espécie de mola propulsora para a continuidade da leitura em sala, desprendida do livro didático, dos papéis avulsos. É a partir desta experiência que se desmitifica a ideia de que aluno do ensino público tem uma vivência de leitura limitada. Encontramos, portanto, neste relato um instrumento válido de compartilhamento para o professor que pretende se jogar em leituras mais longas e esperamos ser incentivo para a continuidade do trabalho com livros literários, sobretudo, nas escolas públicas do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

CARNETI, K. *7 perfis no instagram para quem gosta de livros*. Revista Exame on line. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/tecnologia/7-perfis-no-instagram-para-quem-gosta-de-livros/> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Círculo de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MOURA, E. *Eita gota! Uma viagem paraibana*. Campina Grande: Latus, 2013.

ROMANCES CLÁSSICOS NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM DIÁRIOS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Luciene Batista Aranha¹

Considerações iniciais

O ensino de literatura, na maioria das vezes, tem se resumido à apresentação de características e considerações acerca do período histórico ao qual determinada estética literária pertence, desprezando, ou relegando a um segundo plano, o contato do aluno com o texto literário em si. Sabe-se que não tem sido fácil instigar os alunos a lerem romances clássicos, especialmente nesta era digital e muito imediatista, entretanto faz-se necessário que o professor adote estratégias para conquistar o leitor, propiciando-lhe uma apreciação prazerosa da leitura. Por isto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma experiência de escrita com diários de leitura de romances clássicos, especialmente do Romantismo, que foi realizada numa turma de 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho, em Alagoa Nova, PB, no ano de 2016. Nortearam o trabalho os pressupostos teóricos de Pinheiro (2006; 2011), que abordam, respectivamente, a questão de como deve ser o trabalho com o texto literário em sala de aula e como fazer pesquisa em literatura; Perroti (2015), que fala sobre a importância do espaço da biblioteca não se transformar num depósito de livros; e Cosson (2015), em artigo que trata da prática da leitura literária na escola.

¹ A escrita da dissertação de mestrado sobre uma das autoras mais representativas da literatura para crianças e jovens, Ruth Rocha, e a preocupação com o uso da literatura com função utilitária fez com que o ensino de literatura fosse uma preocupação constante na minha prática pedagógica e nas pesquisas posteriores, que renderam alguns estudos sobre romance juvenil.

Atitude investigativa do professor de literatura

No início de 2016, a área de Linguagens da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho, onde a atividade foi realizada, reuniu-se para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), exigência do Governo do Estado da Paraíba, que se fundamentou nos descritores com maior número de erros e acertos em Língua Portuguesa dos estudantes que realizaram as avaliações do IDEPB no ano de 2015. Uma constatação, no tocante à questão da leitura, foi a de que há uma preocupação constante do professor de língua portuguesa e pesquisador em literatura com a formação de leitores críticos.

Um dos objetivos da área de Linguagens da referida escola e que motivaram a elaboração desta proposta de atividade de leitura para alunos do Ensino Médio é promover a ruptura e a ampliação do horizonte de expectativas² do leitor jovem, sugerindo a leitura de obras que não fazem parte do seu cotidiano, mas que possam propiciar-lhe uma experiência interessante de leitura literária, tirando-o da sua “zona de conforto”.

Em conversa com alunos observamos que a maior parte deles realiza a chamada leitura de “massa”, leem os livros das séries que estão em voga no período, ou seja, “na moda”. Estas inquietações aliadas às considerações de Pinheiro (2011, p.16) acerca do papel do pesquisador em literatura orientam o nosso trabalho com o texto literário em sala de aula. Ele afirma que:

[...] um desafio do professor é o de cultivar uma postura científica, investigativa em seus alunos e alunas, isto é, cultivar a inquietação para depois aproximá-los de um método a fim de que não se percam no emaranhado de questões suscitadas. (PINHEIRO, 2011, p.16)

O pesquisador aponta ainda um tópico interessante: que é o de fazer ciência em literatura, que se traduz numa atitude científica de questionar, por exemplo, sobre o sentido do que foi narrado ou o que foi sugerido por uma imagem poética. Estas e outras inquietações deveriam ser uma constante nas aulas da disciplina, uma vez que é senso comum

² Apesar de não ter aplicado o Método Recepcional neste trabalho tal como o descrevem Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), utilizo aqui as expressões ruptura e ampliação do horizonte de expectativas.

achar que só se faz pesquisa quem trabalha com a experimentação empírica. Sendo assim,

Se o momento da leitura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade, da inquietação; o momento posterior é da tentativa de compreensão e de explicação, a partir do texto, da experiência de leitura – que resulta numa interpretação. (PINHEIRO, 2011, p.19)

Este projeto de leitura com a escrita de diários foi pensado como forma de fugir do ensino baseado em teorias literárias, com listas de características, informes sobre fatos históricos ou biografia de autores. A intenção era a de que os alunos tivessem contato direto com a obra literária e só depois conhecessem a parte teórica sobre os períodos literários em estudo. É o que sugere Pinheiro (2006, p.113)

O que estou querendo dizer é que deveríamos fugir dos esquemas de livros didáticos de literatura que sempre iniciam oferecendo conceitos e quase nunca colaboram para despertar o interesse pela literatura.

Compreender a natureza da literatura, estudar os diferentes gêneros e sua rígida caracterização, determinar a estrutura de obras, as influências, entre tantas outras questões, tornou-se uma imposição para o estudioso da literatura.

Para Pinheiro (2006, p. 120) “[...] é possível ser didático sem ser necessariamente, rasteiro. E acredito também que os alunos, devidamente estimulados/motivados, poderiam realizar alguns exercícios de crítica, que tivessem como leitores os próprios colegas de escola” É comum alguns professores terem receio de que os alunos não gostem das obras sugeridas, o que é um risco que faz parte do processo, já que também faz parte da formação leitora opinar criticamente sobre o que se lê, até mesmo não gostando dos cânones, e cabe ao mediador abrir o debate para tais questionamentos, sugerindo, se possível, outras leituras para a turma. O estudioso complementa:

Imagino, inclusive, que algumas avaliações poderiam ser a apreciação dos alunos sobre as obras literárias lidas. Mesmo quando se rebelam contra obras que para nós professores são canônicas. Quem sabe eles não tenham razão sobre um aspecto que não havíamos pensado? (PINHEIRO, 2006, p. 121)

Além de fazer pesquisa em literatura, o professor precisa ter bem definido qual o seu papel na formação do leitor literário. Outro estudioso que aborda a questão crucial da mediação da leitura é Rildo Cosson (2015, p.164) que questiona: “[...] o lugar do professor em relação à leitura literária e das práticas pedagógicas que ela demanda: ensinar ou mediar a leitura literária.” Para ele, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é instituída a leitura ilustrada, baseada numa atividade de fruição e deleite. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, ocorreria a leitura aplicada que se destina a promover o conhecimento. Nesse caso, ela assumiria um papel ancilar no ensino de Língua portuguesa, através de exercícios de compreensão de texto ou de emprego linguístico. A ideia seria, então, ter o professor como mediador da leitura literária ocupando um lugar renovado na escola como centro da formação do leitor.

Descrevendo a experiência

O trabalho com diários de leitura tem sido uma constante nas aulas de Língua Portuguesa da instituição onde foi aplicada a proposta. A turma escolhida já vivenciou, com outra professora de Língua Portuguesa, a escrita de diários de leitura, sendo que a escolha dos títulos era realizada pelos alunos que preferiam permanecer na sua zona de conforto a se “arriscarem” a ler obras que não fizessem parte do seu horizonte de expectativas. O 2º ano A é composto por vinte e sete adolescentes em idade regular, com média de 14 anos, sendo aproximadamente 90% residentes na zona urbana, que estudam juntos há, pelo menos, dois anos. Desta vez, a finalidade era escolher um título dentre as possibilidades sugeridas pela professora, formadas por romances do Romantismo ou Realismo/Naturalismo brasileiros, o que causou certa “revolta” em alguns dos estudantes. A maioria, porém, aceitou sem grandes questionamentos como demonstra o trecho abaixo de um dos diários:

Encontrei o livro *Ressurreição* na biblioteca da escola... Indicado pela professora de literatura. Assim que vi o livro não fazia a mínima ideia do que se tratava a história e confesso que assim que comecei a ler, achei-o meio chato e cansativo, mas depois a história foi melhorando. E sem esquecer, na minha opinião, o título do livro não tem muito a ver com a história abordada.

(Bruna Duarte sobre o livro *Ressurreição*, de Machado de Assis)³

³ Os trechos dos diários utilizados neste artigo foram aqui transcritos por uma questão estética, porque as imagens escaneadas ficariam pequenas ou um pouco

Alguns dos clássicos sugeridos foram: *Luciola*, *Diva*, *A Pata da Gazela*, *Tronco do Ipê*, *O Guarani*, *Cinco Minutos*, *A Viuvinha* e *Sonhos D'ouro*, do autor cearense José de Alencar. Também *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães; *A Moreninha* e *O Moço Loiro*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Helena* e *Ressurreição*, de Machado de Assis, considerados românticos; e três obras do Realismo/Naturalismo: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Em média, um título foi lido por dois alunos, exceto os do Realismo/Naturalismo e *O Tronco do Ipê*.

As escolhas foram realizadas pelos alunos de forma aleatória. Alguns escolheram pelo título, outros porque gostaram da capa. Também houve indicação direta da mediadora, como foi o caso de *Cinco Minutos* e *A Viuvinha* que a professora direcionou aos alunos que tinham pouco costume de ler, apenas pelo fato de serem menores ou apresentarem pouca dificuldade de compreensão, visando que ninguém ficasse sem ler. Os alunos tiveram, em média, um mês e meio para a realização do projeto até o dia da socialização, que ocorreu em conjunto com a outra professora que divide a turma, lecionando os aspectos linguísticos da disciplina Língua Portuguesa.

A atividade ocorreu em duas etapas: a leitura e escrita dos diários e a socialização em sala de aula. Os alunos teriam a liberdade de escolha para a confecção dos diários, uns compraram agendas e/ou cadernos, alguns customizaram as capas artesanalmente, outros utilizaram folhas avulsas de ofício A4.

Ao todo foram utilizadas doze aulas, assim distribuídas: 02 para a apresentação da proposta, 02 para a escolha dos títulos, 02 para o acompanhamento e o esclarecimento de possíveis dúvidas quanto à escrita dos diários e 06 para as apresentações que ocorreram com a turma em círculo, sem que houvesse grandes formalidades.

Na apresentação da proposta, foi entregue aos alunos uma espécie de roteiro elementar que continha algumas informações essenciais para a escrita do diário de leitura, entre eles:

- Nome do livro e Autor;
- Editora;

ilegíveis pelo fato de os alunos terem usado cadernos de diferentes tamanhos, inclusive, agendas, diários, folhas de a4 e canetas coloridas. Foram feitas correções ortográficas, sem alteração na estrutura sintática, para que o comentário ficasse o mais parecido com o real.

- Número de páginas;
- Data de início da leitura;
- Onde encontrou o livro.

Fora isso, havia outras sugestões, tais como: descreva com detalhes: como foi teu primeiro encontro com o livro. O que sentiu? O que mais te chamou a atenção? Capa? Título? O quê? Também apresentava outros tópicos:

- Breve resumo da obra;
- O que mais gostou no livro;
- O que aprendeu com a leitura;
- Caso não tenha gostado de algo, registre o motivo;
- Durante a leitura, o que você sentiu? Lembrou-se de algo? Filme? Livro? Trecho da sua vida? Compare;
- A leitura foi difícil ou fácil? Por quê?;
- Indicaria o livro para alguém? Por quê?

Alguns responderam item por item como se fosse um questionário, apesar de não ter sido esta a intenção da entrega do roteiro. Poucos alunos tiveram a coragem de dizer que não gostaram da leitura, provavelmente, por achar que perderiam pontos, contudo alguns expuseram seus pontos de vista de forma bastante interessante, o que suscitou as discussões durante as apresentações dos diários. Uma das apreciações chamou bastante a atenção e está descrita abaixo:

[...] O que não gostou?

Não gostei da história em si, o início da leitura, achei o livro extremamente chato. Porém, eu tive uma pequena quebra de expectativa, eu li o seguinte trecho no livro: "Veja o leitor a comparação que melhor lhe quadrar, veja-o e não esteja daí a torcer-me o nariz, só porque ainda não chegamos à parte das narrativas destas memórias. Lá iremos.

Creio que prefere a anedota à reflexão, como os outros leitores, seus confrades, e acho que faz muito bem", então eu deixei que eu pudesse conhecer mais desse livro.

Indicaria este livro?

Eu indicaria sim, mesmo que eu não tenha gostado da história, acho que todos têm gostos diferentes, e que pode sim ter alguém que possa apreciar melhor essa obra.

(Comentário da aluna Gabriella Diniz sobre o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis)

Alguns opinaram de forma mais espontânea como é o caso da aluna Beatriz Hayelle que só costumava ler *As Crônicas de Nárnia*, de C.S. Lewis e que, a princípio, demonstrou maior resistência ao contato com o novo. Assim, ela apresenta suas impressões:

Minhas opiniões

Este livro me surpreendeu. Quebrou minhas expectativas. Sinceramente eu amei este livro. A leitura não foi tão difícil mesmo sendo tão antiga a linguagem. Durante a leitura eu aprendi muitas coisas e uma delas foi sobre o amor material. Que devemos amar as pessoas pelo que elas é e não pelo que tem. Um casamento é para a vida toda, pelo menos deveria ser. E sei que se Horácio tivesse casado com Amélia ele iria viver o resto da vida dele infeliz.

(Comentário de Beatriz Hayelly sobre *A Pata da Gazela*, de José de Alencar)

Durante o percurso, as reclamações foram muitas, especialmente no que se refere à linguagem empregada à época pelos autores. Aliás, mais de 90% dos alunos apontaram isto como uma dificuldade, porém ao entregarem os diários, grande parte considerou que a linguagem arcaica não prejudicou a compreensão, como é possível ler no seguinte trecho:

Bem, gostei do livro, mais do que esperava. A leitura não é tão difícil o quanto parece por se tratar de um livro publicado em outro século. O que mais gostei foi da atitude de Bertoleza, pois ela preferiu morrer do que se tornar escrava novamente.

(Opinião de Andressa Costa C. Nunes sobre a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. A aluna foi uma das mais resistentes à leitura de um romance que não pertencia ao seu gosto literário)

Um aspecto interessante foi o de que alguns alunos conseguiram relacionar as obras com outras já lidas anteriormente ou filmes, já que um dos tópicos do diário era: a leitura o fez lembrar algo? Filme? Livro? Da sua vida?

O livro tem algumas palavras que não conheço, mas com atenção é fácil entendê-las. Gostei do livro do início ao fim, me espantei principalmente com o final, foi incrível. Esse final me lembrou um filme que é um pouco parecido “quem quer ser um milionário”

que é onde um menino e uma menina se encontram na infância, mas se separam e quando adultos se reencontram.

(Apreciação do leitor José Gabriel sobre *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo).

A mesma obra, inclusive, fez com que os alunos fizessem referências diferentes, pois enquanto um lembrou um filme, outra associou à história da *Cinderela*, em que o camafeu teria a mesma função do sapato de cristal:

Um belo livro de romance. Gostei muito, pois a leitura não foi difícil. Durante a leitura, na parte em que ele conta sua história com a menina na praia. Lembra um pouco a história da Cinderela, pois ele só tem o camafeu para encontrá-la.

Conclusão:

Por ser um livro bem antigo de outro século eu tinha um tipo de receio de ler, mas li e achei a história maravilhosa e super indico esse livro.

(Opinião de Déborah de Aquino Alves sobre *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo).

Outras leituras como *A Pata da Gazela*, por exemplo, levaram duas alunas a fazerem alusão à história da *Cinderela*, talvez por ser um dos contos de fada mais conhecidos por todos, como vemos em um dos diários:

Ao ler o livro lembrei-me da Cinderela, pois como Amélia ela ao entrar na carruagem apressada perdeu o seu sapato e um jovem o encontra e procura a dona até encontrar.

(A aluna Beatriz Hayelly relacionando a leitura do romance *A Pata da Gazela*, de José de Alencar, com outras leituras).

Devido ao estado de conservação dos livros da biblioteca, especialmente os da coleção “Série Bom Livro”, muitos alunos mostraram resistência à leitura por considerarem que as histórias seriam ultrapassadas, o que foi desmistificado no decorrer do processo:

04 de julho, 2016

Nesta data iniciei uma leitura, que mais a frente iria me envolver com a história do jovem seminarista.

Bom, julgado pela aparência, o livro me parece um tanto antiquado e velho. A capa dessa edição de *O seminarista* tem como ilustrações uma serpente e uma espécie de cupido. Na verdade, só

consegui compreender o significado desses desenhos na história, no decorrer da leitura.

O autor de início descreve duas crianças que brincavam juntas pelos campos da fazenda. Margarida e Eugênio são inseparáveis. O garoto tem um talento admirável para ser padre, o que levou seus pais a quererem incentivá-lo a seguir a carreira. Margarida é doce e gentil, querida por todos.

(Trecho inicial do diário de Bruno Domingos Gadelha que leu *O seminarista*, de Bernardo Guimarães)

Uma informação relevante é a de que a escola possui uma biblioteca que conta com mais de dez mil títulos, adquiridos ao longo do tempo por doações ou oriundos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). É comum a visita dos alunos à sala de leitura, ainda que uma das dificuldades seja não ter profissionais habilitados para a organização do acervo e elaboração de projetos de incentivo à leitura. Sobre a importância de a biblioteca escolar ser um espaço de formação de leitores, Edmir Perroti (2015, p.101-102) afirma que:

Se, aparentemente pouco relevante, olhado com atenção, tal indício indicava-nos um dado essencial e que necessita ser considerado na criação de espaços de leitura, empenhados com a formação de leitores: *espaço de livros não se transformam necessária e automaticamente em espaços de leitura*. Na realidade, com a biblioteca havíamos criado um depósito, um armazém cinzento de publicações desatualizadas e inadequadas a nossos propósitos. Daí ser ela incapaz de criar interesse, vinculações, relações, sociabilidades em torno da palavra escrita.

A Biblioteca não pode ser um depósito de livros e, recentemente, houve uma reorganização do espaço na nossa escola, o que permitiu um contato mais agradável dos alunos com o ambiente destinado aos leitores e a necessidade de se incentivar cada vez mais o empréstimo das obras disponíveis. Por isto, a área de Linguagens procurou inserir, em suas aulas, estratégias e atividades que desenvolvessem a competência leitora, através da realização de seminários em aulas de literatura, circuito de leitura, em que o professor procura estimular o rodízio de livros em sala de aula e a escrita de diários de leitura também nas aulas de Língua Portuguesa, já que esta tem sido uma das grandes preocupações da escola como um todo, estando inserida no planejamento das outras áreas do conhecimento.

Os resultados da experiência

A socialização da experiência de escrita de diários foi muito simples, não chegando a ser a apresentação de um seminário. Os alunos sentaram em círculo, já que o objetivo era de que todos tivessem a coragem de expor suas opiniões. Foi, na verdade, uma conversa que ocorreu em seis aulas nas quais relataram as dificuldades e as impressões sobre a atividade realizada. Apenas três alunos não desenvolveram a proposta de forma satisfatória, ficando nítido que leram resumos retirados da internet.

Um aspecto positivo da experiência é que como foram títulos sugeridos pela professora, a partir de um levantamento prévio, todos estavam disponíveis na biblioteca da escola, de forma a facilitar o acesso do aluno ao livro, favorecer a visita ao espaço e o empréstimo destes volumes representativos da literatura brasileira. O que se observou é que com exceção de três alunos, os demais recorreram à sala de leitura, o que é muito positivo.

Uma colocação feita por alguns dos alunos, no início do projeto, é de que hoje em dia ninguém mais quer saber de romantismo e, por isso, não indicariam a leitura destas obras. O contraditório é que tiveram quebra de expectativa e ficaram meio decepcionados, pois as histórias não tinham finais felizes. Foram questionados com a seguinte pergunta: não são românticos e querem final feliz? Alguns foram mais coerentes e se expressaram com os seguintes comentários:

Minhas considerações finais

Bom, estou decepcionado. Na verdade, me identifiquei muitíssimo com o personagem. Seria bem mais satisfatório um final no qual os dois terminassem juntos. Infelizmente nem tudo é como nos contos de fadas.

É óbvio que eu recomendo *O seminarista*, tem sim a quebra de expectativa, mesmo assim é um romance único pra mim. E com certeza não me esquecerei do amor ente Eugênio e Margarida.

(Considerações de Bruno D. Gadelha sobre *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães)

Uma atitude recorrente que despertou o interesse da pesquisadora foi o fato de alguns leitores, especialmente as adolescentes, realizarem a leitura procurando frases que chamassem a atenção, carregadas de “mensagens” como se o autor estivesse ensinando algo, o que suscitou uma conversa sobre a questão de que o narrador não é o autor e que

determinada sentença foi proferida pela personagem, como se observa em “O amor triunfou porque era o afeto d’alma, e não o culto plástico da beleza.” (ALENCAR, 1984, p.64).

Apesar da atividade de escrita de diários ter durado poucos meses foi perceptível a troca de vivências de leitura que ocorreram durante o processo, já que alguns leram os mesmos romances ou acompanharam a leitura dos colegas, o que fez com que amadurecessem como leitores e “abrissem” mais o leque de opções de romances considerados clássicos.

Considerações finais

O que ficou evidente é que é preciso repensar junto à comunidade escolar a forma como a literatura está sendo abordada pela escola, visto que se constatou uma reclamação geral por parte dos alunos em ter que realizar a leitura de um romance clássico, embora alguns tenham gostado e possuam o costume de ler obras que eles mesmos escolhem aleatoriamente. Como a escola está, a cada ano, revendo sua proposta pedagógica e elaborando Plano de Intervenção Pedagógica a partir da análise dos descritores em que os alunos apresentam maiores dificuldades nas avaliações estaduais como o IDEPB, faz-se urgente que sejam utilizadas estratégias que desenvolvam a competência leitora, especialmente em relação à leitura literária, o que pode ser feito com a apresentação de seminários, organização de sarau literário, café poético, entre outras propostas.

Um dos pontos positivos observados na pesquisa foi a percepção, por parte dos leitores que pegaram por empréstimo os livros na biblioteca da escola, de que uma mesma pessoa leu praticamente todas as obras da Coleção “Série Bom Livro”, fazendo observações a lápis, o que segundo os alunos ajudou na compreensão da narrativa. Isto comprova que houve socialização entre os leitores durante o percurso de análise das obras. Aliás, alguns relataram que usaram uma rede social para conversar entre si quando surgiam dúvidas ou gostavam de algo na história que estavam lendo e sentiam a necessidade de compartilhar.

Sistematizar o trabalho utilizando um cronograma de atividades, além de acompanhar a leitura, tendo um papel de mediador faz com que o professor possa sugerir novas histórias, tirar dúvidas e atuar como incentivador da leitura literária, sem que precise, necessariamente, impor o seu gosto.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. *A pata da gazela*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1984.
- ARANHA, Luciene Batista. *O "utilitarismo às avessas" em obras infantis de Ruth Rocha*. João Pessoa: UFPB, 2004.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- COSSON, Rildo. *A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? Nuan-ces: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente - SP, v.26, n.3, p.161-173, set/dez. 2015.
- PERROTI, Edmir. *Estações de Leitura, dispositivos de mediação, cultural e a luta pela palavra*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015.
- PINHEIRO, Hélder. Teoria da Crítica Literária. IN: PINHEIRO, Hélder; NÓ-BREGA, Marta (Orgs.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- PINHEIRO, Hélder (Org.). Pesquisa em Literatura: Atitude e Procedimentos. IN: _____. *Pesquisa em literatura*. 2.ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- BLOG DO ARMANDÃO. *Como fazer seu diário de leitura*. Disponível em: <<http://emefarmandoarruda.blogspot.com.br/2013/02/como-fazer-seu-diario-de-leitura.html>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

O JOGO DO TEXTO NO ENSINO DE LITERATURA: POR UMA METODOLOGIA PERFORMATIVA

Eliana Kefalás Oliveira

Introdução

O desafio deste texto é o de tentar delinear uma proposta metodológica para a formação do leitor literário que leve em conta a voz e a expressão do corpo em performance no ato da leitura. Inicialmente, serão apontados brevemente alguns desafios e entraves presentes no ensino de literatura, particularmente, a ideia de escolarização do texto literário, a qual, de certo modo, negligencia um contato significativo com as obras.

Em contraste com essa concepção informativa sobre o ensino de literatura, pretende-se evidenciar de que modo a leitura pode ser abordada como performance, a partir da compreensão do texto literário como jogo, como um território de aventura interpretativa. Por fim, tendo em vista o objetivo de esboçar um caminho para o estabelecimento de vivências com o texto na formação do leitor literário, serão expostas linhas de trabalho com a voz e com o corpo nas artes cênicas, explicitando propostas de exploração da vocalização de textos literários como um percurso metodológico para a leitura em performance no ensino de literatura.

O texto literário e a formação escolar do leitor literário

São diversos os questionamentos e os desafios presentes em críticas e propostas sobre ensino de literatura na escola. Um dos elementos apontados em estudos sobre o trabalho com o texto literário na formação escolar é a questão da escolarização.

Magda Soares (2006, p.20), ao refletir sobre o ensino da literatura infantil na escola, aponta para a complexidade do termo “escolarização”,

mostrando que, se, por um lado, não há como “[...] ter escolas sem ter escolarização de conhecimentos, saberes e artes.”; por outro lado, essa escolarização é, muitas das vezes, inadequada: “[...] o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura [...] que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o.” (SOARES, 2006, p.22).

O que tornaria, então, inadequado o trabalho com a literatura na escola? Que elementos do texto literário ficariam à margem da formação do leitor em uma escolarização que desfiguraria a experiência literária na sala de aula?

Para Soares (2006), não somente o uso de poemas como pretexto para exercícios gramaticais negligenciariam o contato com a obra na formação do leitor. A autora critica também uma abordagem tarefaira do texto voltada prioritariamente para a extração de informações ou conteúdos, deixando de lado a experiência estética do ato da leitura:

[...] os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à análise do que é essencial neles [...]; centram-se nos conteúdos [...]; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário que as veiculam. (SOARES, 2006, p.43)

O “modo literário” ou “o uso estético da linguagem” (SOARES, 2005, p.43) são concebidos, pela autora, como traços fundamentais para a leitura porque há aspectos nessa moldagem da linguagem (alguns dos quais serão delineados mais adiante) que poderiam ser muito significativos para a formação do leitor na escola. Entretanto, parece haver um movimento de homogeneização do saber em discursos didáticos que aplaca a movência da língua no texto literário.

Alguns autores têm apontado para a dimensão utilitária e uniformizadora do livro didático no ensino. No texto “A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias”, Ricardo Azevedo (2007) questiona a supremacia do material didático na escola e o enquadramento desses em conteúdos padronizados, o que ratificaria um saber disciplinado, amorfo, impessoal. Nesse sentido, sustenta que “Livros didáticos são **utilitários** por definição [...]; apresentam **discurso impessoal e objetivo**, pretendem **transmitir informações**, pretendem ser **unívocos** (são preparados para que os leitores cheguem às mesmas conclusões).” (AZEVEDO, 2007, p.78, grifo nosso).

Azevedo (2007, p.78) associa essa instância, para ele, desumanizadora do didatismo e da escolarização a uma espécie de “adultização”

do conhecimento escolar, na qual “a curiosidade, a dúvida, a irreverência” são abafadas e substituídas “[...] pela racionalidade, pela coerência, pela imparcialidade, pela objetividade, pela isenção.” O autor não desconsidera a importância do livro didático, mas afirma que ele, por si só, não forma leitores.

Relativizando e mostrando a complexidade que é o uso do livro didático na escola, Pinheiro (2006) aponta para o fato de que algumas obras didáticas interessantes não acharam espaço no mercado, o que predomina e é vendável é um modelo de material que se adequa a algumas prerrogativas, tais como, um trabalho com um projeto gráfico sedutor, cheio de imagens; e, no caso da literatura, um material que priorize a historiografia literária; os textos literários constantes nos livros estão a serviço, geralmente, da exemplificação de pretensas características de escolas literárias, o que escamotearia a complexidade das obras dos autores. Acrescenta que

O livro didático, muitas vezes amarrado às características deste ou daquele estilo, escolhe poemas, textos ficcionais que “melhor” ilustrem as referidas características. Desta forma, **ele não possibilita uma experiência de leitura mais livre**, que poderia, inclusive, englobar os traços predominantes do estilo de época, mas também apontar alguns limites nessa forma de classificação (PINHEIRO, 2006, p.112, grifo nosso)

A crítica a um uso informativo e padronizador do livro didático já é bem reiterada em estudos que refletem sobre o ensino de literatura, no entanto, seria relevante ressaltar, não somente essa dimensão tarefaira e categorizante, mas também sua instância cerceadora da voz do leitor. O que se cala diante do livro didático é a potencial liberdade errante (ou, como afirma acima Pinheiro, a “experiência de leitura mais livre”) que poderia aparecer no ato de ler na leitura compartilhada, dialogada por meio de reflexões, *insights*, memórias, alusões que potencialmente emergem, ou ainda, em experiências lúdicas de vocalização do texto literário na leitura em performance.

Essa camisa de força dada por certo uso e por certo modelo dominante dos materiais didáticos já foi denunciada há tempos por Lígia Chiappini Leite (1983), uma das estudiosas precursoras da produção de reflexões sistemáticas sobre o ensino de literatura no Brasil. Para a autora, “[...] a *contração* do saber e sua *homogeneização* parecem ser da essência mesma do manual. O manual apazigua, através de respostas bem dosa-

das, a inquietação criadora que leva o homem a questionar.” (LEITE, 1983, p.103, grifos da autora).

O problema da didatização e da escolarização inadequada do saber residiria, portanto, principalmente, nessa tendência de homogeneizar, de padronizar, de quase calar a voz e a “inquietação criadora” daquele que lê, porque, na medida em que o uso desse material pende para essa abordagem tarefaira dele, o que resulta daí é uma restrição à pluralidade da enunciação e à imprevisibilidade do dizer que poderiam aparecer diante dos jogos de sentidos presentes no texto literário. A abertura ao imprevisível, como será explicitado mais adiante, é um dos aspectos centrais do literário e pode ser explorado de modo bastante interessante numa metodologia que explore a vocalização do texto literário em performance.

Reforçando a ideia de que a leitura que se faz do texto literário é mais efêmera e provisória do que estável, António Branco (2005, 98, grifo nosso) questiona o fato de haver pouco espaço para a dúvida numa leitura escolar do texto literário:

São recusadas à pretendida ‘leitura literária escolar’ condições para ser um lugar de **exercício da dúvida** [...]. Desse modo, ainda, a chamada ‘leitura literária escolar’ transforma-se em **instrumento de estabilização e de domesticação** dos alunos – e da literatura. (BRANCO, 2005, p.98, grifo nosso).

Aplacar a dúvida, a curiosidade, a instabilidade, a provisoriidade das trilhas do saber no contato com o texto literário é, portanto, aplacar algo fundamental do próprio texto, seu potencial para o jogo.

Entre o jogo do texto na leitura literária

No prefácio à segunda edição (revista e ampliada) do livro *A leitura e o leitor: textos de estética da recepção*, Luiz Costa Lima (2002), ao discutir sobre o lugar do leitor na composição de sentidos do texto, refere-se à noção de lacuna ou de vazios (conceituadas por Iser), ressaltando que não há um caminho unívoco para a interpretação do texto literário, pois sua instância de indeterminação abre portas para uma “participação ativa” (e talvez até inventiva) do leitor. As lacunas ou os pontos de indeterminação do texto seriam espaços para travessias interpretativas do sujeito leitor, o qual, não somente complementar o texto, mas o suplementaria. Essa ideia de suplementação coaduna-se com a de abertura

interpretativa do próprio texto, na medida em que o autor ressalta a importância de se levar em conta a noção de lacuna:

Caberá ao leitor suplementar o(s) vazio(s) assim criado(s) pois, ao contrário de um quebra-cabeças, não há uma única maneira correta de fazê-lo. Os lugares vazios, em suma, apresentam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos, que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma participação ativa. Essa concepção se choca com o entendimento tradicional da obra literária. De acordo com esta, a obra não só pede uma interpretação [...] como supunha que haveria *uma* interpretação correta. (LIMA, 2002, p.26, grifo do autor)

O leitor não se reduz então a um decodificador do texto literário. Além disso, a interpretação não é simplesmente a montagem de um quebra-cabeças. A participação do leitor no enfrentamento do texto é ativa, dada pela sua relação com os pontos de articulação e de indeterminação da obra literária, traços que, segundo Iser (2002), podem fazer do ato de ler uma experiência performática (perspectiva bastante divergente das de práticas de ensino de literatura que fazem da recepção literária experiências pessoais e estabilizadoras).

No início de "O jogo do texto", Iser (2002, p.105) afirma que o autor, o texto literário e o leitor estão interconectados entre si e que essa relação é "[...] um processo em andamento que produz algo que antes não existia." Para ele, a ideia de que o texto representaria uma realidade e de que o leitor teria o propósito de desvendar essa representação não é cabível, já que o componente mimético do texto, no mundo moderno, declina, pois, segundo o autor, o texto literário é um sistema aberto que não mimetiza o mundo, mas o performatiza. As palavras do texto não se limitam a mostrar o mundo extratextual, elas antes o deformam, o transformam por meio da materialidade do verbo. O mundo do texto, portanto, não simplesmente denota o mundo, mas o encena e o reinaugura: "O mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas *como* se fosse realidade." (ISER, 2002, p.107, grifo do autor). Sendo assim, na relação autor-texto-leitor, o universo extratextual é resituado e tensionado por meio da palavra literária; esta, portanto, o performatiza, reinventando-o: "[...] o pré-dado não é mais visto como um objeto de representação, mas sim como o material a partir do qual algo novo é modelado." (ISER, 2002, p.105).

Nessa perspectiva, o leitor potencialmente participa da produção desse “algo novo” na recepção do literário, já que os pontos de indeterminação do texto provocam fissuras de sentidos que podem ser sempre reatualizadas, o que conferiria, não somente ao texto, mas também à leitura uma instância performática.

Ao enfatizar a importância de se levar em conta a dimensão performativa da relação autor-texto-leitor, Iser (2002, p.107) propõe pensar essa interconexão como um jogo: “Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo.” No texto literário, “[...] tudo é tão-só de ser considerado *como se fosse* o que parece ser; noutras palavras, ser tomado como jogo.” (ISER, 2002, p.107). A palavra literária insinua o mundo extratextual e o leitor participa desse jogo de simulações. Um dos modos de dissimulação presente no jogo do texto é o que Iser (2002, p.110) denomina de “significante fraturado”, definido como “O menor espaço do jogo é produzido pelo significante fraturado [...] O significante [...] denota algo mas, ao mesmo tempo, nega o seu uso denotativo, sem que abandone o que designava na primeira instância.”

O significante fraturado parece ser um elemento que atravessa diferentes textos literários. De modo semelhante a essa concepção de Iser de fissura do significante, Barthes (1989) enfatiza a presença de deslocamentos ou do modo enviesado e indireto do uso da palavra em obras literárias. Para ele, essa potencialidade do desvio permite “[...] transportar-se para onde não se é esperado.” (BARTHES, 1989, p.27). Segundo o estudioso, “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.” (BARTHES, 1989, p.18).

Em *Poesia na sala de aula*, Pinheiro (2007, p.52, grifos do autor) mostra que esse jogo das palavras é intensificado pela materialidade sonora e pelas associações semânticas do texto poético:

A poesia já foi conceituada como jogo da linguagem. Como um modo especial de linguagem, a poesia, através do jogo sonoro (aliterações, assonâncias, rimas etc.) e semântico, desloca sentidos, cria outros, revitaliza palavras através de associações inusitadas, joga com a tensão entre *som* e *sentido*.

Perceber que o jogo do texto “revitaliza” as palavras e que essa restauração e reinvenção dos sentidos se dá pela matéria sonora e semântica do texto é bastante significativo, pois instaura no ato de ler um olhar caleidoscópico não só feito de imagens mas também de som: a

cada giro do texto acontecido na leitura, configuram-se possibilidades fortuitas de composição de sentidos no ato interpretativo.

Em um microconto de autoria de Cíntia Moscovich, a autora trabalha com o significante fraturado, de modo a, potencialmente, trazer para o leitor um movimento de surpresa, transportando-o para o inesperado. A breve narrativa inicia-se assim: “Uma vida inteira pela frente”. Essa primeira frase permite que a expressão “pela frente” assuma uma ideia de futuro, de porvir, insinuando talvez a possibilidade de projeção, de eminência, de esperança. Quando então a segunda e última frase do microconto é lida – “O tiro veio por trás” – possivelmente, o leitor, ao ler a expressão “por trás”, além de ser levado a se surpreender com a trágica desventura da personagem (anônima, por sinal, indicando talvez que poderia ser qualquer um de nós), seja levado também a reitinerar o sentido de “pela frente”. O termo “pela frente” (em “Uma vida inteira pela frente”), no momento em que o leitor se depara, na segunda linha do texto, com a expressão “por trás” (“O tiro veio por trás”) reassume seu sentido denotativo, isto é “pela frente” pode aludir ao porvir, mas em contraste com “por trás” relembra o leitor do seu significado não figurado, entretanto ainda mantém seu sentido conotativo, o que faz desse significante um significante fraturado.

Expressões metafóricas frequentemente permitem que o leitor entre nesse jogo da fratura do significante. Gonçalves Dias, no poema “Seus olhos”, ao exprimir a força, as nuances, o contágio dos olhos da amada, ora os nomeia como “estrelas incertas” (em “Seus olhos tão negros, tão belos, tão puros,/ De vivo luzir, / Estrelas incertas, que as águas dormentes/ Do mar vão ferir”), ora os trata como “meigos infantes”:

Seus olhos tão negros, tão belos, tão puros,
De vivo luzir,
São meigos infantes, gentis, engraçados
Brincando a sorrir

São meigos infantes, brincando, saltando em jogo infantil,
Inquietos, travessos; - causando tormento,
Com beijos nos pagam a dor de um momento,
Como modo gentil [...]

(DIAS, 1998, p. 50-51)

O poema, ao encenar diversas formas de reinventar os olhos descritos, pode ser encarado como um jogo pelo leitor, na medida em

que o modo de descrição dos olhos da amada oscila entre vários movimentos metafóricos, os quais instauram pontos de indeterminação no texto, pois, ao comparar os olhos com estrelas incertas, tanto as estrelas quanto os olhos são tingidos um pelo outro, estabelecem um campo entre si, um vai-e-vem inquieto. A expressão “estrelas incertas” redobra os sentidos daqueles olhos, atribuindo-lhes um caráter fulgurante e indeterminado, indefinível, mas também os próprios olhos imprimem nas palavras “estrelas incertas” múltiplas possibilidades de significação (as estrelas são estrelas mas também são os olhos da amada).

A mesma armadilha semântica pode capturar o leitor ao se comparar com os olhos como “meigos infantes”. Na medida em que se colocam em paralelo os olhos e os infantes (“meigos”, “gentis”, mas também “inquietos, travessos”), o “tormento” (“Inquietos, travessos; - causando tormento”) gerado no eu-lírico parece se estender àquele que lê o texto, pois ele é convidado a oscilar entre as imagens do poema, dadas pelos diversos sentidos metafóricos das palavras. Os desvios, ou o uso indireto da língua, transforma o texto num campo de jogo à espera do leitor curioso.

Em *Morte e vida Severina*, João Cabral de Melo Neto (p.70), Severino, ao tentar (in)definir sua identidade, afirma: “Somos muito Severinos/ iguais em tudo na vida:/ na mesma cabeça grande/ que a custo é que se equilibra,/ no mesmo ventre crescido/ sobre as mesmas pernas finas,/ e iguais também porque o sangue/ que usamos tem pouca tinta [...]”. No último verso, o termo “tinta” não deixa de remeter à substância usada para pintura, mas desdobra seu sentido em outros, fratura-se, metamorfoseando-se também em uma característica do sangue, mais especificamente, em um sangue fraco, dado por uma tinta rala, prisma que permite que se enverede por diversas trilhas no ato de interpretação do trecho do poema *Morte e vida Severina*. Quando o sangue é visto como “pouca tinta”, ao leitor é lançado o desafio de compor sentidos diante do texto, ou, como afirma Iser, a jogar os jogos do texto. A oscilação dos caminhos interpretativos, dada pelo significante fraturado ou pelo uso indireto da linguagem, faz da leitura um motor gerador de novos percursos analíticos. Para Iser (2002, p.112), “Essa oscilação [oscilação contínua entre denotação e figuração] ou movimento de ida e de vinda é básico para o jogo [...]. Também converte o texto em uma matriz geradora para a produção de algo novo. Força o leitor a realizar os jogos do texto.”

O ato da leitura não se limita, pois, a um exercício de compreensão e de assimilação de conteúdos, não deveria estar a serviço de exemplificações ou memorização de características de escolas literárias. Ler é

jogar e o jogo pressupõe a surpresa, o inesperado, a indeterminação. Dentro dessa perspectiva, no jogo do texto, a leitura é performance (mesmo aquela silenciosa e aparentemente sem movimento do corpo), pois a instabilidade do leitor pelas veredas do texto se dá no próprio ato de atravessá-lo, o que lhe permite aventurar por (infindáveis) trilhas interpretativas, por meio de um mapa de sentidos tatuado pelas palavras do texto.

Vale ressaltar que, se determinada dimensão da leitura é jogo, aventura e performance que só ocorre ao atravessar o texto, quando, na sala de aula, se propõe a resumir uma obra, a aventura pode se tornar tortura, alheamento. O que era o espaço do jogo torna-se uma espécie de camisa de força, uma tarefa cuja proposta seria a de forçar o aluno a ir ao texto, fazendo com que ele ou encontre subterfúgios para fugir da obrigatoriedade da leitura pesquisando (em resumos na internet) para saber sobre o texto (e não para saber o texto ou com o texto), ou ainda faz com o que o estudante leia o texto amargando no encargo (sem sentido) de remover dele o enredo ou a ideia central.

Se se pedisse para um aluno do terceiro ano do ensino médio que ele resumisse ou encontrasse resumos sobre os contos de Guimarães Rosa em *Primeiras estórias*, o que poderia eventualmente ser negligenciado na experiência do contato com a obra? O que provavelmente ficaria de fora em uma atividade de resumir individualmente um texto literário?

O conto “As margens da alegria” encontra-se sintetizado deste modo em um site da área de educação¹: “Um menino descobre a vida, em ciclos alternados de alegria (viagem de avião, deslumbramento pela flora, e fauna) e tristeza (morte do peru e derrubada de uma árvore)”. O primeiro trecho do resumo de fato anuncia o que aconteceu na cena inicial do conto: explicita que o menino da narrativa de Guimarães Rosa viajou de avião, no entanto fica de fora o que mais suscitaria o jogo e a curiosidade da leitura.

Apesar de o resumo dizer qual ação ocorreu no começo da história, nessa sinopse brevíssima, não é possível sequer tatear as preciosas nuances, os modos de ver e de dizer a viagem de avião. A maneira por meio da qual Rosa descreve o menino dentro da aeronave e a experiência que ele tem ao colocar e sentir o cinto de segurança são deletadas no

¹<http://www.mundovestibular.com.br/articles/367/1/PRIMEIRAS-ESTORIAS--Guimaraes-Rosa-Resumo/Paacutegina1.html>

resumo, entretanto exatamente e somente por meio dessa passagem através das palavras selecionadas por Guimarães Rosa, é que a leitura abre-se para o jogo, pois há ali prismas, modos de dizer a vivência do menino (os quais, para além de representar o mundo, resituam-no, redesenham-no, o performatizam) que abrem lacunas no texto, pontos de indeterminação, fazendo da experiência da leitura uma aventura interpretativa.

O conto “As margens da alegria” inicia-se com estas palavras:

Esta é a estória. Ia um menino, com os Tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade [...] O vôo ia ser pouco mais de duas horas. O menino fremia no acorçoo, alegre de se rir para si, confortavelzinho, com um jeito de folha a cair. A vida podia às vezes raiar numa verdade extraordinária. Mesmo o afivelarem-lhe o cinto de segurança virava forte afago, de proteção. (ROSA, p.3)

À medida em que o leitor atravessa as palavras de Guimarães Rosa, ele tem a oportunidade não só de entender que o menino está no avião, mas de ser tocado pelo que o menino passa. Quando se lê “O menino fremia no acorçoo, alegre de se rir pra si, confortavelzinho, com jeito de folha a cair”, o que interessa não é tanto saber ou não o significado pontual de fremer no acorçoo, mas a possibilidade de entrar na instabilidade de sentidos: que relação teria entre a palavra fremer e “alegre”? Ou ainda, entre “alegre” e “rir pra si”? Como é estar alegre de se rir pra si? E que relação haveria entre estar “alegre de se rir pra si” e, ao mesmo tempo, “confortavelzinho”, e ainda “com um jeito de folha a cair”?

O leitor, ao se deparar com essa multiplicidade de sentidos atrelados entre si, pode ser provocado a estar cada vez mais com esse menino de pele de palavras, a se perguntar e a descobrir e reinventar modos de perceber esse menino. A frase seguinte parece radicalizar mais ainda a curiosidade do leitor. O que seria “a vida às vezes pode raiar numa verdade extraordinária”? Por que ela aparece logo depois dessa descrição do menino fremendo, alegre, “confortavelzinho, como folha a cair” e justamente antes da experiência de apertar o cinto de segurança? A vida estaria raiando de modo extraordinário para o menino (ao permitir que ele aguçasse seus sentidos naquele avião)? Ou estaria ela fulgurando-se para o próprio leitor, o qual poderia, ao ler aquelas palavras, deparar-se com esse raiar da vida dado pela força imprecisa e cintilante do ato de ler?

Para Barthes (1989, p.21), no saber literário, as palavras não são feitas de previsibilidade e controle, são “[...] lançadas como projeções, explosões, vibrações.” Essa força da materialidade das palavras incita nossos sentidos. Ler o texto literário é, pois, convocar o corpo todo a participar da travessia verbal. A leitura, pode ser vista, a partir desse prisma, em sua dimensão performática, tal como Zumthor (2000) a situou no seu livro *Performance, recepção, leitura*.

Leitura, literatura e performance

Ao contextualizar algumas concepções sobre a noção de “performance”, Zumthor (2000) recupera brevemente alguns elementos históricos do uso do termo, assinalando o emprego utilizado nas décadas de 1930 e 1940 na dramaturgia e, nos anos de 1950, pela linguística.

Zumthor detem-se, mais especificamente, em um estudo realizado por Dell Hymes na década de 1970, a partir do qual ressalta algumas características atribuídas por este último ao conceito de performance. Chama a atenção, portanto, aos seguintes elementos:

- o caráter atualizador, concretizador da performance;
- sua instância de emergência, ou seja, o que no acontecimento performático é emergente, que ao mesmo tempo que sai de um contexto, nele próprio encontra um lugar;
- a reiterabilidade, isto é, na performance a repetitividade não significa redundância, mas um acontecimento que em sua repetição reinaugura algo;
- a performance não somente transmite algo, mas é marcante – “[...] ela não é somente um meio de comunicação: comunicando ela o marca” (ZUMTHOR, 2000, p.37).

Esses elementos caracterizados por Zumthor em seu conceito de performance apontam para aspectos muito interessantes quando se pensa a leitura literária em voz alta na sala de aula, pois permitem conceber o ato de ler o texto literário em sua instância preciosa de atualização (a cada leitura o texto e o leitor se re-itineram), de emergência (o jogo do texto traz à tona, no ato de ler, modos de perceber o próprio texto e o mundo extratextual), de reiterabilidade (um texto é passível de ser jogado ou re-interpretado infinitamente); além de ser potencialmente marcante, seja ao tatuar o leitor de palavras e modos de ver o mundo singulares, seja por marcar o próprio texto com o modo de perceber e ler do leitor.

A noção de performance recobra a presença do corpo no ato da leitura: “[...] qualquer que seja a maneira pela qual somos levados a remanejar [...] a noção de performance, encontraremos sempre aí um elemento irredutível, a ideia de presença de um corpo.” (ZUMTHOR, 2000, p.45). Segundo esse autor, é o corpo que confere ao texto a sua densidade de sentidos:

O que entender aqui por esta palavra, corpo? [...] é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo [...]. Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas, de suas alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio. (ZUMTHOR, 2000, p.28-29)

Colocar à margem a experiência da percepção corporal no ato da leitura pode ser um desperdício ou até uma negligência na formação do leitor, porque deixará de fora do ensino da literatura o lugar, não só de desfrute do texto, mas de revelações de percursos interpretativos no próprio ato de ler. Um determinado modo de ler um texto em voz alta pode trazer à tona caminhos de percepção e de significação das palavras que talvez sem a abertura do corpo eles não emergiriam, pois experimentar o texto do ponto de vista da performance² é lê-lo em voz alta (e em movimento) de forma inventiva, traçando diferentes percursos com o

² Vale a pena observar aqui que as noções de leitura em voz alta e em movimento ou de leitura em performance não se referem necessariamente à encenação ou a apresentações espetaculares. A ideia de performance utilizada no presente texto está inteiramente pautada na concepção de Zumthor (1993, 2000, 2005), ela se pauta na presença e na percepção, no “conjunto de percepções sensoriais” (ZUMTHOR, 2000, p.61). Para ele, a performance é um momento peculiar e fundamental da recepção, ela leva em conta a corporeidade dos envolvidos na prática discursiva, e ainda o entorno, o espaço, a situação como um todo. É nesse sentido que esse autor ressalta o caráter performativo da recepção: “A performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido.” (ZUMTHOR, 2000, p.59).

texto na sua vocalização, de modo a ir tateando, por meio do corpo e da voz, possibilidades interpretativas, as quais podem se revelar como descobertas inéditas que, talvez, não apareceriam se se tivesse acessado o texto somente pela via analítica.

Há diversas estratégias possíveis usadas na leitura em voz alta do texto literário, mas seria interessante pensar a leitura vocalizada a partir de, pelo menos, dois enfoques metodológicos distintos entre si: 1) planejando a leitura previamente à vocalização; 2) trabalhando com a improvisação, com jogos em que o imprevisível seja elemento balizador da experiência de dar, ao texto, vozes múltiplas experimentadas em processo de criação.

Dentro do primeiro modo de abordagem – da leitura planejada, a proposta de montar as estratégias de ler em voz alta de um texto, a partir de um projeto analítico, mostra-se significativa, na medida em que o jogo do texto se dá justamente no ato de decidir que modulações da voz podem ser projetadas para a leitura, levando em conta as provocações que o texto estabelece. Escolhe-se ler de modo mais enfático uma palavra de um poema, ou propõe-se uma pausa, lança-se mão de um sussurro e essas maneiras de dar a voz às palavras acabam por evidenciar um prisma analítico do leitor sobre o texto.

Uma proposta de leitura planejada seria a elaboração de um “mapa sonoro” sobre um texto literário. Sugere-se que um grupo de alunos se debruce sobre um texto (geralmente, um texto mais curto, um poema) escolhendo que estratégias poderiam utilizar para vocalizá-lo. Propõe-se a elaboração de uma legenda na confecção do mapa, na qual constam procedimentos de uso da voz. Um exemplo de “mapa sonoro” deu-se na montagem da leitura em voz alta do poema “O bicho” de Manuel Bandeira, por discentes³ da universidade e utilizado em uma atividade realizada em uma escola pública de Alagoas:

³ Esse mapa sonoro foi elaborado pela discente Cecília de Lima, em uma atividade de pesquisa desenvolvida por um grupo de alunos (Aislan Augusto dos Santos Júnior, Antônio Marcos Melo dos Santos, Cecília de Lima Silva, Flávia de Melo Barbosa, Naslley Emmanuelle Medeiros Bernardes) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

O bicho (Manuel Bandeira)

Leitura 1

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

**Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:**
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.
Não era um gato.
Não² era um rato.

O bicho, meu Deus, (...) era um homem.

Legenda:

Azul marinho: sussurro
Vermelho: grito, leitura crescente
Sublinhado: leitura pausada
Negrito: voz agressiva
Ítalo: cantar
Roxo: voz baixa
Expoente: repetir a palavra
(...): engolir seco
Verde escuro: voz grave
Verde claro: repetir

O mapa sonoro pode ser realizado por um conjunto de vozes, a serem subdivididas de acordo com a análise do grupo leitor (numa espécie de jogral), mas vale a pena observar que é importante que a distribuição das vozes ao longo do poema ou do texto lido não seja aleatória, pois as escolhas são preciosas e apontam para o percurso analítico projetado pela equipe que irá dar a voz ao texto. Um trecho do poema que pode ser interpretado como mais denso ou como nuclear no jogo de significações do texto pode ser lido por todos do grupo ou por mais de uma voz, pois, na medida em que são agregadas as vozes, a massa sonora do coletivo produz um encorpamento da sonoridade na vocalização do texto.

É relevante também observar que mudar as estratégias de vocalização, ora ralentando a velocidade da leitura, ora acelerando, ou ainda trabalhando o volume da voz, pausas, ênfases, modos de dizer (agressivo, suave, áspero, triste, alegre, suspirando, revoltado, irônico, etc) faz com a leitura ganhe matizes diversos, o que contribui para sequestrar a atenção dos expectadores ou ouvintes do texto que está sendo lido em voz alta, pois a modulação da voz, a mudança de um modo de dizer para outro desperta a atenção do ouvinte. O inverso, usar sempre o mesmo procedimento vocal, a mesma prosódia repetidamente em diversos trechos do texto acaba fazendo com que o ouvinte se distraia, não acorde para a voz que lê, dado o risco de uma previsibilidade do modo de dizer o que está sendo dito.

O “mapa sonoro” pode ser trocado entre os grupos: o grupo B executa o mapa elaborado pelo grupo A e experimenta novos modos de

dizer o texto e, conseqüentemente, outros modos de interpretá-lo, já que um sussurro usado em um verso ou um grito sugerem olhares distintos e peculiares sobre o que será lido e vocalizado.

A ideia do mapa é reiterar, no ato da leitura, a noção de jogo do texto, permitindo que o aluno leitor leia-o e releia-o, percorrendo vias diversas de compreensão analítica, de modo a perceber a voz como meio de evidenciar caminhos de interpretação do texto.

Ainda que a elaboração do “mapa sonoro”, feita por um planejamento prévio da vocalização do texto (a partir de escolhas analíticas feitas pelo grupo ou pelo aluno leitor), pudesse acarretar em uma destituição de seu caráter de improvisação e de performance, a realização do mapa na voz não necessariamente se resume a uma execução ou reprodução do que fora proposto na legenda. Mesmo que o leitor siga à risca o que estava planejado na legenda do mapa, nuances podem emergir: é possível sussurrar uma passagem do texto de diversas maneiras, ou então, a ação de dizer um trecho com tristeza, com alegria, com timidez, com raiva ou medo pode ser concretizada de inúmeros jeitos.

Nesse sentido, a realização da leitura em voz alta a partir de uma legenda previamente estipulada ainda guarda em si uma instância performática, já que no momento de dizer o texto alguns matizes inéditos e não previstos podem despontar. Zumthor (2000) relaciona a noção de performance com a ideia de presença, cabe então no momento de concretizar na voz e no corpo o “mapa sonoro” experienciá-la, não como uma execução mecânica da legenda proposta, mas como um acontecimento: um mesmo leitor pode enunciar várias vezes um mesmo texto a partir de um mesmo mapa sonoro (com uma mesma legenda) e, a cada enunciação, detalhes da voz emergem tornando cada vocalização um modo único e singular de dizer o texto.

É bem verdade, entretanto, que, nessa proposta de atividade do “mapa sonoro”, o fato de a compreensão do texto ser negociada e arquitetada antes do próprio ato de vocalização acaba por determinar uma espécie de controle ou de moldura preestabelecida para a leitura, o que pode diminuir o caráter performativo principalmente, se comparada a outras atividades de vocalização que são balizadas pela improvisação.

É importante observar que, no âmbito dos estudos e das práticas em artes cênicas, há diversas propostas de trabalho com o jogo da voz no texto que procuram radicalizar essa instância de improvisação, de não controle antecipado dos sentidos como recurso para permitir que maneiras inéditas de vocalização possam despontar na leitura em performance. Esse seria, portanto, o segundo enfoque explicitado anteriormente, o

da leitura com jogos de improvisação, permitindo que a imprevisibilidade, tão presente no texto literário ou ficcional, possa ser vivenciada, em sua intensidade radical, no ato da enunciação.

O jogo da voz na leitura em performance

São diversos os estudos e as práticas presentes no universo das Artes Cênicas que têm como foco a exploração da experiência sensorial no contato com as palavras. Holesgrove (2016), no artigo “Degustação das palavras: para uma experiência sensorial de linguagem e pensamento no trabalho do ator”, evidencia de que modo experimentar a linguagem com o corpo inteiro ressignifica a experiência do ator com o texto.

Para Holesgrove, não faz sentido explorar o texto na voz dissociando o intelecto dos sentidos, entretanto ele ressalva que, muitas das vezes, é estabelecida uma relação de “[...] dominância do raciocínio sobre o organismo.” (HOLESgrove, 2016, p.12). O autor considera que não é possível separar a compreensão das sensações, pois elas estão integradas no corpo. O problema, para esse autor, seria a sobreposição do campo analítico sobre o dos sentidos, o que teria como pressuposto que a compreensão analítica do texto teria um lugar mais hegemônico na recepção. De todo modo, a proposta não é negar “[...] a importância do intelecto e do raciocínio no processo criativo do ator.” (HOLESgrove, 2016, p.14), o que o autor defende é “[...] uma reorganização do modo como esses processos se interagem com processos físicos, emotivos e instintivos.” (HOLESgrove, 2016, p.14).

Ao contextualizar a relação entre a voz e o texto no universo das artes cênicas, questionando a centralidade prévia do texto, Martins (2004, p.143) explica que, na passagem do século XIX para o século XX, as experimentações nas artes cênicas saíram do “textocentrismo” em busca de uma relação menos hierárquica entre a palavra e a voz:

[...] a oralidade no teatro ainda é fortemente influenciada pelo texto escrito [...]. Esse hábito provém da forte influência do textocentrismo no fazer teatral do século XIX, onde a autoria escritural foi predominante. Tratava-se de um teatro baseado na crença de que o essencial do fenômeno cênico, de que toda verdade da criação estava contida no texto – daí a designação textocentrismo – em que o texto era quase sinônimo e finalidade da criação teatral. Mas ao longo do século XX existiram também movimentos de ruptura com estes conceitos tradicionais do teatro, porém, o texto não foi banido da encenação, apenas recebeu outras formas de tratamento,

como adaptações, colagens e o uso de improvisações e criações coletivas.

A autora, ao longo do texto, explicita com maior detalhamento essa mudança de paradigma, expondo o motivo pelo qual é considerada fundamental na formação do ator a abertura para a experimentação da voz sem administrá-la a priori analiticamente.

Segundo Martins (2004, p.145), seria na concretude da voz, na pesquisa corporal de variadas maneiras de vocalizar o texto que viriam à tona as potencialidades de significação, dadas pela materialidade sensorial da palavra: “[...] mais do que vincular um sentido da palavra, o ator deve por-se à escuta da música da frase, do ritmo dos discursos e das sonoridades das palavras.” Para a autora, na performance vocal, deve-se “[...] libertar os signos linguísticos segundo os valores próprios da voz. Comunicar vai muito além do que passar uma informação pela via mental, é trabalhar o nível perceptivo e sensorial.” (MARTINS, 2004, p. 147).

É no decorrer do ato de dar o texto à voz que são abertos caminhos que permitem redescobrir o que está sendo enunciado ou lido; desse modo, é possível pensar que “[...] a performance vocal não é somente um meio de comunicação, pois ela afeta o que é conhecido.” (MARTINS, 2004, p.148). É nesse sentido que a vocalização do texto (sem um viés analítico estabelecido previamente e sem um planejamento determinista do uso da voz) pode trazer surpresas para aquele que o enuncia, pois as modulações da voz acabam por conferir matizes de sentidos inesperados ao texto, alguns deles reveladores de possíveis interpretações do próprio texto.

Em uma pesquisa metodológica em que se articulam leitura e teatro em espaços de formação, realizada com discentes da educação básica e também com professores e com atores, Vidor (2016) descreve muitas atividades de leitura em voz alta. São dinâmicas com caráter de jogo, que dão espaço para inúmeros modos de vocalizar para que o corpo do leitor possa, em performance, descobrir tanto as potencialidades vocais quanto a complexidade de variações que pode aparecer na ação de jogar o texto na voz. Propõe-se, por exemplo, em algumas das práticas descritas por Vidor (2016) que, na leitura, sejam exploradas só as vogais do texto, depois somente as consoantes; lê-se silabando; alterna-se a leitura entre tom grave e tom agudo; passa-se do silêncio ao grito; lê-se caminhado ou em círculo de costas para o centro.

Vidor (2016) descreve uma das oficinas de leitura em voz alta, na qual se experimentaram “rodadas de leituras”, variando velocidade,

volume e intensidade duração. Também foram propostas alternância de intenções: “[...] procurar um jeito de fazer *como se* estivesse empolgado, triste, raivoso.” (VIDOR, 2016, p.147). Essa atividade de ler *como se* reverbera aquela noção de Iser (2002) de que o texto literário não tende a “representar” o mundo, mas a performatizá-lo, já que, na palavra, o mundo extratextual é reconfigurado, provocado, subvertido. Sendo assim, a proposta de ler *como se* reforça, em sua metodologia, algo que, por vezes, é intrínseco ao literário. Se o leitor lê *como se* estivesse triste ele encena o texto, o qual também é encenação (naquela perspectiva iseriana). Ficcionaliza-se o ficcional na prática de dar voz ao texto, ou ainda, brinca-se com o modo do texto de brincar (com o mundo); isto é, o ludibriar do texto literário contamina a leitura em performance tornando-se ela mesma um modo de dissimular, de tensionar mais ainda os jogos de sentidos do texto.

A proposta de ler de diversos modos, sem uma preocupação prévia muito rigorosa com a delimitação de um ponto de vista analítico sobre o texto, abre a possibilidade de aparecer enunciações singulares surpreendentes. É bem verdade que um leitor pode ler de modo brincante o começo do poema “O bicho” (Manuel Bandeira) e, no momento da sua vocalização, considerar que não caiu bem ao poema aquela prosódia, mas ele pode também ler de maneira brincante, como se estivesse bêbado, e esse jeito de dizer inebriado e jocoso, aparentemente contrastante com o poema, é capaz de insinuar um tom irônico que seria significativo para o jogo da voz com o texto.

Vidor (2016, p.164) relata também experiências de leitura em voz alta, nas quais os ouvintes tinham seus olhos vendados visando, entre outros aspectos, potencializar “[...] o sentido auditivo do receptor [...]” e “[...] criar uma ênfase no espaço intersubjetivo, de forma que o receptor possa ‘mergulhar na pessoa que está lendo’, como mencionado pela participante.”⁴ (VIDOR, 2016, p.172). Quando os olhos se fecham os sons potencialmente aparecem mais evidentes. Trata-se de redescobrir o texto.

Pinheiro (2007) propõe diversas atividades que oportunizam a redescoberta do texto por meio de jogos dramáticos. Cita, por exemplo, algumas dinâmicas realizadas com turmas do ensino fundamental, entre

⁴ A autora refere-se a um comentário de professor participante da atividade descrita.

elas, um jogo com o poema “Leilão de jardim”⁵ de Cecília Meireles, no qual os alunos são chamados a entrar na maquinaria criativa dos versos reinventando eles próprios outros itens para o jardim em leilão. Pinheiro (2007, p.57) sugere que “[...] os alunos indiquem outros animais, objetos e plantas que poderiam ser encontrados em um jardim” Em seguida, o autor detalha o jogo, recomendando as seguintes etapas:

Propor um jogo dramático tendo como cenário o jardim, e como participantes as personagens enumeradas pelos alunos [...]. Organizar o jogo: quem representa o quê? onde fica? Dar uma ordenação mínima às ações (sequência possível; primeiro diálogo entre rosas, depois uma discussão entre formigas etc). (PINHEIRO, 2007, p.57).

O autor ainda observa que se deve “[...] incentivar ao máximo a improvisação que é a base do Jogo Dramático (falas, gestos, movimentos etc).” (PINHEIRO, 2007, p.57). Nessa atividade, os alunos são levados a expandir a ambientação do poema fazendo parte da ciranda dos versos: o leilão não se encerra nas palavras do poema, ele dispara na leitura em sala de aula a criação do crível e do impossível. O pesquisador inclusive recomenda uma segunda alternativa para essa proposta de trabalho com aqueles versos de Cecília Meireles: a realização da encenação do leilão, no qual os objetos leiloados sejam personagens e essas últimas podem “[...] protestar diante do valor que lhes está sendo atribuído.” (PINHEIRO, 2007, p.57). O leilão e o poema, não aprisionados em uma atividade tarefaira (tal como resumir o poema ou enumerar os itens do leilão), saltam para dentro da vida dos leitores e o mecanismo do *como se*, da invencionice do verbo faz girar os saberes dos alunos, dando a eles a oportunidade de leiloar, pelo investimento na palavra, aquilo que não se compra, que não está atado ao mundo do consumo: um caracol, um raio de sol e o que mais a força da imaginação puder fabular nesse leilão engenhoso.

Outro jogo proposto por Vidor (2016), baseado em um exercício proposto por Viola Spolin, é o da “leitura em corrida em câmera lenta”,

⁵ Quem me compra um jardim com flores?/ Borboletas de muitas cores,/ lavadeiras e passarinhos,/ ovos verdes e azuis nos ninhos?// Quem me compra este caracol?/ Quem me compra um raio de sol?/ Um lagarto entre o muro e a hera,/ uma estátua da Primavera?// Quem me compra este formigueiro?/ E este sapo, que é jardineiro?/ E a cigarra e a sua canção?/ E o grilinho dentro do chão?// (Este é o meu leilão.)

no qual o grupo se senta em meia lua e alguns alunos correm, só que, nessa corrida, o desafio não é chegar primeiro, mas por último; a vocalização do texto, em determinado momento, participa dessa desaceleração. Explica que “Inicia-se sem o texto, depois se coloca uma frase e depois um pequeno trecho do texto no ritmo da corrida.” (VIDOR, 2016, p.158). Essa retardação da vocalização e do movimento do corpo facilita o uso ultralento da voz, o que contribui para a efetivação de um repertório expressivo do aluno: “O corpo em movimento ultralento interferiu na emissão da voz e, com isso, outras possibilidades expressivas foram observadas.” (VIDOR, 2016, p. 159). Essa proposta é tornada mais complexa no jogo seguinte em que se deve ler no ritmo oposto ao movimento do corpo: se o aluno caminha lentamente, sua leitura é rápida e vice-versa.

Esses jogos com o texto literário tornam a leitura em voz alta e em performance uma experiência cheia de variáveis, as quais permitem que, na vocalização e no corpo em movimento, apareçam sobressaltos, *insights* que podem despontar a partir de modos inusitados de contato com o que está sendo lido.

Por uma leitura libertária

Enquadrar obras literárias em quadros cronológicos, transformar a aula em resolução de exercícios de livros didáticos, propor o resumo de obras, são práticas que, além de imprimir uma dimensão utilitária, impessoal e categorizante na formação do leitor, retiram do literário um dos seus elementos mais preciosos, a possibilidade do jogo. O que seria uma aventura interpretativa torna-se, geralmente, um suplício ou uma atividade pouco convidativa.

O texto literário, à revelia dessa mortificação sofrida numa escolarização inadequada, é um território aberto a percursos que o leitor pode nele reinventar, porque seu modo indireto, suas provocações, sua malha semântica estão prontos para fisgar aquele que nele enveredar. Se, portanto, o texto literário produz esses desvios de sentidos, se ele fratura os significantes, abrindo fissuras, pontos de indeterminação, espaços de significação na materialidade da palavra, fazer do ato da leitura um jogo em que se reitera a libertação dos signos pode ser um caminho metodológico significativo.

Caberia então deixar que esse jeito mandingueiro e dissimulado, cheio de imprevisibilidade próprio de muitos textos literários apareça no modo de realizar a leitura. Ou seja, o texto, ao reconfigurar o mundo,

performatiza-o; o leitor, por sua vez, ao entrar na roda viva e instável do texto, é chamado a também entrar nesse campo performático. Como essa performance textual é dada por rupturas de sentidos – pela libertação dos signos –, o leitor tem a oportunidade de participar dessa maquinaria libertária. E ainda, dado que o texto literário instaura um jogo de significações em aberto e que esse jogo é feito por uma materialidade sonora inventiva, o porvir da leitura, e, em especial da leitura em voz alta e em performance, faz com que o aluno leitor possa encontrar-se, na recepção do texto, com o inédito, o inesperado, deixando que ele perceba, no contato com a literatura, a surpresa de que há uma vida inteira de produção de sentidos pela frente, disparada pela força inventiva e inquieta que potencialmente constitui o texto literário.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. BH: Autêntica/Ceale/Fae/UFMG, 2007.

BARTHES, Roland. *Aula*. SP: Cultrix, 1989.

BRANCO, A. Da 'leitura literária escolar' à 'leitura escolar de/da literatura: poder e participação. In: VERSIANI et al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DIAS, Gonçalves. *Primeiros cantos*. BH: Itatiaia, 1998.

HOLES GROVE, Thomas W. Degustação de Palavras: para uma experiência sensorial de linguagem e pensamento no trabalho do ator. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v.6, n.1, p.4-29, jan./abr.2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luis Costa. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. RJ: Paz e Terra, 2002.

LEITE, L. C. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado editorial, 1983.

LIMA, Luiz Costa. Prefácio à 2ª. edição. In: LIMA, Costa Lima (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. 2ª. ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, Janaina Trasel. A relação entre o texto escrito e a vocalidade no teatro: contribuições a partir de Paul Zumthor. *Revista Urdimento* (UDESC), Florianópolis: UDESC/CEATR, v.1, p.141-149, 2004.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta*. RJ: Ed. José Olympio, 1980.

MOSCOVICH, Cíntia. Uma vida inteira pela frente. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. 2 ed

PINHEIRO, Helder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

ROSA, João Guimarães. As margens da alegria. In: *Primeiras Estórias*. RJ: José Olympio, 1969.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) *Escolarização da leitura literária*. BH: Autêntica, 2006.

VIDOR, Heloise Baurich. *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. SP: Hucitec; Florianópolis: FAPESC, 2016.

ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz: a Literatura Medieval*. SP: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Performance, Recepção, Leitura*. SP: EDUC, 2000.

_____. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2005.

DIANTE DO ESPELHO: LEITURA DE POEMAS E INDICAÇÕES PARA SALA DE AULA

*Claudenice da Silva Souza
José Helder Pinheiro Alves*

*Cuidado!
A nossa própria alma apanha-nos em flagrante
nos espelhos que olhamos sem querer.
(Mario Quintana - Caderno H)*

A formação do professor de literatura deveria comportar duas importantes dimensões: a primeira, oferecer suporte teórico-crítico ao professor em formação para que seja um leitor capaz de verticalizar suas próprias leituras; e a segunda, formá-lo metodologicamente para o trabalho com o texto literário no ensino básico. Noutras palavras, o curso de Letras necessita estar sempre atento a esta dialética: formar o leitor crítico, mas também formar o professor-leitor capaz de formar outros leitores.

As recentes mudanças relativas ao tempo de estágio-docência vêm suprir uma antiga demanda dos cursos de Letras. Pensava-se que a formação metodológica fosse tarefa de algumas disciplinas – sobretudo aquelas oferecidas pela área de educação – e não um comprometimento de todas elas. Começa a surgir, então, uma cultura de que a formação metodológica é tão imprescindível quanto a formação teórico-crítica e que toda disciplina precisa também ensinar o que é e o que não é adequado para os alunos da escola básica.

Neste artigo, tentamos fazer dois movimentos. Primeiro, lemos de modo mais vertical dois poemas de Mario Quintana, aparentemente simples, e, a seguir, apresentamos algumas possibilidades de abordá-lo, junto com outros, numa das séries do ensino médio. A escolha da série fica a critério do(a) professor(a), uma vez que é ele(a) que conhece os interesses da turma, seu nível de reflexão e sua sensibilidade artística. Lembramos que o primeiro momento deverá servir de suporte para o

professor-leitor e não para ser reproduzido, através de aula expositiva, para seus alunos. Ou seja, o que se discute sobre o poema, analiticamente, até pode e deve contribuir com uma aula, mas o modo de fazê-lo seria no sentido de induzir os leitores a descobrirem os sentidos do poema do que oferecer a eles uma leitura já, digamos, “acabada”.

Outro aspecto importante a ser elucidado diz respeito ao que vimos denominando de “método comparativo” de abordagem do texto literário. Trata-se de discutir, a partir do horizonte de expectativa dos leitores, textos que tenham uma temática comum ou aproximada por algum viés. Nesse sentido, podem-se comparar tanto textos de diferentes gêneros literários quanto textos em outras formas artísticas, como quadros, canções, esculturas, mitos, dentre outras manifestações. Importa, nesse processo, reconhecer a complexidade da cultura manifesta nas diferentes maneiras como são formalizados determinados temas.

Passemos, então, a nos mirarmos neste intrigante objeto de nossa cultura que é o espelho, a partir da percepção de um de nossos grandes poetas.

Os mistérios especulares

O que vemos quando estamos diante de um espelho? A resposta simples seria: a nossa imagem refletida. Contudo, não raro, vemos homens e mulheres contrariando essa afirmação, pois o enxergar a nós mesmos pode ser muito mais do que ver o nosso corpo diante de um espelho. Há seres humanos que dizem enxergar sua própria alma porque veem além; outros veem o carrasco tempo... aquele que tira a juventude e distribui marcas nas faces; há outros, ainda, que não percebem a si mesmos, mas sim outros... ou seja, não se reconhecem. Por esses e outros tantos motivos, a experiência especular tem inspirado contos, romances, poemas e outras obras artísticas. Quem conhece a obra *A vida está em outro lugar*, de Milan Kundera, sabe que o enigmático Jaromil observava obstinadamente as suas feições no espelho de seu quarto, intrigava-se com a delicadeza de seus traços.

“O que reflete o espelho?”, pergunta o *Dicionário de símbolos*. A resposta, ele mesmo dá: “A verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência...” (AUTORES, 1990, p. 393). De modo semelhante ao *Dicionário de símbolos*, Eco (1989, p. 17), em seu estudo sobre tal objeto, no tópico “Pragmática do Espelho”, parte do princípio de que o espelho diz a verdade, “registra aquilo que o atinge da forma que o atinge”, ou seja, de acordo com essas duas concepções, o espelho não mente, porque

revela aquilo que está em sua frente. Se um homem mira-se ao espelho e sorri, mas sabe que está triste, o reflexo não será cúmplice de sua mentira, pois lhe mostrará os olhos tristonhos, sua consciência o acusará e o espelho lhe confirmará.

Eco (1989) incita a nossa curiosidade ao tratar da questão especular como uma contínua tentação que tem o sujeito de se considerar um outro – não ele mesmo – ou de não se identificar com a sua própria imagem refletida. Por essas e outras razões, a experiência especular é “[...] absolutamente singular, no limiar entre percepção e significação [...]” (ECO, 1989, p.º 20). Como podemos perceber, a característica de singularidade desse tipo de experiência está no cerne do emblema que, assim o é, justamente pelo significado que tem para o ser humano aquilo que é percebido por ele. Qual a carga significativa e emocional que existe para um ser humano que se sabe jovem, viril e, de repente, o espelho lhe desmente? É por esse viés que estamos tentando caminhar, pois os terrenos da percepção e da significação nos perseguem o tempo todo.

É preciso citar ainda mais uma premissa em relação aos espelhos. Eco (1989, p. 12), comentando os estudos de Lacan, dá destaque ao fato de que “[...] o espelho é um fenômeno-limiar, que demarca as fronteiras entre o imaginário e o simbólico.” Mais uma vez, recai sobre esse tema a questão da significação, do simbólico, daquilo que pode dar representatividade ao que vemos ou sentimos. A responsabilidade atribuída ao espelho é crucial: até que ponto se pode dizer que o que se vê no espelho é real ou é produto da imaginação do homem que não se conforma com o que vê e, conseqüentemente, com o que se é? Partindo da afirmação de que o objeto tema de nosso estudo diz a verdade, ele é um delimitador das fronteiras entre a realidade e aquilo que imaginamos.

Nos poemas estudados a seguir, essa fronteira surge como uma linha tênue, na medida em que a trama dos espelhos se torna mágica, abrindo espaço para a memória e para lugares antes vistos e visitados. Para o eu lírico dos poemas escolhidos, é difícil dizer em que ponto se localiza o real e em que ponto está o imaginado.

Por isso, nesta parte inicial do trabalho, o objetivo é estudar a identidade do sujeito lírico diante do espelho em dois poemas de Mario Quintana: “O espelho” e “O velho do espelho”, ambos pertencentes ao livro *Apontamentos de história sobrenatural*¹ – um de seus livros mais significativos. Considerando a singularidade da experiência especular defen-

¹ Segundo Alves (2000), os dois poemas recolhidos deste livro revelam algumas das riquezas desta obra, publicada pela primeira vez em 1976.

dida por Eco (1989), tendo em vista a percepção e a significação envoltas nessa questão, apresentamos uma análise daquilo que é percebido pelo eu lírico diante do espelho e das significativas imagens que se desenham nos poemas a partir dessa percepção. Para isso, este trabalho tenta dar conta tanto dos aspectos expressivos formais que compõem os poemas quanto dos aspectos existenciais que dão vida a eles, levando em consideração as questões apresentadas por Candido (1996) e dialogando com o estudo de Eco (1989) sobre os espelhos.

O eu lírico diante de si...

Quanto mais lemos a poesia de Mario Quintana mais percebemos a capacidade singular de externar o que está no âmago da experiência humana, de despertar aquilo que é de nossa essência, mas que talvez esteja adormecido, esperando as palavras certas que possam vir acordar nossos sentidos, como no primeiro poema que faz parte deste estudo:

O espelho

01 E como eu passasse por diante do espelho

02 não vi meu quarto com as suas estantes

03 nem este meu rosto

04 onde escorre o tempo.

05 Vi primeiro uns retratos na parede:

06 janelas onde olham avós hirsutos

07 e as vovozinhas de saia-balão

08 como paraquedistas às avessas que subissem do fundo do tempo.

09 O relógio marcava a hora

10 mas não dizia o dia. O tempo,

11 desconcertado,

12 estava parado.

13 Sim, estava parado

14 em cima do telhado...

15 como um catavento que perdeu as asas!

(QUINTANA, 2005, p. 292-293)

O primeiro sentimento despertado em nós ocorre a partir da metáfora do escorrer do tempo no rosto do eu lírico. A partir dela, tomamos consciência daquilo que já sabemos, o nosso próprio rosto mostra a pas-

sagem do tempo que nos envelhece. Mas a metáfora presente no poema nos diz de modo inteiramente novo aquilo que já temos conhecimento. Candido (1996, p. 89) nos lembra que:

A mudança de sentido faz da imagem e da metáfora um recurso admirável de reordenação do mundo segundo a lógica poética; mas a metáfora vai mais fundo, graças à transposição, abrindo caminho para uma expressividade mais agressiva, que penetra com força na sensibilidade, impondo-se pela analogia criada arbitrariamente.

A força expressiva da metáfora está na capacidade de criar analogias e associações inteiramente novas que despertam nossos sentidos, penetram a nossa sensibilidade, externam nossos sentimentos de modo até agressivo (ou não, a depender do poema). É assim que a metáfora presente no poema nos sensibiliza. O tempo passa, sabemos, mas não apenas passa, ele escorre no nosso próprio rosto, lembrando-nos sempre de nossa finitude.

Essa metáfora do escorrer o tempo em nossas faces é lembrada e intensificada todas as vezes em que estamos diante de espelhos. Por isso, é importante ressaltar que o eu lírico só começa a ver as imagens quando passa diante do espelho. Ou seja, espelhos refletem sempre o que está à sua frente, nunca o que não está. Eco (1989, p.25, grifo do autor), no tópico "Porque os espelhos não produzem signos", argumenta sobre essa questão, dizendo que: "A imagem é *causalmente produzida pelo objeto* e não é possível produzi-la na ausência do objeto." Por esse motivo, de acordo com o estudioso, há uma ligação entre imagem especular e um referente que não pode se ausentar.

Essa particularidade, no poema, é revestida de uma nova significação, pois o eu lírico, inicialmente – vale salientar, não vê a si mesmo nem vê o lugar no qual está. Contudo, ainda podemos pensar que a premissa apresentada por Eco (1989) é válida, tendo em vista que o eu lírico só vê o que vê por estar diante de um espelho. Portanto, podemos dizer que ele – eu lírico – continua sendo o referente da imagem especular ainda que não seja ele quem está refletido no espelho, ou ao menos o próprio eu lírico não se vê de início, porque suas lembranças é que estão lá.

O eu lírico revela o que primeiro viu: retratos. Alves (2000, p.122), comenta que

É um poema construído com a imagem de retratos antigos que surgem, de repente, diante do poeta. De fato, não surgem propriamente, é o olhar que os descobre, a lembrança foi acionada de algum modo. O presente abre-se para acolher as imagens alojadas na memória.

Esses objetos são portadores de grande carga de significado, porque eternizam momentos, pessoas, vidas. De acordo com o autor, as imagens estão alojadas na memória, o que possibilita o surgimento delas novamente é a presença do eu lírico diante do espelho, as memórias das pessoas nos retratos sempre estiveram guardadas na mente, mas ressurgem como lembranças no presente a partir do espelho.

A metáfora do retrato como janela é a primeira observação que ele faz: “janelas onde olham avós hirsutos”. Não são simples retratos; são janelas, que representam no poema mais do que uma abertura na parede porque significam uma abertura no tempo, permitindo ver o lado de dentro do passado. A caracterização não acaba nessa metáfora, pois por elas “...olham avós hirsutos”. O adjetivo ajuda a revestir de significação especial a primeira imagem que vemos pelos olhos do eu lírico: avós cabeludos, barbados, talvez sérios, convictos, como eram os retratos de antigamente.

Na próxima imagem que o eu lírico nos apresenta, o poema ganha um teor afetivo e até íntimo quando coloca o substantivo no diminutivo: “e as vovozinhas de saia-balão”. A locução adjetiva responsável pela caracterização destas complementa esse sentido no verso, porque quebra a seriedade do verso anterior. Através da comparação que vem em seguida, o eu lírico faz-nos perceber o que a imagem das vovozinhas significa/sugere para ele: elas são “como paraquedistas às avessas que subissem do fundo do tempo”. A analogia entre as saias-balão e os paraquedas reveste-se de intensidade à medida que relembra ao eu lírico – e a nós – um passado sugerido (e por que não dizer explícito) em retratos, através de vestes características de determinadas épocas.

Na terceira estrofe, o eu lírico continua com a temática do tempo, quando inicia falando de um relógio que “marcava a hora / mas não dizia o dia”. O relógio, por certo nos retratos com os avôs e vovós, desempenha eternamente a função de marcar a hora, mas o eu lírico se incomoda porque não pode saber o dia. Não apenas a personificação desse objeto com o verbo *dizer*, que designa uma característica humana, como também a personificação do tempo, com o adjetivo *desconcertado*, contribuem para que ocorra uma espécie de recolha emocional. A rima, que aparece nos dois últimos versos da estrofe *desconcertado-parado*,

também é um elemento que colabora para o sentimento de momento parado no tempo, principalmente porque o adjetivo está entre vírgulas, demarcando uma pequena pausa, como que a dar a entender que o eu lírico embebia-se nessa sensação.

A rima permanece na quarta e última estrofe do poema nas palavras *parado-telhado*. Dessa forma, o poema segue com sensação idêntica, um instante capturado no tempo. O eu lírico faz uma comparação do tempo tal qual está com “um catavento que perdeu as asas!”. Sabemos que um catavento sem asas não gira, portanto não desempenha seu papel, assim como o relógio, que, estando parado, não pode exercer sua função, já que o tempo está sempre correndo. O espelho é o canal que dá ao eu lírico acesso a épocas distantes da sua, permitindo-lhe adentrar num tempo em que as vovozinhas usavam saias-balão e os avós mantinham os pelos nas faces. O relógio está parado, o tempo não anda, as imagens estão congeladas, e o eu lírico as observa. Nas reflexões de Alves (2000), percebemos a importante subjetividade do poema de Mario Quintana (2005, p.125), no instante de contemplação (para utilizarmos as palavras do autor), “[...] diante do espelho e o conseqüente reencontro com as antigas imagens configuram uma situação de perda e de consciência destas perdas. O tempo que ‘escorre’ não deixará nada intacto; tudo perderá a atualidade.” O homem sabe que o tempo já não volta e que, muitas vivências de antes, ele só poderá resgatar através da memória. O espelho, nesse caso, serve como canal que transporta o sujeito lírico para dentro de si mesmo, ao se encontrar com o passado, que permanece vivo dentro de si.

Nessas duas últimas estrofes, há uma espécie de tranquila resignação com o tempo. É o momento no qual o eu lírico externa a conformidade com um tempo que passa e não volta mais, através de um relógio parado incapaz de dizer o dia. A ausência de funcionalidade demarcada pela comparação com o catavento que perdeu as asas é a transfiguração de uma metáfora da própria vida do eu lírico. Não há mais nada para ser feito diante da realidade que o espelho faz o eu lírico perceber, mas ao contrário do que se espera – talvez, não se veja uma luta intragável desse eu lírico com o tempo.

Passamos agora para uma leitura do outro poema objeto de nosso estudo:

O velho do espelho

01 Por acaso, surpreendo-me no espelho: quem é esse

02 Que me olha e é tão mais velho do que eu?

03 Porém, seu rosto... é cada vez menos estranho...

04 Meu Deus, meu Deus... Parece
 05 Meu velho pai - que já morreu!
 06 Como pude ficarmos assim?
 07 Nosso olhar - duro - interroga:
 08 "O que fizeste de mim?!"
 09 Eu, pai? Tu é que me invadiste,
 10 Lentamente, ruga a ruga... Que importa? Eu sou, ainda,
 11 Aquele mesmo menino teimoso de sempre
 12 E os teus planos enfim lá se foram por terra.
 13 Mas sei que vi, um dia - a longa, a inútil guerra! -
 14 Vi sorrir, nesses cansados olhos, um orgulho triste...

(QUINTANA, 2005, p. 410)

O eu lírico, surpreendido no espelho, não se reconhece. O pronome demonstrativo *esse* usado por ele exprime certo alheamento em relação à imagem que ele vê, dando a entender que quem está no espelho não é ele. Porém, a premissa da impossibilidade de se produzir a imagem especular na ausência do referente, defendida por Eco (1989), continua a compor a argumentação de nossa análise, pois quando o eu lírico se surpreende no espelho é que ele vê a imagem que, supostamente, é de outro. A imagem não está lá, ela surge quando o eu lírico se coloca em frente ao espelho. Por isso, nesse poema, também enxergamos a ligação causal de que Eco (1989) fala em seu estudo.

A imagem que o eu lírico vê refletida pelo espelho é a de um homem que ele julga mais velho. Contudo, as feições inicialmente atribuídas a outro vão tornando-se menos estranhas, mais familiares. E o eu lírico as reconhece como sendo as feições de seu velho pai, que já havia morrido.

Nesse momento de identificação com o suposto outro que está no espelho, o uso das reticências no poema contribui para um reconhecimento não imediato, mas sim gradual, demonstrando um exame, um olhar minucioso do eu lírico. O recurso das reticências é proposital; elas desempenham um papel fundamental na medida em que nos faz perceber que o eu lírico está tentando se reconhecer e/ou compreender quem é que está no espelho.

A continuação do verso e o verso seguinte funcionam como um "estalo" na mente do eu lírico à medida que ele percebe que as feições daquele que está no espelho se parecem com as de seu pai: "...Parece / Meu velho pai - que já morreu!". A exclamação no fim do verso contri-

bui para essa sensação: o eu lírico olha... olha... e, de repente, se dá conta de que é o seu pai quem está lá!

Nesse ponto, cabe-nos ainda mais uma reflexão: ele via, de fato, o pai ou ele mesmo, que com o tempo ficara cada vez mais parecido com aquele que o gerara? Ele não aceitava a o fato de parecer-se demais com o velho pai e que nem sequer foi capaz de entender os traços do pai nele mesmo? São perturbações do eu lírico que se olha e não se vê, ou pelo menos julga não se ver no espelho. Para nos auxiliar nessa investigação, evocamos, novamente, Eco (1989, p. 17), que afirma que o espelho “[...] diz a verdade de modo desumano, como bem sabe quem – diante do espelho – perde toda e qualquer ilusão sobre a própria juventude.” Por apresentar essa característica, o autor argumenta, é que confiamos nele. Levantamos, portanto, a hipótese de que o eu lírico havia envelhecido, assim sendo é natural que seus traços lembrassem os de seu pai. O espelho mostrava-lhe isso, mas ele não se reconhecia. A percepção de que o tempo passa é dolorosa, talvez por isso reconhecer-se como sendo parecido com o pai era-lhe algo custoso. Espelhos não interpretam objetos, refletem-os do modo como verdadeiramente são.

O verso 6 é enigmático e atribui mistério ao poema. A indagação é incisiva: “Como pude ficarmos assim?”. O verbo na primeira pessoa do plural contrapõe o anterior – na primeira pessoa do singular – numa espécie de fusão. O eu lírico, ao se ver no espelho, já não é mais ele mesmo, é um outro, o seu próprio pai, mas não apenas o pai, os dois estão juntos, são um só. O eu lírico não compreende de que modo ficou tão parecido com o pai, e interroga o espelho – e a ele mesmo – numa tentativa atônita de compreensão.

O olhar do eu lírico era o próprio olhar do pai. No momento em que ele está diante do espelho e se vê, lembra-se do olhar do pai, que agora é também o seu, o *nosso* é representativo da fusão. É um olhar severo, inquieto com a incorporação dos dois homens. O olhar acusa o pai, o olhar acusa o filho. “O que fizeste de mim?” O olhar do filho confunde-se com o olhar do pai, no momento em que o eu lírico compreende e – por que não dizer aceita – a semelhança, numa mútua acusação, num descontentamento com os resultados, numa confissão de que ele havia sido invadido pelo pai.

É natural que filhos tenham traços dos pais por questões genéticas. A constatação da semelhança com o pai abre-lhe um leque de imagens: ele relembra a infância, diz-se o mesmo menino de sempre, teimoso, nega que se pareça com o pai. Ainda que o espelho lhe mostre que o tempo passou, o eu lírico permaneceu sendo o menino de sempre, tei-

moso... O tempo é corrosivo na medida em que demonstra essa insatisfação do eu lírico com o que ele havia se tornado. É, portanto, uma guerra do eu lírico com o pai, naquele jogo de tentativas e pretensões que os pais têm para com os filhos; estes, muitas vezes, tendem a se rebelar contra isso. Mas também é uma guerra com o tempo e, principalmente, consigo mesmo.

Nos poemas, o espelho ultrapassa o “simples refletir”, já que possui a capacidade metafísica de mostrar muito mais do que normalmente se veria. São as vicissitudes humanas diante do tempo e também diante da própria imagem que se refletem na superfície do espelho. O eu lírico nos dois poemas interpretados chega ao seu verdadeiro eu porque se transporta para outras dimensões – de seus próprios mundos, vale dizer. Um, quando passa por diante do espelho e não vê seu próprio rosto; outro, quando se surpreende no espelho e indaga sobre quem o olha. Por isso, a título de reflexão, frisamos que, tanto no poema “O espelho” quanto no poema “O velho do espelho”, o eu lírico inicialmente enxerga outras coisas, mas não ele mesmo e que, gradualmente, numa espécie de desvendamento ele começa a compreender o que vê diante do espelho. Configurando-se, portanto, como espaço mágico que provoca a reflexão e a significação daquilo que está no espelho.

Para arrematar nossa leitura, evocamos novamente a argumentação de Eco (1989) sobre a singularidade da experiência especular, que se dá porque está, de acordo com o estudioso, no limiar entre a percepção e a significação. A partir da análise e interpretação apresentadas aqui, vimos que o que o eu lírico percebe tanto em um poema quanto no outro é revestido de significados. O eu lírico do poema “O espelho” não vê retratos na parede apenas porque se lembrou deles. No fato de rememorar-los – com avozinhas e suas vestimentas peculiares, e avós hirsutos – está imbricada a constatação de que o tempo passou. Esse incisivo tempo que, desde o início do poema, é anunciado quando o eu lírico afirma não ver seu rosto no qual o tempo escorre. O presente do eu lírico – o seu quarto com estantes, o espelho e o seu rosto com marcas do inevitável envelhecimento – não é percebido, porque nada disso ele vê no espelho. Ao contrário, rememora pessoas em retratos, o passado se fazendo presente na mente do eu lírico. Ou seja, há um descontentamento manso e resignado com o tempo, que fatalmente “escorreu”.

Também não é por acaso que o eu lírico do poema “O velho do espelho” está perplexo diante do que enxerga no espelho. O que é por ele percebido toma uma proporção enorme dentro de si mesmo. Eis novamente percepção e significação juntas. Não é apenas perceber sua

aparência como a do pai, é constatar que o inevitável aconteceu: o tempo passou e o espelho mostrava-lhe isso de modo cruel. Significa para o eu lírico que não há como desfazer aquilo que o tempo fez ou o que ele deixou de fazer por si mesmo, a não ser que volte, através de sua memória, à infância na qual estava por certo livre para ser quem era. Mas a dura constatação estava à sua frente, refletida no espelho. O tempo havia passado. O tempo metamorfoseia o ser humano. Os olhos cansados do eu lírico sorriam um orgulho triste, porque o tempo havia passado, ele havia envelhecido e lutara muito para permanecer sendo quem era. Uma tranquila resignação diante do que inevitavelmente o espelho lhe mostrava.

Com outros espelhos no espaço escolar

De diferentes modos, textos que abordam a questão especular costumam chamar a atenção de leitores diversos. Nesse sentido, a leitura de uma antologia de poemas que tematizam o espelho e seus inúmeros sentidos poderá ser um importante instrumento de aproximação do leitor de texto poético em formação.

Nossa poesia é rica nessa abordagem temática. Destacamos, inicialmente, alguns clássicos, como "Retrato", de Cecília Meireles; "Versos de Natal", de Manuel Bandeira; além dos dois já citados de Mário Quintana e tantos outros.²

Após a leitura dos poemas de Quintana analisados, sugerimos agora algumas estratégias para a abordagem da temática do espelho em outros poemas. O percurso metodológico a ser trabalhado em qualquer das séries do ensino médio poderia ser o seguinte:

1. A primeira aproximação seria uma conversa sobre o que os alunos pensam a respeito dos espelhos, qual o lugar que ocupam em seu cotidiano (perguntar se alguém traz consigo algum), se eles costumam se contemplar ao espelho, se há ou não algum estranhamento quanto à própria imagem, dentre outras questões. Os depoimentos devem ser valorizados e até anotados, tendo em vista o que será posteriormente discutido nos poemas. Instigar também para que falem de narrativas,

² Caso o leitor tenha interesse em ampliar seu conhecimento sobre poemas que retomam a temática, e, em sala de aula trabalhar outros, sugerimos: "O crepúsculo da beleza", de Olavo Bilac; "Retrato", de Cecília Meireles; "Não diga o meu espelho que envelheço", de William Shakespeare (Sonetos 22); e "Ao espelho", de Jorge Luis Borges.

canções ou poemas que já leram e que trazem, de algum modo, a imagem do espelho, por exemplo, o conto de fadas (alguma versão do famoso conto “Branca de neve” em texto, filme ou outro suporte). Que sentido eles atribuem a essa narrativa e outras que porventura levantarem? Feita essa discussão inicial, deve-se partir para a leitura dos poemas.

2. Entregar a antologia e solicitar que os alunos leiam livremente os poemas. A seguir, fazer a leitura em voz alta de algum que chamou mais a atenção deles. O percurso de compartilhamento da leitura deverá ser bastante valorizado. Por exemplo, se mais de dois ou três alunos escolheram o mesmo poema, solicitar que leiam em voz alta (mais de uma leitura), destacando versos que consideram inquietantes, encantadores ou mesmo de difícil interpretação. Sugerir que tentem expressar possíveis motivos que levaram a certo encantamento pelo poema – ou outras reações. Procurar envolver o maior número possível de alunos na discussão. Caso inicialmente não haja envolvimento, escolher um poema e fazer perguntas orientando a discussão. Por exemplo, o poema “Retrato”, de Cecília Meireles, pode detonar muitas reflexões. Primeiro o nome do poema: que significado tem para eles? Que sinônimo poderia ser dado, contemporaneamente, a *retrato*? Perguntar que sentido tem, para eles – e para as pessoas em geral – a febre de fotografias que os recursos tecnológicos propiciam. Essa entrada poderá suscitar uma discussão sobre o lugar da imagem que têm de si próprios, questões de identidade, preocupação com o modo como são vistos e reconhecidos, etc.

É da maior importância atentar para as imagens do poema: de que modo o eu lírico se refere ao espelho? Que imagens são acionadas? O que elas significam? Por exemplo, em que sentido um(a) jovem pode pensar na expressão: “Eu não tinha esse rosto de hoje...” O que mudou e tem mudado em sua vida? Aqui, temos de considerar que o modo como o jovem lida com o tempo é bem diverso das pessoas mais velhas. Estimular esse debate pode ser bastante produtivo. Há, por certo, uma urgência no jovem, uma ansiedade que nem sempre está presente no adulto – ou a ansiedade é de outra natureza. Feito esse percurso, talvez seja hora de partir para outro poema – noutra aula ou na mesma, a depender das circunstâncias de tempo e de planejamento.

3. Poder-se-ia trazer para leitura uma das versões do mito de Narciso para ser lido e discutido com a turma. Uma sugestão é o transcrito por Ovídio em suas *Metamorfoses*. Ler a narrativa e conversar sobre as reações que o texto provoca... mas também chamar a atenção para o fato de que certos sentimentos, sensações são comuns à natureza humana. O conceito de narcisismo pode surgir e ser discutido a partir da leitura.

ra da narrativa. Um procedimento interessante seria trazer algumas imagens de Narciso que, ao longo da história, incitou os mais diversos artistas. Nesse momento, estamos procedendo a um modo de comparativismo que estimula o acesso à cultura e é de grande importância para a formação cultural dos leitores. Pode-se trazer também a canção “Sampa”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, para discutir, sobretudo, o verso em que afirmam: “É que Narciso acha feio o que não é espelho”. Questões pessoais, conflitos, desejos, tensões podem surgir. É da maior importância o respeito ao leitor, sobretudo, quando se percebe que o texto, de algum modo, teve uma repercussão sobre sua identidade. Ainda nesse espectro da comparação, trazer alguns quadros de pintores que retrataram, de algum modo, o mito de Narciso³ ou o ser humano diante do mistério especular.

Podem-se, também, sugerir leituras de narrativas mais longas sobre a temática, como os contos “O espelho”, de Machado de Assis; e “O espelho”, de Guimarães Rosa. Outra narrativa, mais próxima do jovem leitor, é o romance *Menino no espelho*, de Fernando Sabino.

4. Dando prosseguimento, pode-se trazer o poema “Versos de Natal”, de Manoel Bandeira. Mais uma vez, o procedimento inicial é ler e reler o poema. Aqui, a abordagem é mais amena – o que não quer dizer menos profunda. Diante do tempo, que é implacável em sua passagem, o poeta recolhe (e dá a conhecer) algo que permanece dentro de si: a inocência infantil. Ou seja, a consciência quase sempre dolorosa da passagem do tempo não leva ao desespero, ao medo ou à revolta. O gesto infantil revela que certa ternura infantil não envelhece. Estimular os leitores a, talvez, comparar a atitude do eu lírico bandeiriano ao eu lírico ceciliano. A ideia não é comparar para dizer o que é melhor ou pior. Antes, é para atentar para as atitudes diversas que se pode ter diante de um mesmo tema. Da mesma forma que sugerimos com o poema ceciliano, aqui também se deve estimular a percepção das imagens: rugas, cabelos brancos, olhos míopes e cansados como reveladores da passagem do tempo; por outro lado, o menino e o desejo infantil que a cada ano se renovam. Discutir – e proporcionar o que Rouxel (2013) chama de leitura subjetiva – versos como “[...] se fosses mágico, penetrarias até o fundo desse homem triste [...]”. O que um espelho mágico diria de cada um de nós? O que revelaria – algo que até para nós mesmos é meio escondido?

³ A título de sugestão, vejam-se os seguintes quadros: *Le Miroir* (1936), de Paul Delvaux; *La reproduction interdite* (1937), de René Magritte; *Girl at Mirror* (1954), de Norman Rockwell.

E como lidar com esta nossa face – ou máscara? Vê-se que, através da poesia, é possível aprofundar – sem regras a serem impingidas – nossas ações, nossos medos, nossas incertezas, etc.

5. “Mulher ao espelho”, de Cecília Meireles, pode fomentar discussões bastante ricas na sala de aula. Mais uma vez, após várias leituras em voz alta, solicitar que destaquem versos e/ou estrofes que chamaram sua atenção – tanto no sentido de se identificar ou não, quanto de não compreender, etc. Duas estrofes podem suscitar discussões bastante contemporâneas, mas sempre partindo das imagens postas no poema. Por exemplo, que sentido pode ter o verso, em seu contexto, “se tudo é tinta: o mundo, a vida,/o contentamento, o desgosto?”. Estimular o debate, novamente, sobre o caráter passageiro das coisas e, até mesmo, sobre certa cota de ilusão que pode ter em nossas ações voltadas para retocar a imagem. Na mesma linha, a estrofe quatro também traz questões importantes, como a discussão sobre a moda. Por que a “moda me vai matando”? A discussão de “por fora” e, conseqüentemente, “por dentro” é bastante interessante. De fato, o que nos move? Ou: o que é valor no contexto da sociedade de consumo, de mercado em que estamos todos inseridos? Discutir uma questão dessa, de ordem sociológica, a partir do poema, derruba um pouco aquela visão de que poesia só trata de sentimentos, de coisas amenas.

6. Embora não costumemos trabalhar com atividades criativas a partir da leitura de poemas – sobretudo a criação de novos poemas, muitas vezes, quando um trabalho é realizado de modo a envolver os leitores, podem surgir criações diversas: pinturas, canções, textos narrativos, poemas, quadrinhos, etc. Para finalizar este percurso de leitura sobre a temática do espelho, poder-se-ia levar o poema “Auto retrato”, de Mario Quintana e sugerir que os leitores, após leitura e conversa sobre o poema, expressassem, livremente, o seu autorretrato, ou algum aspecto dessa visão que têm de si. O instrumento para expressão pode ser o mais variado: em verso ou prosa, através de colagens, de modificações de um retrato, de caricaturas, de desenhos, do canto, da dança, etc. – a depender das condições e dos talentos individuais. Se alguém se negar a fazer, deve ser respeitado. O resultado pode ser apresentado para a sala ou, se todos concordarem, para um grupo maior na escola, etc.

Por certo, uma atividade como esta exige um planejamento e tanto pode ser integralmente realizada na escola, como parte dela pode ser feita em casa. Fiquemos com o poema de Quintana:

O auto retrato

No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...
e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,
no final, que restará?
Um desenho de criança...
Terminado por um louco!

(QUINTANA, 2005, p. 293)

7. Outro instrumento que pode ser acionado são as canções populares que tematizam também a questão do espelho ou da autoimagem, como, por exemplo, *Espelho meu*, da banda Papas da Língua, que tematiza a passagem irremediável do tempo e a tristeza diante do espelho que acaba por comprovar tudo isso. Outra possibilidade, a título de sugestão, é a música *Além do espelho*, de João Nogueira, que em certo momento caminha lado a lado com o poema *O velho do espelho*, de Mario Quintana, na medida em que há uma voz na música que fala justamente sobre alguém que se olha nesse objeto, mas não se reconhece. A música acaba por tematizar a relação de pais e filhos e pode servir de base para a reflexão sobre os laços familiares e o que representamos uns para os outros. Há a possibilidade também de se realizar uma comparação com o poema de Quintana e chegar a conclusões sobre momentos em que música e poesia falam a mesma (ou quase) coisa e momentos em que são dissonantes.

Considerações finais

Não optamos por oferecer uma sequência didática a ser aplicada pelos(as) professores (as). Achamos sempre mais rico fazer perguntas e acostumar o professor a ir levantando questões a partir das leituras para, assim, instigar os alunos a também discutirem. Nessa perspectiva, o processo é mais importante do que chegar a um resultado, qualquer que seja. Também deixamos livre para o professor-mediador começar pelo

poema que mais lhe chame a atenção ou que lhe pareça mais adequado a determinada turma.

Por certo, se do contexto da discussão surgirem propostas concretas de trabalho como, por exemplo, quem desejar fazer seu autorretrato – em desenho, colagem, por escrito ou por outro meio – que se faça e se discuta ou apresente os resultados. Mas que isto não seja uma imposição. É inconcebível que depois de todo um trabalho voltado para o entendimento da própria subjetividade a partir da poesia se queira impor ao alunado apresentar aquilo que realizaram; isso não condiz com a ideia de trabalho com poemas. O que pode ocorrer é o estímulo à realização da tarefa de modo não forçado e, principalmente, respeitando o espaço de compreensão de cada um. Um tema como esse abre um leque de coisas sobre as quais cada um pensa e reage de forma diferente.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. *A representação do tempo na poesia de Mario Quintana*. 160 f. FFLCH-USP, 2000. Tese de doutorado.

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1996.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ESPELHO. In: CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Com a colaboração de: André Barbault [et al.]; Coordenação de Carlos Sussekind; Tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. – 10 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

_____. *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

_____. *Apontamentos de história sobrenatural*. Porto Alegre: Globo, 1976.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: REZENDE, Neide Luzia [et al.] (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DO CHÃO DO ROÇADO AO ESPAÇO ACADÊMICO: A POESIA COMO ELEMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Vaneide Lima Silva

Contextualização: sobre o gosto pela poesia popular

O gosto pela leitura me motivou a cursar Letras, escolha que possivelmente se deva ao fato de ter tido uma professora extremamente dedicada que ensinou a mim e aos meus dois irmãos mais velhos a conhecer o mundo das primeiras letras. Dona Luzia, minha mãe, nos ensinou o alfabeto em casa, lá no sítio “Pau Ferro”, município de Massaranduba. Portanto, já soletrávamos algumas palavras quando começamos a frequentar a escola, anos depois, já na cidade, num internato para crianças carentes que existe até hoje no bairro de José Pinheiro, zona leste de Campina Grande.

Estudante de escola pública, sem muitos recursos, tive que enfrentar e superar inúmeras adversidades até chegar à universidade, principalmente no que se refere ao acesso à leitura, pois na época em que cursei os ensinamentos fundamental e médio não havia a distribuição de livros didáticos como temos hoje. Os poucos livros que chegavam na escola não eram suficientes para todos os alunos. Por isso eles eram destinados à biblioteca para consulta e realização de trabalhos escolares.

O fato é que a filha mais velha de seu Antônio Valdevino e dona Luzia Lima, semi-analfabetos e agricultores que migraram da roça para a periferia da cidade, inicia o curso de Letras com uma história de leitura bastante precária, especialmente no tocante a leitura literária, uma vez que meu contato com a literatura dita erudita sempre esteve ausente em minha formação básica. No ensino médio os textos literários a que tivemos acesso eram apresentados através de resumos (os romances) ou fragmentos de poemas mimeografados das obras indicadas para o vestibular ou de autores de maior destaque das escolas literárias focalizadas durante as aulas de literatura, cujo ensino priorizava (perspectiva ainda bastante privilegiada) a historiografia literária. A

leitura de tais resumos ou fragmentos visava primordialmente a identificação de características de escolas e obras, o que evidencia o caráter informativo das aulas de literatura, realidade ainda muito comum nas escolas públicas brasileiras¹.

Como não poderia deixar de ser, por estar cursando Letras, o meio acadêmico me possibilitou o contato e o estudo dos autores representativos do nosso cânone literário e alguns nomes da literatura universal, de modo que quando tive que optar por uma linha de pesquisa para me especializar, resolvi seguir o caminho da literatura, sempre com a consciência de que havia deficiências a suprir, afinal, meu universo de leitura era muito limitado, já que os livros eram jóia rara na minha formação de nível fundamental e médio. O prazer pela leitura se intensificou durante o curso, e hoje acredito que o tempo da graduação serviu para me humanizar e humanizar no sentido em que define Antonio Candido (1972, p. 804) no texto "A literatura e formação do homem": ela é força que humaniza na medida em que "[...] exprime o homem e depois atua na própria formação do homem [...]." Na visão do crítico, a literatura é uma das modalidades que funcionam como resposta a uma necessidade universal de ficção e fantasia que é "coextensiva ao homem", pois "[...] aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado das necessidades mais elementares." Candido (1972, p. 805) tem razão quando afirma que formas como "[...] a adivinha, o trocadilho e o rifão [...]", bem como o "[...] jornal, a revista, o poema, o romance e a novela romanceada (estes últimos num nível mais complexo de literatura) sistematizam a fantasia e que a literatura é uma das modalidades mais ricas [...]."

A leitura do texto de Candido, ao final da graduação, me possibilitou a constatação de que os cocos de roda que conheci na infância poderiam ser inseridos no "universo ficcional ou efabulado" que constitui no homem uma necessidade universal, conforme defende Candido. Essa expressão artística de cunho popular marcou a minha experiência, talvez por tê-la conhecido ainda na infância e transmitida por alguém ligada a mim afetivamente: meu pai, Antônio Valdevino, ou quem sabem ainda pela "força de sua expressão", uma das características da poesia popular. Luyten (1992, p. 9), em estudo que focaliza a po-

¹ A esse respeito, vide pesquisa de Cordeiro (2002) que constata, dentre outros aspectos, que o ensino de literatura no ensino médio não se volta para os interesses dos alunos.

esia popular narrativa, conhecida entre nós como Literatura de Cordel, declara que “[...] entre as expressões de cunho popular, as que mais interesse oferecem são as modalidades comunicativas. E entre estas, a poesia ocupa um lugar de destaque pela sua dinamicidade e força de expressão [...]”

A afirmação desse autor, embora se refira ao Cordel, aplica-se perfeitamente aos cocos de roda, cuja dinamicidade se confirma através da dança, também chamada de coco ou ciranda por alguns, que acompanha o ritmo dos que brincam. Apesar de não ter aprendido a dançar, os cocos de roda estiveram presentes em toda minha infância, mesmo quando tivemos que deixar a zona rural e vir para a cidade. Viemos morar na periferia e nossa casa se situava nas proximidades de uma favela em que residiam vários conhecidos e parentes que também haviam migrado para a cidade. Lembramo-nos de que vez por outra faltava energia em casa. Nessas ocasiões, quando era noite, meu pai pegava um pandeiro e cantava alguns cocos, para satisfação minha, de meus irmãos e dos vizinhos que se aproximavam por causa do som do pandeiro. Adorávamos ouvir aquelas quadras cheias de ritmo. A falta de energia se transformava em momentos de diversão e alegria, porque, além da música, tínhamos o clima perfeito para ouvir as histórias que papai contava.

Tais “reuniões” evocavam as lembranças das brincadeiras de coco acontecidas quando vivíamos no sítio, em circunstâncias especiais: ao final da colheita, período em que os moradores se reuniam para comemorar a boa safra de milho e feijão, motivo de festa para os agricultores, já que se tinha a garantia de comida até o próximo inverno. Essas ocasiões, aliás, remetem para o tempo comunitário necessário para que a literatura popular tenha a possibilidade de existir. Em estudo sobre algumas manifestações da literatura popular nordestina escrita e oral, Ignez Ayala (1997, p. 161) afirma que essa literatura não pode abrir mão desse tempo comunitário. Ela “[...] precisa de um tempo em que as pessoas se encontrem, conversem, troquem experiências [...]”, caso contrário, essa literatura deixa de ser vivida de maneira socializada para continuar latente, presente na memória e na solidão de quem já a experimentou em situações anteriores mais intensas de convívio social e de solidariedade.

Os cocos de roda vivem latentes em minha memória. Seu ritmo embalante acalanta as lembranças da infância vivida na roça. Como forma de registrá-los, pelo menos aqueles cantados por meu pai, que às vezes fazia parceria com um primo (Sr. Manoel Cilino, ainda vivo e

puxador de coco bastante solicitado durante o mês de maio no município de Massaranduba), elaborei recentemente um trabalho no qual foi possível registrar vários cocos e quadras que compõem o repertório desses dois cantadores. Os versos que seguem se destacam sobretudo pela musicalidade das rimas presentes:

Segura o coco, Mané segura o coco, Iaiá segura o coco
do coqueiro vadiá.

Coco na praia catolé, coco dendê nosso povo gosta de vê coqueiro, coco rolar
se dou no coco mas se o coco tiver oco botar o coco no toco
e do toco faço ganzá, Mané...

Segura o coco, Mané segura o coco, Iaiá segura o coco
do coqueiro vadiá.

Esse era um dos cocos que introduzia a brincadeira puxada por meu pai. Observe que ele apresenta um refrão que inicia e fecha o texto, expressando a ideia de circularidade que, aliás, constitui uma marca desse tipo de manifestação artística popular. O refrão impõe ritmo à composição, que é reiterada pelas rimas e aliterações, elementos responsáveis pela ludicidade no texto. Vale salientar que o refrão remete para a música, que, por sua vez, exige a dança, resultando numa expressão de alegria e diversão daqueles que brincam de coco. Esta é, inclusive, a maneira como os cantadores se referem à manifestação quando se reúnem para cantar coco, fazendo alusão, talvez, ao aspecto divertido e lúdico típico desse tipo de literatura. Em estudo sobre os cocos de roda, Ignez Ayala (2000, p. 21-22) ratifica o caráter coletivo dessa expressão popular: “[...] Nos cocos dançados predomina o coletivo: para que haja a dança é preciso gente para (a) tirar os cocos e para responder dentro da roda de dançadores, gente que toque os instrumentos, gente que saiba os passos que caracterizam a dança e esteja disposta a entrar na roda [...]”.

Depois da leitura do estudo de Ayala é que passei a entender porque quando eu pedia para meu pai cantar um coco ele respondia que não tinha graça cantar sozinho, sem ninguém para responder o refrão do canto. Um dos poucos que dava para cantar era “O coco da lagartixa”, de que particularmente gosto muito:

A lagartixa

Montou-se num pordo brabo Levou uma queda tão grande
Quebrou a ponta do rabo.

E o calango respondeu:

- Arra com todos os diabos!

Ê, calango ê, ê calango á... Mas o calango

Botou a carne na teia

Lagartixa foi bulir

Calango passou-lhe a peia. Por causa de lagartixa Calango ta na cadeia.

Ê calango ê, ê calango á...

O inusitado da situação representada é um dos aspectos responsáveis pela comicidade nesse coco, que, a meu ver, certamente teria uma boa recepção por alunos do ensino fundamental, uma vez que o humor constitui uma das características principais dos textos destinados a esse público. Fico pensando, por exemplo, na leitura comparada entre essa forma poética e o “Coco da lagartixa”, que é de domínio público e que foi adaptado por Antônio Nóbrega e Wilson Freire.

A dinamicidade provinda da repetição dos cocos de roda que meu pai cantava satisfazia a necessidade de ficção que se manifestava em mim ainda na infância e naquela comunidade de trabalhadores rurais da qual eu fazia parte.

Ao entrevistar o Sr. Antônio Valdevino (meu pai), durante a realização do trabalho já mencionado, com o objetivo de documentar os cocos de roda que ele conhecia, observei que seus olhos brilhavam de emoção ao lembrar das inúmeras vezes em que um conhecido roubava a imagem de São José da casa de um vizinho, na intenção de devolvê-la quando chovesse. Depois da chegada das primeiras chuvas, todos se reuniam para a reza da novena em agradecimento ao Santo, cuja imagem “roubada” era devolvida. Terminada a novena, começava outra celebração: a brincadeira de coco, que seguia noite adentro. Os mais jovens amanheciam o dia numa disputa para ver quem via o sol nascer primeiro, como evidenciam os versos dessa quadra lembrada por meu pai ao final de seu depoimento:

Ô dia, ô dia, ô dia o dia amanheceu
quebra a barra e sai o sol quem viu o dia foi eu.

Mas ô dia, ô dia, ô dia
O dia amanheceu
quebra a barra e sai o sol quem viu o dia foi eu.

Hoje não me restam dúvidas de que o contato com a literatura popular, através dos cocos e cirandas, foi muito importante para a minha formação literária, uma vez que eles me situavam no universo lúdico da literatura (pois constituíam e constituem uma forma literária), com o qual só manteria contato de maneira significativa anos mais tarde, já na universidade, como estudante de Letras, conforme já afirmei. A rima ou a sonoridade presente em algum poema de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira ou Cecília Meireles, por exemplo, me remetia de alguma forma à música dos cocos de roda. A leitura desses autores provocava uma sensação de comunhão comigo mesma e um prazer muito difícil de ser mensurado. Em estudo sobre o fenômeno da leitura, realizado a partir dos pressupostos da Estética da Recepção, Jouve (2002, p. 22) a entende como uma atividade que se desenvolve em várias direções. Chama-nos a atenção o momento em que o crítico descreve a leitura como um processo simbólico, especificamente quando diz que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo”. Acredito que a leitura do cânone interagiu, em meu caso, com os cocos de roda que faziam parte da minha experiência. Eles constituíam os “modelos” do meu “imaginário coletivo”.

A compreensão da leitura a partir dessa dimensão se faz necessária porque a escola, por exemplo, não costuma reconhecer muitas das várias manifestações que fazem parte do universo cultural do aluno, sobretudo daquele que integra as classes populares. Tais manifestações podem, inclusive, ser tomadas como ponto de partida para se chegar a obras eruditas. Não podemos esquecer de que boa parte dos autores representativos da nossa literatura bebe na fonte do popular. Depois, é preciso ampliar a compreensão de que todas as literaturas, conforme adverte Azevedo (2004, p. 39), “[...] são importantes e têm sua razão de ser.”

A ideia de trazer esse depoimento surgiu do desejo de querer mostrar que não existe limite para formar leitores. Nos tornamos leitores, especificamente leitores literários, em contato com a leitura de obras literárias, conforme conclui Araújo (1995) em artigo que se propõe a discutir a formação de leitores juvenis. A autora parte da reflexão do livro de Bamberger – *Como incentivar o hábito de leitura* (1972) – apontando algumas limitações no modo como esse autor concebe a leitura. Esta é encarada por Araújo como uma atividade de interação, na qual o leitor atribui significado ao texto, de acordo com seu conhecimento

prévio ou teoria do mundo. Segundo a autora, o contato com os textos possibilitará a descoberta do estético presente na obra literária:

É por sua beleza e qualidade literária que o texto seduz o leitor e lhe proporciona a busca de significados, a apreciação, a fruição estética e são estes elementos que possibilitam os níveis mais elevados de abstração. Essa dimensão simbólica permite compreender a leitura como uma atividade metacognitiva de reflexão sobre o mundo e sobre o próprio pensamento. (ARAÚJO, *op. cit.*, p. 25).

Essa concepção de leitura aparece disseminada nas pesquisas que vim realizando ao longo de minha formação e fundamenta a minha atuação em sala de aula. Esta experiência pessoal constitui demonstração clara da força de emancipação que tem a literatura e as razões pelas quais optei por essa modalidade de leitura são as mesmas apresentadas por Araújo (*op. cit.*, p. 26):

Manifestação artística e lúdica e expressão dos mais elevados níveis da abstração humana, a literatura veicula os valores éticos e morais, as idéias e costumes da sociedade em que foi produzida; possibilita ao leitor penetrar em contextos espaciais e temporais diferentes do seu; enriquece as suas experiências; organiza seu mundo interior e, sobretudo, familiariza esse leitor com a linguagem escrita, constituindo-se na maneira mais significativa e prazerosa de acesso à língua.

Pelo direito à leitura literária

A capacidade de enriquecer nossas experiências e organizar nosso mundo interior justifica a presença do texto literário no currículo escolar. De acordo com Jauss (apud ZILBERMAN, 2004), a literatura, enquanto uma das formas de representação artística, se produz em nome do seu caráter emancipador, uma vez que a experiência da leitura da obra literária pode libertar o leitor dos constrangimentos e da rotina cotidiana, renovando sua percepção e levando à descoberta de novos modos de experiência na realidade ou propor alternativas para ela.

Especificamente no caso da poesia, tal efeito se concretiza porque através do discurso poético abre-se mão da linguagem objetiva, lógica, sistemática e unívoca dos textos informativos e dos livros didáticos. O texto poético inventa e reinventa as palavras, pode transgredir as normas oficiais da língua, criando ritmos e sonoridades inesperados. Enfim, constitui-se num discurso plurissignificativo que visa diferentes

leitores, os quais podem chegar a diferentes interpretações, dependendo do modo como o poeta explora os conteúdos no poema. Aliás, é na maneira como o conteúdo é dito que consiste o valor estético do poema, conforme alerta Cohen (1974, p. 37). A esse propósito, aliás, vale lembrar que Hegel (1964, p. 33) mostra que a poesia deve se distanciar de todas as “[...] generalidades da abstração científica.”

Em um depoimento sobre a poesia para crianças, o poeta José Paulo Paes (1996, p. 11) declara que a poesia de Augusto dos Anjos lhe mostrou que ela “[...] podia ir muito além de um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente rimada e metrificada [...]”. Essa definição de poesia costuma ainda ser bastante apregoada na escola. Constatação que demonstra um limite na maneira como se entende a poesia, uma vez que vai sendo colocada para o aluno a ideia de que poesia será sempre um texto com rimas, quando, na verdade a poesia deve ser vista conforme sugere José Paulo Paes (1996, p.11): “[...] a linguagem da surpresa diante dos mistérios do mundo, o mundo fora e o mundo dentro da gente; a linguagem em que eram formuladas as grandes perguntas fundamentais acerca do sentido da vida e da morte.”

Outro aspecto diz respeito ao ponto em que o poeta apresenta algumas razões que podem levar as crianças a gostarem de poesia. Esta, segundo o autor, tende a chamar a atenção da criança “[...] para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas.” (PAES, 1996, p. 24). Uma dessas surpresas é a rima, que “[...] obriga o leitor a voltar atrás na leitura [...]”. Segundo o autor a leitura da poesia não é feita linha após linha, como na prosa, mas “[...] num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás [...]”. Ao desautomatizar a leitura, a atenção se volta para o conjunto de significados do texto, “[...] não apenas para a seqüência deles.” (PAES, 1996, p. 25).

Além da rima, outros recursos podem prender a atenção do leitor, segundo José Paulo Paes, dentre eles estão as repetições de sons iguais ou semelhantes em palavras próximas; o ritmo dos versos; as comparações; as oposições de sentido; as simetrias de palavras ou expressões em versos sucessivos. De acordo com o crítico, “[...] todos esses recursos servem para dar vivacidade, sugestividade, poder de sedução à linguagem.” (PAES, 1996, p. 26). A intensidade de sentido que caracteriza a linguagem da poesia se colocará, na visão do poeta, a serviço do objetivo fundamental da poesia, que é:

[...] mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES, 1996, p.27)

O caminho sugerido pelo poeta para entender e apreciar a poesia é deixar que ela exerça o seu inato poder de sedução sobre nós, através da leitura, cabendo ao professor, por exemplo, “[...] certificar-se de que os alunos leram de fato o texto que lhes propôs ou que eles próprios escolheram.” (PAES, 1996, p. 29).

O professor é peça fundamental no processo de formação de leitores. Aliás, para que a literatura possa emancipar as crianças e jovens o esforço desse profissional é indispensável. Não podemos forçar o aluno a ler. É preciso estimular a formação de um sujeito-leitor. Bordini e Aguiar (1988, p. 17) lembram que:

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos.

As autoras, de certa maneira, fazem menção ao caráter pragmático da abordagem do texto literário na escola, através do livro didático, por exemplo, cujas atividades privilegiam ora o aspecto formal dos textos ora se centram em seus aspectos temáticos, valorizando o ponto de vista do professor ou dos autores desses livros.

Ainda no que concerne à importância do professor na formação do leitor de literatura, processo que inevitavelmente não dispensa o incentivo e o envolvimento da família, Pinheiro (2007, p.25) chama a atenção para as “[...] condições (indispensáveis) no trabalho com a poesia.” A esse respeito, o crítico advoga que

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. Por experiência significativa não quer dizer ser um erudito, antes, alguém que embora tenha lido poucas obras, o fez de forma proveitosa. Conheça poemas centrais de determinados poetas, temas

recorrentes, peculiaridades de linguagem. Tendo em vista a debilidade de nossa formação literária, não podemos ficar sonhando com um professor que conheça “tudo”, que saiba de cor dezenas de poemas. Se existir algum assim, é preciso que organize sua experiência para transmiti-la de forma adequada e eficiente a seus alunos. Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência condensada naquelas palavras são essências de sua vida. (PINHEIRO, 2007, p. 26).

Uma pesquisa sobre os interesses dos alunos é outra condição necessária, segundo o autor. A partir dos dados levantados (Pinheiro indica alguns métodos): segundo o crítico pode-se fazer uma pesquisa pessoal de textos que possam atender aquele universo apontado na pesquisa; em seguida se faz necessário olhar o ambiente em que se vai trabalhar a poesia, pois se faz importante criar um ambiente adequado principalmente quando o trabalho com a poesia se der nos anos iniciais, período em que o interesse e o gosto pela poesia podem e devem ser despertados. Pinheiro (2007) ainda cita outras condições, as quais se voltam para a escola, instituição que, segundo o autor, tem a obrigação de contribuir para formar alunos leitores do texto literário

Um aspecto que sempre procurei enfatizar durante a formação de professores, por exemplo, diz respeito à escolarização adequada da literatura. A escola precisa levar em consideração o caráter plural da obra literária, entendendo que, conforme reconhece Jouve (2002, p. 89), numa obra, sempre se lêem várias coisas ao mesmo tempo, fazendo-se necessário, por conseguinte, que se fundamente um método de leitura.

O linguista lembra, ao retomar Jakobson, que o discurso estético (este privilegia o significante - “aspecto carnal dos signos”, segundo Jakobson) é destinado à ambiguidade: “[...] Em razão do trabalho ao qual o texto as submete, as palavras cessam de ater-se a seus conteúdos e liberam um espaço lúdico no qual se tornam possíveis jogos de signos e leituras plurais.” (JOUVE, op. cit., p. 91). O autor sugere que o ato da leitura deva multiplicar as significações, cujo número e natureza dos níveis de sentido variam com os tipos de texto.

A leitura deve favorecer, então, uma interação em que o sentido ou os sentidos resulte(m) do encontro entre o livro e o leitor, prática de leitura que não vem sendo posta em exercício, se considerarmos a realidade do ensino de literatura em nossas escolas públicas, por exemplo. Essa instituição parece não entender que a relação do aluno com o

texto deve permitir uma experiência particular que é chamada por Jauss de “fruição estética”. “Na atitude estética, o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida cotidiana constrangedora [...]” (JAUSS, 1978, apud JOUVE, op. cit., p. 107). Sendo assim, a leitura se configurará como uma experiência de libertação e de preenchimento. Nos termos de Jauss, a leitura, enquanto experiência estética, é “[...] tanto libertação de alguma coisa quanto libertação para alguma coisa. [...] A leitura, por um lado, desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro lado, ao implicá-lo no universo do texto, renova sua percepção do mundo.” (JOUVE, op. cit., p. 108). Ler, então, sob este aspecto, se configura, de acordo com Jouve, como uma viagem, uma passagem para outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência. De acordo com o autor, o leitor, que num primeiro momento, deixa a realidade para “o universo fictício”, num segundo momento volta ao real, “nutrido da ficção”.

A título de Conclusão

O relato apresentado aponta para a seguinte realidade: precisamos continuar refletindo sobre a formação de professores e incutir neles a necessidade de acreditar no valor da Literatura, ou melhor, na sua função social, especialmente no caráter humanizador que a arte literária detém, como tão bem acredita o grande Antonio Candido (1995).

Também se faz necessário estarmos atentos, enquanto professores, para o fato de que a poesia está ao nosso redor e a gente, quase sempre, não se apercebe. Por isso, o modo como se aborda ou se lê poesia em sala de aula deve ser uma preocupação constante em nossos planejamentos, devendo levar sempre em consideração a experiência individual de nossos alunos e, sobretudo, os elementos que lhe são intrínsecos, uma vez que, o que nos leva a gostar de poesia pode ser um ritmo que embala uma emoção adormecida, uma imagem que recupera uma cena da nossa infância, uma sonoridade que nos faz lembrar uma música que gostamos, uma imagem que fixa o belo em nossa memória.

REFERÊNCIAS

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. *Revista de teoria literária e literatura comparada*. Literatura e Sociedade 2. São Paulo, 1997.

_____; AYALA, Marcos. (Org.) *Os cocos: alegria e devoção*. Natal: EDUFRN, 2000.

ARAÚJO, Mirian Dantas de. A formação de leitores juvenis. In: *Anais do Seminário A criança e a leitura*, Nata, 8 a 11 de novembro de 1994/Organização Marly Amarilha - Natal, UFRN, 1995.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor- alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. In: *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo: vol. 24, nº 9, setembro 1972.

_____. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COHEN, Jean. *Estrutura da Linguagem Poética*. 2 ed. Tradução: Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1974.

CORDEIRO, Euda de Araújo. *A literatura na 1º série do ensino médio: voz do aluno e do professor*. Dissertação de Mestrado. UFPB - Campus II, Campina Grande, 2002.

HEGEL, F. *Estética - Poesia*. Tradução: Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1964.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LUYTEN, Joseph M. *O que é Literatura Popular*. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

PAES, José Paulo. *Poesia para Crianças - Um depoimento*. São Paulo: Giordano, 1996.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3 ed. Rev. e ampl. Campina Grande: Bagagem: 2007.

UMA ESTRANHA NA SALA DE AULA: INTERCULTURALIDADE, LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO

Marcelo Medeiros da Silva

Introdução

As pesquisas sobre o ensino de literatura centram-se, geralmente, em duas perspectivas: uma crítica, outra interventiva. Na primeira, as investigações têm apontado, comumente, os desacertos do ensino de literatura e as consequências para a formação de leitores. Na segunda, sem deixar de lado as críticas à forma como o processo de escolarização da literatura tem ocorrido em nossa educação básica, os trabalhos procuram apresentar alternativas que possam contribuir para um ensino de literatura que seja mais significativo para os alunos e que venha a contribuir, efetivamente, para a formação deles como leitores. Nesse caso, a ênfase é na apresentação de alternativas metodológicas para a abordagem do texto literário em sala de aula ou no compartilhamento de experiências/vivências exitosas no ensino de literatura.

Dentro da primeira perspectiva, ao longo de mais de duas décadas, muitos foram os estudos que radiografaram a escolarização da literatura tanto no ensino fundamental quanto no médio. De acordo com Alves (2014, p.7), um desses primeiros trabalhos foi *Literatura/ensino: uma problemática*, de Maria Teresa Roco, que “[...] diagnosticou várias questões relativas aos conteúdos ministrados na escola básica, bem como apontou questões de ordem metodológica.” Na esteira dessa obra, discutindo problemas inerentes ao ensino de literatura e, ao mesmo tempo, propondo uma metodologia adequada ao trabalho com o texto literário, apareceu *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite. Entretanto, é com a obra *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, que encontraremos uma sistematização de métodos que, tomando o trabalho com o texto literário como eixo central, procuram contribuir

para a formação de leitores mediante uma metodologia própria para a leitura de literatura a partir da escola.

Ainda dentro dessa perspectiva de investigação, que fez um diagnóstico crítico sobre o ensino de literatura na educação básica, muitas dissertações e teses, além de inúmeros artigos, foram escritas. Dentre os primeiros trabalhos do gênero, o estudioso destaca *Crônica de uma utopia*, de Maria Helena Martins, que, embora não tenha se pautado na vivência escolar, se assenta em um método que “[...] privilegia não um saber a ser ensinado às crianças, [mas] antes [se centra no] acompanhamento e discussão do modo como [elas] se envolvem com determinadas obras e as significam.” (ALVES, 2014, p.9). O quadro delineado por Alves (2014) encerra-se com menção aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, os quais, assim como os livros a que nos referimos acima, são frutos de, e/ou têm fomentado, pesquisas que procuram compreender como se dá o processo de formação de leitores na educação básica, quais as práticas de leitura e as metodologias empregadas em tal processo.

Por sua vez, os trabalhos que se pautam na segunda perspectiva, a de proposição de abordagens do texto literário para a sala de aula, têm reiterado a relevância da literatura como um dos repositórios dos bens culturais construídos pela humanidade e procuram mostrar que aquele que lê o texto literário pode reconhecer-se no Outro e, assim, criar vínculos com outras pessoas e, por extensão, com toda a humanidade, uma vez que o texto literário, importante elemento na criação da identidade do ser humano, contribui não só para a sua formação intelectual como também para a formação de sua personalidade, processo esse em que conhecimento e prazer podem se fundir. Por isso, tais trabalhos visam apresentar alternativas metodológicas que viabilizem que a presença da literatura na escola seja marcada pela fruição e que possam contribuir para que o ensino de literatura deixe de ser marcado por protocolos e convenções que têm mais distanciado os alunos do que propriamente os aproximado do texto literário.

Considerando-se as duas perspectivas apresentadas acerca do ensino de literatura, o presente trabalho assenta-se na segunda, uma vez que já existe uma vasta fortuna crítica sobre a primeira perspectiva. O nosso trabalho é, pois, uma proposta de ensino que tem como escopo a poesia. Centramo-nos nesse gênero em virtude do fato de que, passadas décadas desde que estudos já clássicos na área apontaram que a poesia é um gênero “menor” na formação de leitores, visto que, para muitos professores, trata-se de um gênero muito “difícil”, essa situação ainda per-

siste, uma vez que a presença da poesia em sala de aula parece não ter maior relevo na formação dos alunos que a da prosa, ganhando apenas para o texto dramático que, em sala de aula, é tão esquecido quanto o texto poético. Tomar a poesia como um gênero cuja abordagem em sala de aula é tida como difícil tem sido utilizado, a nosso ver, como uma desculpa para um não “enfrentamento” do texto poético e para a consequente perpetuação da indiferença em relação à leitura de poesia no âmbito escolar, ainda que muitas experiências exitosas com tal gênero tenham ocorrido em escolas pelo país afora.

Tendo em vista que o ensino de literatura, conforme apontado nos estudos a que nos referimos em parágrafos anteriores, tem se centrado em autores e obras nacionais, dando pouca relevância ao diálogo intercultural, por razões que apontaremos mais adiante, a proposta aqui apresentada volta-se para a leitura da poesia de uma autora estrangeira: Wislawa Szymborska (Kórnik, 2 de julho de 1923 – Cracóvia, 1 de fevereiro de 2012), que acreditamos ser ainda desconhecida de nossos alunos e professores e cuja obra poderá contribuir para alargar os horizontes de expectativas de nossos alunos e, assim, redimensionar o ensino de literatura a partir de uma perspectiva pouco presente em nosso ensino: a interculturalidade. Em síntese, a nossa proposta de ensino centra-se nos estudos de letramento, em especial o do letramento literário, a partir de uma perspectiva intercultural a fim de garantir um ensino de literatura capaz de propiciar aos alunos uma formação humana mais ampla a partir do contato efetivo entre texto e leitor.

Letramento Literário e Interculturalidade: Considerações para a Sala de Aula

Desde meados da década de 1980 do século passado, os estudos sobre letramento passaram a impulsionar no Brasil ações que, tomando, inicialmente, a escrita, depois a leitura, como ferramentas tecnológicas e culturais, visaram redimensionar o ensino básico. Tais estudos acentuam o fato de leitura e escrita serem molas-mestras de sociedades letradas como a nossa, principalmente porque, nessas sociedades, ler e escrever se tornaram a porta de entrada do indivíduo ao universo do conhecimento, e, portanto, constituem-se como um dos passos para a assimilação dos valores da sociedade, os quais estão, em sua maioria, registrados pelo código escrito. Por essa razão, as reflexões acerca da leitura e da escrita, quando associadas às relações entre exigências sociais e competências individuais, são inseridas nos estudos acerca do letramento que

se dividem em duas perspectivas: a do *modelo autônomo* e a do *modelo ideológico*.

No modelo autônomo, a tendência é centrar-se na dimensão técnica e individual. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e de escrita são vistas como neutras, universais e livres das injunções culturais e das estruturas de poder que as configuram em um contexto social determinado. Esse modelo assenta-se em uma visão monolítica acerca do fenômeno do letramento e é reproduzido nos discursos que, desviando-se da complexidade e das reais dificuldades políticas que as questões de letramento suscitam, se centram:

[...] nos casos apavorantes sobre o número de ‘analfabetos’ tanto no Terceiro Mundo quanto em sociedades ‘avançadas’; [em] pressupostos paternalistas sobre o que significa ter dificuldades de leitura e de escrita na sociedade contemporânea; e [na] criação de falsas esperanças em torno do que significa a aquisição do letramento para perspectivas de trabalho, mobilidade social e realização pessoal. (STREET, 2014, p. 33).

O modelo autônomo é criticado, sobretudo, porque restringe o letramento a “[...] um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos e [que é reiterado por expressões] como ‘grau de letramento’, ‘nível de letramento’ ou baixo letramento.” Centrando-se nas competências cognitivas individuais e tomando como parâmetro a relação do sujeito apenas com o texto escrito (BUZEN, 2014, p.9), a perspectiva do modelo autônomo comunga de uma concepção de letramento “[...] como saberes sobre, situados nas pessoas, na cabeça das pessoas, para resolver problemas mediados pela escrita.” (DIONÍSIO, 2007, p.212). Tal modelo deixa, pois, de lado as reflexões sobre “[...] como as pessoas usam os textos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais.” (BUZEN, 2014, p.9). Consequentemente, o modelo autônomo não consegue explicar “[...] por que e como as diferenças específicas entre escrita e fala emergiram e foram reproduzidas em determinados contextos.” (STREET, 20014, p.20). Até porque, partindo da língua e do discurso como práticas sociais, se “[...] perguntarmos de que modo convenções particulares são criadas e reproduzidas em contextos específicos, talvez descubramos que existem situações em que o foco nas diferenças entre fala e escrita não é relevante para nosso entendimento da situação.” (STREET, 2014, p. 24). Enfim, “[...] o foco num modelo autônomo de letramento desvia a atenção de variáveis mais complexas.” (STREET, 2014, p. 39).

Já no modelo ideológico, ao contrário do autônomo, o foco é a dimensão social da leitura e da escrita. Nesse caso, visto no plural e entendido como produto de práticas concretas e sociais, o letramento deve ser estudado em função da cultura, da história e dos discursos que fomentam tais práticas. Nessa outra perspectiva, “[...] as práticas de leitura e de escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas.” (BAGNO, 2014, p. 13). No modelo ideológico, o fenômeno do letramento é estudado a partir de um viés mais amplo que leva em conta “[...] a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais.” (BAGNO, 2014, p.13).

Desses dois modelos de letramento, o segundo é o que melhor se afina à proposta do presente trabalho, uma vez que aponta para o fato de que o letramento é um fenômeno singular cuja natureza, no entanto, é plural, por essa razão devemos falar de letramentos e entendê-los como “[...] um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.” (ROJO, 2009, p.10).

Dentre as modalidades de linguagem existentes, centramo-nos, aqui, na linguagem literária não só porque nela, conforme afirma Lajolo (1999), a liberdade e o prazer são ilimitados, mas, principalmente, porque a literatura se configura como um complexo de textos que, de acordo com Eco (2003, p. 09), a humanidade produziu e produz não para fins práticos, mas por amor a si mesma. Como tal, esse complexo de textos a que chamamos literatura assume algumas funções para a nossa vida social e individual, atuando, mediante um saber literário consistente, na formação de sujeitos sociais, o que se coaduna com o enfoque intercultural que estamos defendendo para o ensino de literatura.

Antes de prosseguirmos, esclareçamos que tomamos interculturalidade como um conjunto de práticas de convivência entre diferentes culturas, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade que as compõe, com vistas a propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo dos sujeitos. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com literatura a partir de uma perspectiva intercultural poderá não só contribuir para a formação de leitores para quem o texto literário seja objeto de desejo, mas para a ampliação dos horizontes culturais desses leitores, uma vez que a literatura é “[...] mais que um conhecimento, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.” (COSSON, 2006, p.17). Sendo uma forma específica de letramento, o

letramento literário se configura como uma prática social que reflete relações de poder e possui uma condição especial em virtude da “[...] própria condição de existência da escrita literária.” (COSSON, 2006, p.12).

Desse modo, o letramento literário, conforme o concebemos, configura-se como um conjunto de atividades que, tomando o texto literário como ponto de partida e de chegada, visa, sobretudo, contribuir para a leitura competente da linguagem literária, que dá forma a esses textos, a partir do aprimoramento da competência interpretativa dos alunos que não pode ficar circunscrita à leitura/interpretação apenas de textos pertencentes ao cânone nacional. Dentre as vantagens pedagógicas do amálgama entre letramento literário e interculturalidade, podemos apontar o fato de possibilitar que a educação literária, em particular, e a escolar, em geral, possa ser “reinventada” para “[...] enfrentar as questões de um mundo complexo, desigual, diverso e plural.” (CANDA, 2012, p. 111).

O que nos faz advogar em favor da presença do enfoque intercultural nas aulas de literatura é o fato de que “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essas experiências.” (COSSON, 2006, p. 17). Consequentemente, o texto literário é, por si só, uma ponte para diálogos interculturais, visto que ele é uma fonte em que vários saberes estão postos em diálogo, conforme assinalara Barthes (2007, p.18-19) há bastante tempo:

Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devesse ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o sabor que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2007, p. 18-19).

Como mobilizador de saberes (inter)culturais, o texto literário seduz o outro, induz a gestos instauradores de autorias, desperta a consciência do sujeito para a necessidade de intervenções individuais e/ou coletivas, traz para perto do sujeito vivências as mais diversas, o que pode ser potencializado se, nas aulas de literatura, o repertório de textos que circulam não ficar restrito à produção nacional. Nesse caso, diante da impossibilidade de termos circulando, em sala de aula, textos em língua estrangeira, visto que o nosso sistema de ensino não tem possibilitado que o aluno conheça, proficientemente, outra língua que não a materna, acreditamos que o acesso a textos de outras culturas deve se dar por meio das traduções. Como é sabido, a tradução configura-se como uma prática cultural de extrema importância no intercâmbio entre saberes e no acesso a outros mundos que não o meu. Como prática cultural, a tradução implica:

[...] um contato cultural profundo entre duas ou mais culturas. Aproximar-se e deixar-se tocar pelo desconhecido, mesmo correndo-se o risco do enfrentamento, do conflito, parece ser uma maneira mais profícua e certamente mais trabalhosa de tradução cultural. (BORGES; NERCOLINI, 2002, s/p).

Em outras palavras, a tradução, mais do que uma operação linguística, atua como operação cultural, visto que:

Traduzir é, ao mesmo tempo, habitar a língua do estrangeiro e dar hospitalidade a esse estrangeiro no coração de sua própria língua. Da mesma maneira, será que não podemos dizer que a memória e a história traduzem aquilo que foi transmitido do acontecimento na língua de acolhida do narrador? (RICOEUR, 1998 apud OUSTINOFF, 2011, p. 127).

Como operação cultural, a tradução impulsiona o intercâmbio entre culturas distintas, fomentando o estabelecimento de relações comerciais, políticas, sociais, bem como a troca de bens simbólicos, o que, especialmente nesse último caso, é imprescindível para a formação de nossos alunos, razão por que as traduções devem, ao nosso ver, ser incorporadas ao conjunto de textos a que precisam ter acesso os alunos nas atividades de promoção à leitura desenvolvidas pela escola.

Uma Visita ao Museu: procedimentos para a Sala de Aula

O poema escolhido, "Museu", de Wislawa Szymborska, foi vivenciado em uma das aulas que ministramos na disciplina sobre literatura e ensino do mestrado profissional em formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba. Na ocasião, os textos teóricos a serem debatidos pelos alunos/as, muitos/as dos quais professores/as na rede pública de ensino, versavam sobre procedimentos gerais para a abordagem da literatura em sala de aula. Especificamente, tratávamos na ocasião do que propunham Cosson (2006) e Colomer (2007). Por isso, a título de ilustração, escolhemos o referido poema para mostrar aos alunos da disciplina como o que os textos teóricos sugeriam podia ser viabilizado em sala de aula. Daí surgiu a proposta que passamos a apresentar a seguir, sobretudo como forma de tornar conhecida a poesia da poeta polonesa.

a) Em nossa experiência, como professor na graduação e como coordenador de um subprojeto para a formação de leitores na educação básica vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), temos comprovado que atividades motivacionais têm uma aceitação positiva por parte dos alunos. Aqui, é preciso deixar claro que as atividades de motivação que antecedem o trabalho com o texto literário não são mero entretenimento. Os alunos precisavam entender que há uma relação entre o que se propôs como motivação e o que se virá mais à frente como objeto de uma reflexão mais detida, uma vez que, como pontua Cosson (2006), as atividades de motivação devem despertar a atenção dos alunos para a atividade a ser realizada posteriormente. Em outras palavras, tais atividades não se configuram como meros passatempos, mas, sim, como preparação necessária para que os alunos possam, de maneira prazerosa e interativa, ter um contato preliminar com aquilo que se deseja que eles estudem. Sendo assim, pensando no poema de Wislawa Szymborska, sugerimos, como atividade motivacional, a realização da dinâmica conhecida como jogo da força.

Nesse caso, o aluno precisa acertar qual é a palavra proposta. As dicas de que ele dispõe são o número de letras e o tema ligado à palavra a ser descoberta. A cada letra errada, é desenhada uma parte do corpo do enforcado. O jogo encerra-se quando a palavra é descoberta ou quando todas as partes do corpo do enforcado são completadas. Para começar o jogo, é feito o desenho de uma base e de um risco correspondente ao lugar de cada letra. Considerando-se que um dos objetivos da aula é apresentar a poeta polonesa, sugerimos que a palavra a ser descoberta

pelos alunos pode ser o nome da própria poeta. Uma vez descoberta a palavra, pode-se fazer perguntas a fim de verificar se a autora e a obra são de conhecimento de nossos alunos.

b) Partindo-se do pressuposto de que os alunos não conhecem Wislawa Szymborska, pode-se passar para uma próxima etapa: fazer uma breve introdução sobre a poeta e a sua poesia. Para tanto, o professor pode se basear no prefácio à obra *Poemas*, que foi publicada no Brasil pela Companhia das Letras e traduzida direto do polonês por Regina Przybycien. Se preferir, podem ser exibidas algumas fotos da autora e do seu país de origem.

c) Após esse momento, tendo em vista que os procedimentos aqui foram pensados apenas para um único poema, o professor pode instigar a curiosidade dos alunos a fazer inferências a partir do título do texto a ser lido. Sendo assim, pensamos que os alunos podem ser levados a responder perguntas como: O que é um museu?; Qual a utilidade de um museu?; Se você fosse criar um museu, que objetos recolheria?; Você já esteve em um museu? Como foi essa experiência?

d) Feitas essas atividades, é preciso reafirmar o óbvio: realizar aquela que é a mais importante atividade em se tratando de formação de leitores – a leitura do texto em sua totalidade. É, pois, o momento de entregar uma cópia do poema aos alunos, o qual transcrevemos abaixo em tradução de Regina Przybycien:

Museu

Há pratos, mas falta apetite.
Há alianças, mas o amor recíproco se foi
há pelo menos trezentos anos.

Há um leque – onde os rubores?
Há espadas – onde a ira?
E o alaúde nem ressoa na hora sombria.

Por falta de eternidade
juntaram dez mil velharias.
Um bedel bolorento tira um doce cochilo,
o bigode pendido sobre a vitrine.

Metais, argila, pluma de pássaro
triunfam silenciosos no tempo.
Só dá risadinhas a presilha da jovem risonha do Egito.

A coroa sobreviveu à cabeça.
A mão perdeu para a luva.
A bota direita derrotou a perna.

Quanto a mim, vou vivendo, acreditem.
Minha competição com o vestido continua.
E que teimosia a dele!
E como ele adoraria sobreviver!

Sugerimos que, para esse momento de leitura, como se faz necessário um contato íntimo do leitor com o próprio texto, visto que, no dizer de Cosson (2006), ler é um ato solitário e solidário, é preciso que seja feita uma leitura silenciosa do poema. Após essa etapa, o poema deve ser lido mais uma vez. Só que agora deve ser em voz alta. O professor pode escolher como melhor ele conduzirá a realização dessa leitura. A nosso ver, é importante que todos os alunos dela participem. Por isso, se observarmos as duas primeiras estrofes, talvez elas se permitam ser lidas como se fossem parte de um jogral. Nesse caso, as demais estrofes poderão ser lidas apenas por uma única pessoa que pode ser um único aluno para ler todas elas ou um aluno diferente para cada estrofe ou até mesmo o professor pode lê-las, embora acreditemos que esse deve ser um momento para o aluno ir testando as possibilidades de encantamentos que podem ser despertados a partir da leitura oral do texto. Afinal, como afirma Alves (2016, p.218):

A leitura oral é sempre um momento central da experiência com a poesia. Daí a necessidade de retomada do texto por diferentes leitores. Inúmeros são os poemas que são melhor acolhidos e compreendidos apenas depois de algumas vocalizações. A questão da leitura oral liga-se a uma necessidade de acordarmos para a importância da voz. Minha voz, voz do outro são instrumentos que transmitem emoções e percepções as mais diversas.

Ainda acerca da importância da realização oral do poema, Alves (2016) reitera as palavras de Zumthor (1997). Em sua opinião,

As emoções mais intensas suscitam o som da voz, raramente a linguagem: além ou aquém destas, murmúrio ou grito, imediatamente implantado nos dinamismos elementares. Grito natal, grito de crianças em seus jogos ou aquele provocado por uma perda irreparável, uma felicidade indizível, um grito de guerra que, em toda sua força, aspira fazer-se canto. Voz plena, negação de toda re-

dundância, explosão do ser em direção à origem perdida - ao tempo da voz sem palavra. (ZUMTHOR, 1997, p. 13 apud ALVES, 2016).

Caso queira fazer com que os alunos comparem a leitura que realizaram do poema com outras já realizadas, o professor pode optar por passar um vídeo em que o poema em questão aparece sendo lido¹. Aqui, sugerimos que a leitura realizada pelos alunos seja gravada e, depois, se proceda a uma comparação entre a leitura que eles fizeram e a que aparece no vídeo. A discussão, nesse caso, não deve se pautar por julgamentos de valor do tipo melhor ou pior, mas, sim, deve levar os alunos a pensarem nas potencialidades diversas que a realização oral de um poema pode ter e as emoções que uma ou outra palavra, dita de uma ou outra forma, acompanhada de um ou outro gesto, pode nos despertar.

e) Findada a leitura do texto, deve ser aberto um espaço para a troca de impressões de leitura. Nesse momento, o professor estimulará os alunos a falarem sobre o que acharam do poema. Este os agradou? Por quê? Que passagens do poema mais tocaram os alunos? Por quê? Que verso chamou a atenção? Por que chamou a atenção? Existe algum verso "obscuro"? Alguma palavra desconhecida? Atentar para o fato de que o poema inicia-se com uma voz aparentemente distante, como se o sujeito que fala não quisesse se revelar, mas se revela na estrofe final quando diz que, no embate entre ele e o vestido, ele, a voz lírica, há de ainda permanecer como vencedora. Aqui, o professor pode abrir espaço para tecer considerações acerca do gênero a que pertence essa voz: masculino? Feminino? Pode ser esse o momento para se discutir um pouco o lugar que o feminino ocupa na lírica de Wislawa Szymborska.

f) Terminada essa etapa de "análise/interpretação" do poema, o ideal seria que o professor trouxesse para os alunos outros poemas da poeta a fim de aprofundar o contato dos alunos com a obra dela e com os seus aspectos formais e temáticos. Entretanto, caso não queira realizar essa etapa, ele poderá passar para a seguinte e realizar o que sugerimos aqui como etapa final.

g) Como a nossa proposta baseia-se na importância do alargamento do horizonte cultural dos alunos, a partir não só do conhecimento de textos e autores pertencentes a outras culturas, mas a partir da comparação deles com obras e autores nacionais, o professor deverá trazer para a sala de aula textos da literatura brasileira que possam dialogar

¹ O vídeo a que nos referimos se encontra no seguinte link:<
<https://www.youtube.com/watch?v=g5zJEfqnPfk>>

com a poesia de Wislawa Szymborska. Antes, o professor procurará sondar se o texto lido remete os alunos a outros textos. Caso os alunos apontem a que textos o poema de Szymborska remete, esses devem ser lidos em sala de aula para que se perceba a pertinência do diálogo entre os textos. Caso os alunos não consigam apontar outros textos que dialoguem com o da poeta polonesa, sugerimos que sejam levados poemas do poeta Carlos Drummond de Andrade. Tendo em vista que escolhemos de Szymborska o poema “Museu”, indicamos para uma leitura comparativa o poema “Cerâmica”, de Drummond:

CÊRAMICA

Os cacos da vida, colados, formam uma estranha xícara.
Sem uso,
ela nos espia do aparador.

O texto acima deve ter a mesma atenção, em sala de aula, que dedicamos ao poema da poeta polonesa. Por isso, antes mesmos de estabelecermos um exercício comparativo entre ele e o de Szymborska, o poema de Drummond merece ser abordado a partir de procedimentos específicos para ele, os quais podem ser semelhantes aos empregados anteriormente. Assim, faz-se necessária uma motivação que prepare os alunos para receber o poema. Sugerimos que o professor escolha uma cerâmica ilustrada para levar para sala de aula. Como a cerâmica deverá estar quebrada, deve-se pedir aos alunos que a reconstruam. A partir daí, diante da peça que, reconstruída, permanece quebrada, os alunos devem ser levados a pensar sobre: a) O que aconteceu com a cerâmica?; b) Ela perdeu o valor?; c) Vale a pena reconstruí-la?; d) Como isso poderá ser feito? Após esse momento de reflexão, achamos pertinente que seja entregue a eles um texto sobre Kintsukuroi, uma técnica japonesa para a restauração de objetos de porcelana².

Logo sem seguida, o professor deve escrever as palavras-chave do poema (cerâmica, xícara, cacos, aparadouro, vida) na lousa e pedir que os alunos produzam uma pequena história envolvendo tais pala-

² O docente pode se utilizar dos textos presentes nesses links: <<http://pensesonheviva.blogspot.com.br/2014/03/kintsukuroi-valorizacao-na-imperfeicao.html>> ou <<http://www.sedentario.org/colunas/duvidarazoavel/kintsukuroi-71184>>

bras. Depois de socializadas as histórias criadas pela turma, com uma discussão acerca do que motivou cada aluno a escrever a história que escreveu, o professor entregará uma cópia do poema "Cerâmica", de Carlos Drummond de Andrade. Uma vez lido o texto, inicialmente em silêncio, depois oralmente, feita a discussão acerca das impressões dos alunos sobre o poema, o professor deve levar os alunos ao exercício comparativo entre o poema de Drummond e o de Szymborska. O que há de comum? O que há de diferente? Como as experiências de vida plas-madas nos textos se tocam ou se distanciam?

Como o objetivo principal de nossa proposta é tornar conhecida a poesia da poeta polonesa, a partir da qual o diálogo intercultural poderá ser estabelecido por meio de vieses distintos, como atividade final, conforme já sinalizamos antes, os alunos podem procurar na internet outros poemas de Wislawa Szymborska. A intenção é que os alunos leiam um maior número de poemas dela em casa e tragam para a sala de aula aqueles que mais gostaram. Feito isso, o espaço da sala de aula será dedicado à socialização dessas leituras, momento em que alguns poemas poderão ser escolhidos para uma leitura/análise mais pontual. A turma pode montar uma pequena antologia para circular entre si e entre outras turmas. Pode ser também organizado um sarau dedicado à poesia de Wislawa Szymborska. Além disso, considerando-se o poema que motivou a presente proposta, os alunos podem fazer uma pesquisa acerca dos museus, apresentar os resultados para a turma e, inclusive, organizar uma ida a um museu. Por fim, existe a possibilidade de aprofundar a comparação entre Drummond e Szymborska mediante a leitura de outros poemas de ambos os autores e, disso, haver uma mostra sobre o Brasil e a Polônia a partir do que está representado em suas obras. Aqui, a criatividade fica a critério do professor e dos seus alunos.

Considerações Finais

Para o leitor de nosso texto, estamos pensando especialmente em professores e pesquisadores na área do ensino de literatura, não há novidade no que expusemos e propusemos aqui. Senão vejamos. Reconhecemos a importância do ensino de literatura para a formação de nossos alunos, visto que comungamos da perspectiva segundo a qual a literatura pode desencadear neles o processo de humanização, isto é, a confirmação de valores que são essenciais para nós como seres humanos:

[...] 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 da vida, o senso de beleza, a percep-

ção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 249).

Sendo assim, vista como um bem humanizador, a literatura, ainda de acordo com Candido (2004), é um direito humano, uma vez que ela pertence àquela categoria de bens que não podem ser negados a ninguém. Nesse sentido, é preciso defender a necessidade da leitura literária não só porque inúmeros jovens e adultos gostam de ler, mas também porque a literatura é uma das profundas necessidades humanas, necessidade que, se não satisfeita, pode causar a desorganização pessoal ou a frustração mutiladora.

Também não há novidade em dizer que a poesia ocupa um lugar à margem no cenário escolar, visto que os docentes a veem como difícil e, por isso, recusam-se a trabalhar com ela ou, quando o fazem, se valem de uma perspectiva muito mais “gramaticeira” e o que poderia ser um encontro de estésias torna-se desculpa para a verificação de certa taxionomia gramatical. Entretanto, a experiência estética, advinda do contato com a poesia, propicia ao leitor uma gama de sentimentos que, gestados e desvendados pela criação poética, libertam o sujeito de uma teia de preconceitos e utilitarismos “que, como dados de sua experiência diária, clamam por sua superação”. Como assinala Osakabe (2005), em uma época em que critérios como utilidade e eficácia se impõem como determinantes dos valores de prestígio, nada mais fecundo, para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora e para propiciar uma experiência nova na e pela linguagem, do que a poesia, que, assim como toda arte, é dotada do poder de emancipar o sujeito das amarras ideológicas, sociais, religiosas. Apesar disso, a escola ainda permanece, como raras exceções, sem conseguir desenvolver um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos.

Nesse sentido, talvez a novidade de nosso trabalho esteja em reafirmar o óbvio: a necessidade não apenas da presença da poesia na formação dos alunos do ensino básico, mas a necessidade de um trabalho bem planejado e sistemático com o texto poético em sala de aula. Isso exige, pois, que o professor deixe de lado o medo que a poesia pode lhe causar, enfrente essa esfinge e decifre seus enigmas para que esses possam ser compartilhados com os alunos. Para tanto, precisamos de um docente que seja leitor de poesia e que planeje, de forma cuidadosa, como deve ser a entrada do texto poético em sua sala de aula. Sendo assim, os procedimentos que apresentamos aqui servem apenas como ilustra-

ção de um caminho possível para essa entrada. Mas eles são um caminho! Muitos outros podem ser encontrados a partir dos autores que citamos e através da criatividade do docente que não precisa temer arriscar-se. A sala de aula é um espaço para experimentações.

Acreditamos que, mais do que um docente que ensine, a nossa escola precisa de docentes que experimentem formas diversas de ensinar. Outra novidade consiste em chamar a atenção para a importância do enfoque intercultural para as aulas de literatura com vistas à ampliação do horizonte cultural de nossos alunos a partir do contato com textos pertencentes a outras culturas. Em decorrência disso, reiteramos a importância das traduções como elo para o estabelecimento desse intercâmbio cultural nessa era de internacionalização dos saberes. Aqui, uma última observação: no trabalho com textos literários traduzidos, o docente precisa ter o cuidado de saber escolher boas traduções. Isso exige um olhar atento ao que o mercado editorial disponibiliza e que, diante da crescente mundialização do conhecimento, tem nos servido como convite para navegarmos por territórios estranhos bem como para o conhecimento do Outro e, por conseguinte, de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. Discutindo Alternativas na formação de leitores. In: _____. (Org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e o seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 7-18.

_____. Estratégias para o ensino de poesia. In: FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro; ANDRADE, Paulo; PERRONE, Charles Andrew (Orgs.). *Poesia na era da internacionalização dos saberes: circulação, tradução, ensino e crítica no contexto contemporâneo*. São Paulo: Acadêmica, 2016.

BAGNO, Marcos. Prefácio. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária no Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 15.ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BORGES, Ana Isabel; NERCOLINI, Marildo José. A (im) possibilidade da tradução cultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. *Proceedings online...* Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000300006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BUZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: _____. (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, RILDO. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 2007.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da escrita para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SZYMBORSKA, Wislawa. *Poemas*. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola, 2009.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OUTINOFF, Michaél. *Tradução: história, teorias e métodos*. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa P. Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

NUANCES DA POÉTICA DE ASCENSO FERREIRA: UM RECORTE TEMÁTICO EM POEMAS HOMÔNIMOS DO AUTOR PERNAMBUCANO

*Aluska Silva Carvalho
Igor Soares Araújo*

Introdução

A poética de Ascenso Ferreira pode ser considerada como sendo uma das particularidades do período modernista. Ascenso conseguiu mesclar diversos fatores que singularizam sua obra, como espaços, ambientes, cultura do povo nordestino. Isso se dá de forma exacerbada, pois vários de seus poemas, temática, inclusive, remetem a fatos, objetos, instâncias presentes no interior: “Seus versos, em particular, os que nascem de uma inspiração mestiça, *bem da terra*, são madeira que cupim não rói. [...]” (MILLIET, 1995, p. 13, grifo nosso).

Uma pergunta que norteia esta pesquisa liga-se ao silenciamento que houve relacionado à produção do autor, uma vez que, como veremos, nela há uma evidente qualidade estética. Porém,

A morte do poeta, em 1965, no Recife, serviu também para o enterro de sua poesia. Morreu o homem, silenciaram o poeta. Quer dizer, pretenderam emudecê-lo, condenando-o a um esquecimento criminoso [...] isto implicava no desconhecimento de sua grandeza e eternidade, porque Ascenso Ferreira é a própria voz do Nordeste, autêntica e pura. Também o resto do Brasil fez ouvido grosso e tapado, como se nunca estivesse ficado entre festas e assombros com o cantar trovejante que Ascenso espalhou de norte a sul, pelo País, quando vivo. (CORREYA, 2005, p. 127)

Tendo essa inquietação por base, procuramos estudar a obra de Ascenso Ferreira, pois acreditamos ser importante discutir acerca do seu legado, entendendo que ele tem uma produção relevante e agregadora ao Modernismo brasileiro, mas foi relegado ao esquecimento por diver-

sas questões. Sendo Ascenso Ferreira um dos expoentes do período modernista, consideramos de muita relevância desenvolver uma pesquisa sobre sua obra, visto que a pluralidade temática de sua poesia nos proporciona pensar e fazer relações não somente com o Modernismo, mas também com outros períodos da literatura brasileira, além de ser abundante em imagens do cotidiano dos habitantes do interior nordestino.

Ademais, a poesia do autor deve, sim, ser recolocada em discussão e ser estudada e este trabalho também se justifica porque nos remete a características que se mostram peculiares e passíveis de estudo. Em outras palavras, o estudo se justifica por ser um documento que nos faz pensar acerca da relevância de seu trabalho quanto à pluralidade temática, imagética e porque há, na sua obra, uma importância em si mesma que faz com que ela possa ser considerada exponencial na literatura brasileira.

Ascenso: o poeta, o contexto, a crítica

Antes de passarmos à análise dos poemas, é sobretudo importante fundamentar a poética de Ascenso com o modernismo, pois grande parte de sua obra está abarcada na estética modernista. Ascenso Ferreira nasceu na cidade de Palmares, interior de Pernambuco. Não foi concebido em berço de ouro, mas em uma rua ao lado do rio Una, e, como Correya (2005, p.13) apresenta, num local que era “prato feito para a menor inundação”. Nesse sentido, o poeta nasce em um berço que estaria mais para a pobreza que para o berço esplêndido. Cresceu na rua, vendo o povo, convivendo com ele, escutando-o falar, vendo e vivendo as ações dele. Trabalhou em uma loja onde os peregrinos entravam e saíam, e deste ouvia histórias também: “A infância foi toda enriquecida por vivências na rua como um verdadeiro moleque [...]” (CORREYA, 2005, p. 14). A história de Ascenso como um poeta de gosto popular tem início por ser um bom “ouvidor” de histórias.

Entretanto, nos referimos a Ascenso Ferreira como um poeta que trata temáticas populares de forma típica. Em outros termos, ele tem o povo, em sentido global, como objeto retratado. Isso se dá pelo fato de o poeta ter nascido e vivido entre ele, o que confere a Ascenso autoridade para fazer referência ao popular. Além disso, Ascenso não faz poesia sem ter experienciado grande parte dos folguedos populares apresentados em sua obra. De acordo com Silva (2008 p.19-20), quando se refere às suas tradições e costumes, Ascenso esteve presente nas manifestações mais diversas da cultura popular, por isso

[...] é importante lembrar que ao longo de quase toda a vida Ascenso frequentou pastoris, xangôs, bumbas-meu-boi e todo tipo de manifestações culturais de sua terra e estado vizinhos. E o fez não apenas como curioso ou mero espectador, mas na posição de investigador. Ascenso coletou modas, refrões, canto, vários dos quais enviou a Mário de Andrade, com explicações sobre ocorrências, variações, e definições de vocábulos.

Ou seja, Ascenso não era um escritor que fazia poesia apenas baseado em outros livros ou em aporte teórico. Sua produção não estava voltada para o lado acadêmico, mas era viva e se relacionava com a cultura do povo: “É a própria voz do Nordeste, tão autêntica, tão pura [...]” (MILLIET, 1995, p. 13).

Por sua vez, Andrade Muricy, presente em Bandeira (1995, p. 9), afirma que a poesia de Ascenso é autêntica, pois “[...] não andou se informando. Não fez reportagens de fatos étnicos nem lambiscou o exotismo dos costumes bárbaros do Brasil de ontem com a gula apressada e a ânsia de temas que tanta gente nem sabe esconder.” Acrescenta, citando Milliet (1995, p. 15), que “Na realidade, Ascenso é um poeta e não um sociólogo, muito menos um pesquisador. Mas é um poeta que tem o sertão no sangue, que é representativo de uma coletividade no que ela revela de mais original.”

Como observa-se a partir das citações acima, enquanto uns dizem que Ascenso foi pesquisar, outros dizem que, por causa de sua paixão pelo povo, o poeta pernambucano estava presente nas manifestações culturais próprias do interior. A segunda parte é mais plausível no tocante à sua popularidade enquanto cidadão e poeta, porque Ascenso não era jornalista nem parecia ter muito apreço pelo trabalho de pesquisa e documentação das expressões que via e ouvia. Fruto dessas vivências temos três livros que reúnem poesia e música: *Catimbó* (1927), *Cana Caiana* (1939) e *Xenhenhém* (1951). Em cada um destes trabalhos, há reunião de poesias e uma partitura de uma música que, geralmente, é o primeiro poema de cada um dos volumes.

Os títulos dos livros revelam um pouco de sua personalidade poética, pois o termo “catimbó” se refere a uma reunião de ritos religiosos provenientes do Nordeste brasileiro. Já “cana caiana” é um dos tipos

da planta que pode ser encontrada na região Nordeste e “xenheném¹”, nos poemas de mesmo nome, a um jogo de amor entre os entes presentes nas obras.

Entre Ascenso e Ascenso: aproximações e distanciamentos entre poemas homônimos do autor

Há poemas na obra ascensiana que têm títulos iguais, mas temáticas diferentes. Os primeiros poemas que serão analisados são “Misticismo” e “Misticismo nº 2”, presentes nos livros *Catimbó* (1927) e *Cana Caiana* (1939), respectivamente.

“Misticismo” (1927)

Na paisagem da rua calma,
Tu vinhas vindo... vinhas vindo...
E o teu vestido era tão lindo
Que parece que tu vinhas envolvida
na tu’alma...

Alma encantada;
Alma lavada
E como que posta ao sol para corar...

E que mãos misteriosas terão feito o
teu vestido,
Que até parece o de Maria Borrallheira,
Quando foi se casar!...

- Certamente foi tecido

Pelas mãos de uma estrela fiandeira,
Pelas mãos de uma estrela fiandeira,
No tear do luar...

O teu vestido que parece o de Maria
Borrallheira
Quando foi se casar...

- “Cor do mar com todos os peixi-
peixinhos!...
- Cor do céu com todas as estrelas!”

E vinhas vindo... vinhas vindo...
Na paisagem da rua calma,
E o teu vestido era tão lindo
Que parece que tu vinhas envolvida
na tu’alma...

Em “Misticismo” (1927), Ascenso apresenta uma faceta importante relacionada a sua obra: a presença do sentimento amoroso do homem pela mulher. Diferentemente de outros poemas, em que a presença da mulher é explícita e marcada por sua descrição mais voltada para o aspecto físico, como em “O gênio da raça” (1927) (“O gênio da raça que eu vi/ foi aquela mulatinha chocolate/ fazendo o passo do siricongado/

¹ Cabe uma breve conceituação do termo xenheném: esse termo está principalmente relacionado ao órgão genital feminino, de acordo com o dicionário Michaelis da Língua Portuguesa.

na terça-feira de carnaval!”), “Misticismo” apresenta uma mulher idealizada, muito parecida com um anjo, em que seu vestido é lindo, tecido por uma estrela.

Podemos perceber que a descrição da musa é comparada com uma deusa, uma divindade que vem ao encontro do eu-lírico, vestida de indumentária feita não por mãos humanas, com tecido que também não é equiparável aos que são encontrados na “humilde terra”. Isso se pode comprovar em Bosi (2013, p.97), quando discorre acerca das características estéticas do Romantismo, em que diz que “[...] prefere-se a noite ao dia, pois à luz crua do sol o real impõe-se ao indivíduo, mas é na treva que latejam as forças inconscientes da alma: o sonho, a imaginação.”

Por questões temporais, fica claro que a poesia ascensiana não figura entre as obras do Romantismo, mas esta, em específico, pode ser lida levando em consideração algumas características dos poemas românticos, principalmente, os de primeira fase. Consideramos cabível uma comparação entre o poema ascensiano e o poema “Névoas”, de Fagundes Varela com o objetivo de vermos também uma semelhança temática e conceitual:

Na paisagem da rua calma,
tu vinhas vindo... vinhas vindo... e o teu vestido era tão lindo
que parece que tu vinhas envolvida na tu'alma...

Oh! filha das névoas! das veigas viçosas,
Das verdes, cheirosas roseiras do céu,
Acaso rolaste tão bela dormindo,
E dormes, sorrindo, das nuvens no véu?

Pode-se considerar, a partir desta leitura, que a descrição da roupa que a musa faz uso assemelha-se à sua índole da mulher, pois, ao vir trajando o vestido lindo, ela vinha como se estivesse vestida com sua própria alma, a qual pode ser vista como cândida, pura, casta. Em outros termos, a temática da mulher como uma musa aflora no texto poético de forma diferente do segundo poema, como veremos.

Em “Misticismo”, a mulher é a musa que usa um vestido tecido pelo “tear do luar”. Infere-se do poema, outrossim, a ideia da noite. Visto que o vestido da musa foi tecido no “tear do luar”, a noite pode ser considerada mais um tema que podemos perceber no poema, pois para outras estéticas, principalmente a do Romantismo – ainda mais em sua segunda geração – a noite é exaltada por proporcionar um tom de mistério, de oculto, de sombras. Em Ascenso, diferentemente da estética ro-

mântica, ela não é demasiada ou explicitamente apresentada, mas a inferência de que, “na paisagem da rua calma”, e a sua musa indo até ele vestindo uma roupa brilhante, feita por uma estrela no tear do luar pode endossar a ideia de uma paisagem noturna.

Tal comparação entre os fragmentos das obras corrobora a hipótese de que não existe uma fronteira rígida entre as estéticas, ou seja, poetas que são marcados por fazer parte de escolas literárias podem estar situados ou terem escrito poemas que estão classificados em outras estéticas, realçando a polivalência e, além disso, a habilidade de transitar por diversos “solos”. O Ascenso Ferreira, que ficou marcado pelo modernismo e que escreve somente sobre o que concerne ao popular, dá lugar ao Ascenso que transita de forma categórica sobre diferentes escolas e escreve em diversos estilos, assim como aduz Silva (2008, p. 19): “Antes que seus poemas modernos se tornassem famosos nas rodas literárias do Recife, Ascenso escrevia impecáveis sonetos em versos alexandrinos e decassílabos, mostrando perfeito domínio da arte de versejar.”

A presença da intertextualidade no poema é um fator que enriquece ainda mais a produção de Ascenso. A presença de Maria Borrallheira, personagem de Silvio Romero, aparece no poema como forma de engrandecer a musa no sentido de que, ao descrever sua roupa como a de Maria Borrallheira, é possível afirmar que a musa não tinha posses, mas vestia uma indumentária que transcendia a matéria terrena. Maria Borrallheira é uma menina que tem uma vida assolada por agruras cometidas por sua madrasta que convence seu pai a casar-se com ela. Mas Maria tem uma vaca que provê um meio de ela sair dessa vida que levava, através de uma varinha mágica, a qual ela usa para fazer benfeitorias às pessoas. E, com essa varinha, Maria não podia sair de casa, mas usava-a para ir às festas das quais as pessoas da casa participavam. Com a sua varinha, vestia-se dos mais lindos vestidos e ia a essas festas. No final da história, Maria Borrallheira encontra-se com o príncipe encantado que, ao provar o sapatinho que ela deixa cair, acha sua princesa e casa-se.

Nesse sentido, o poema dialoga com o conto de Maria Borrallheira a partir da referência textual no poema ascensiano, pois a musa vestia-se como Maria: “E que mãos misteriosas terão feito o teu vestido,/ que até parece o de Maria Borrallheira,/ quando foi se casar!...”

Com relação a sua forma, o poema tem traços da estética modernista, apresentando poucas rimas. A presença da aliteração também é uma característica importante, uma vez que a repetição do fonema /v/ pode nos transmitir a ideia da passagem do vento pelo espaço do poema

e é uma característica que consideramos importante para a análise: “[...] tu vinhas vindo... vinhas vindo.../ e o teu vestido era tão lindo/ que parece que tu vinhas envolvida na tu’alma...”.

Silva (2008, p. 21) assinala, com respeito à forma do poema, o discurso direto na feitura do poeta: “Uma característica formal marcante da poética de Ascenso diz respeito à utilização abundante do discurso direto, visível no uso exacerbado dos travessões”. Isso se confirma no poema quando na quarta e sexta estrofes: “- Certamente foi tecido/ pelas mãos de uma estrela fiandeira [...]”; “- “Cor do mar com todos os peixinhos!... / - Cor do céu com todas as estrelas!””. E não somente estes poemas são exemplos de uso do discurso direto. A efeito de exemplificação, o eu-lírico de “Maracatu”, quando chama por Loanda (- Loanda, Loanda, aonde estás?) e de “Minha Escola”, no qual há uma diversidade de discursos diretos retratados pelo eu-lírico se utiliza, para retratar memórias e chamados feitos por ele e por outros, ainda que estes outros não apareçam nem sejam mencionados nos versos:

- Quantas orações?
- Qual é o maior rio da China?
- $A^2 + 2AB =$ quanto?
- Que é curvilíneo, convexo?

Vejamos os elementos estéticos e temáticos presentes em “Misticismo n° 2”:

“Misticismo n° 2” (1939)

O espírito mau entrou no meu couro,
entrou no meu couro algum mangan-
gá!
E eu quero mulheres...
mulheres...
mulheres...

Mulheres macias como a penugem do
ingá!
Mas sempre mulheres...
mulheres...
mulheres...

(Ô Ielê)

Curibocas!
Mamelucas!
Cafuzas...

Todas formosas,
todas belas
todas novas...

Caboclas viçosas de bocas pitangas!
Mulatas dengosas caju e cajá!

(Ô Ialá)

Mulheres brancas como açúcar de
primeira!

Deitadas molengas em folhas macias!
Na sombra rajada das bananeiras
lentas

iluminadas por um sol-das-almas!

Só para eu,
devagarinho
fazer com elas:

“Pinicainho
da barra do 25,
mingorra, mingorra,
tire esta mão
que já está forra...”

Há alguns aspectos em “Misticismo nº 2” que são discrepantes aos de “Misticismo”. Formalmente, a segunda versão não difere tanto no que diz respeito à disposição das estrofes, à sonoridade do poema. Diferentemente de “Misticismo”, em que há evidências de discurso direto graficamente representado pelo parágrafo, em “Misticismo nº 2” o discurso direto é representado pela presença das aspas: “Pinicainho/ da barra do 25/ mingorra, mingorra,/ tire esta mão/ que já está forra...”

O fragmento nos faz perceber que há um ente que profere as palavras diretamente para o eu-lírico. A polifonia, a diversidade de vozes, é também uma característica que pode ser depreendida do poema, pois, além do eu-lírico, o discurso presente na estrofe final, pode ser considerada como outra voz.

Uma das imagens que também é patente no segundo poema é a das frutas. Afora o fato de estas imagens estarem relacionadas muito mais ao aspecto sexual do poema, a “sombra rajada das bananeiras lentas” cobrem as mulheres “deitadas molengas em folhas macias”. Essa imagem constitui uma marca da poesia de Ascenso que retrata o ambiente do interior com grande riqueza de detalhes.

Apesar de o título ser o mesmo, os *Misticismos* são diferentes e retratam distintos tipos de entidades. Enquanto que em “Misticismo” o tom romântico aflora trazendo, essencialmente, a figura da mulher musa, ainda que esta musa não seja apenas uma idealização, uma utopia, em “Misticismo nº 2” a mulher musa sai de cena e dá lugar à mulher objeto de desejo do eu-lírico. Apresentada sociologicamente (“Curibocas!/ Mamelucas!/ Cafuzas...”), a mulher é o objeto de desejo lascivo do eu-lírico, que está possesso de um espírito mau e esse espírito faz com que esse eu-lírico deseje mulheres, e não apenas uma, mas diversas. E não é qualquer mulher, mas “Caboclas viçosas de bocas pitangas!/ Mulatas dengosas caju e cajá!”

O que nos ocorre também é que o retrato da mulher em “Misticismo nº 2” (1939) faz com que liguemos sua imagem ao próprio ato sexual, afinal, na obra, a mulher é tratada como o brinquedo que, nas mãos do homem possesso, só serve para que, com ela, se realize o ato sexual. Nesse sentido, o eu-lírico trata a mulher como as frutas, que só

servem para serem devoradas. Affonso Romano de Sant'anna (1993, p. 25), apresenta a mulher sob este ponto de vista:

[...] a mulher mestiça já não é mais “descrita”, “retratada”, “pintada” como se fosse algo para ser visto à distância. Mas se converte de *mulher-flor* em *mulher-fruto* e, sobretudo, em *mulher-caça*, que o homem persegue e devora sexualmente.

Sant'anna (1993) se refere à mulher do Romantismo (principalmente em sua 3ª geração), mas, na segunda obra, *Ascenso* demonstra nuances que podem ser consideradas românticas, que está situada, geralmente, na estética moderna. Em dois poemas homônimos, dois tipos de relação – mesmo que seja em aspectos diferentes – podem ser feitas com o Romantismo. Enquanto o primeiro nos relaciona com as musas idealizadas, o segundo nos relaciona com as mulheres mais reais, próprias da terceira fase romântica, e para além dela, o que configura uma semelhança entre os dois poemas no que tange à comparação com a estética romântica, mas difere nas fases em que os poemas “Misticismo nº 2” e “Boa noite” se assemelham:

Todas formosas,
todas belas,
todas novas...
[...]
Deitadas molengas em folhas macias!
Na sombra rajada das bananeiras lentas
iluminadas por um sol-das-almas

[...]
Lambe voluptuosa os teus contornos...
Oh! Deixa-me aquecer teus pés divinos
Ao doudo afago de meus lábios mornos.
Mulher do meu amor! Quando aos meus beijos
Treme tua alma, como a lira ao vento,
Das teclas de teu seio que harmonias,
[...]

Apesar de toda a conotação sexual que aflora no poema, “Misticismo nº 2” também é um poema que se mostra intertextual. Observa-se este efeito através das expressões jocosas que o eu-lírico diz que fará quando tiver as mulheres ao seu alcance: “Pinicainho/ da barra do 25,/ mingorra, mingorra,/ tire esta mão/ que já está forra...”

A última estrofe do poema é uma ligação com um tipo de brincadeira existente no Nordeste. Araújo (2008, p. 102) apresenta como se dá a brincadeira do pinicainho:

Similar a ainda hoje conhecida “Lagarta pintada”, as crianças reúnem-se em círculo com as mãos postas no chão, enquanto o dirigente da brincadeira vai beliscando de leve de mão em mão recitando: “Canivetinho / Da pintadinha / Que anda na barra / De vinte e cinco / Mingôrra, mingôrra, / Desta mão fique fôrra”. A mão que coincide com a palavra fôrra está livre e sai.

O que nos convém ressaltar com essas apresentações dos dois poemas é que um pode ser considerado como uma certa inversão (perversão?) sentimental/física do outro no sentido de que, no primeiro, o eu-lírico se refere à contemplação da musa e o outro ao “canibalismo” que se faz com a mulher. Enquanto que a uma se refere como tendo o vestido como o da “Maria Borradeira quando foi se casar”, nos levando a pensar na mulher como imaculada e bela, indigna de ser tocada no tangente à conotação sexual, o que é diametralmente oposto à ideia da mulher do “Misticismo nº 2”, em que ela não é nada mais que uma personificação das frutas, é digna de ser comida e não apreciada por sua beleza e aspecto angelical.

Dessa forma, observamos que os poemas são homônimos nos títulos, mas diferentes nas abordagens, sendo diferentes em estrutura e, principalmente, em teor, pois, como mencionado anteriormente, tratam de uma temática de forma totalmente diferente.

Vejamos agora as análises dos dois outros poemas homônimos “Xenhenhém” e “Xenhenhém nº 2”, presentes no livro de mesmo nome, publicado em 1951.

“Xenhenhém nº 1” (1951)

Todos os dias era a mesma a tua prosa:
 “Sua amizade é criminosa! Isso assim não me convém”...
 Mas logo após essa recusa mentirosa,
 tudo um sonho cor-de-rosa, um queixoso xenhenhém...

Xenhenhém... xenhenhém... xenhenhém..
 - Coisa gostosa é a gente querer bem!

Porém, um dia, foi verdade a tua prosa!
 E te foste, cautelosa, para o amor que te convém!

São pesadelos nossos sonhos cor-de-rosa...
Mas que coisa dolorosa, continua o xenhenhém!

Xenhenhém... xenhenhém... xenhenhém...
- Coisa terrível é a gente querer bem!

O poema acima transcrito revela algumas particularidades. A primeira é a musicalidade intrínseca em cada um dos versos, tanto que, na sua obra, há algumas partituras, uma delas, a partitura deste poema, o que explicita o aspecto musical que subjaz a este poema. É também nos versos que temos outra característica: a extensão silábica dos versos colabora com a musicalidade do poema.

A primeira e a terceira estrofes são outra particularidade deste poema: os primeiros e terceiros versos são dodecassílabos não-alexandrinos, tendo em vista que os versos alexandrinos têm como características terem as sílabas poéticas a sexta e a décima segunda, o que não é encontrado nos versos dodecassílabos das estrofes. Além disso, os segundos e quartos versos das duas estrofes são bárbaros, compostos por quinze sílabas. Estes versos juntos em uma estrofe fazem com que o poema tenha uma musicalidade mais notável.

A disposição dos versos no poema também é um fator particular. Postos como estão, nos levam a pensar ainda mais fortemente no aspecto musical, não melodicamente, ainda que, em sua disposição, nos levem à percepção de uma certa melodia. A forma do poema nos leva a perceber a semelhança com as letras das músicas, que, geralmente, são compostas por uma estrofe e um refrão. “Xenhenhém nº 1” tem em sua composição, além das duas quadras, dois dísticos, que funcionam como mote, ou seja, se apresentam, mais ou menos, como matrizes dos poemas. Em outros termos, esses movimentos são as partes dos poemas a partir das quais as histórias são desenvolvidas (MOISÉS, 2013, p. 485). Ademais, o poema também pode ser considerado como uma glosa pelo fato de haver, justamente, a presença do mote (MOISÉS, 2013, p. 213).

Assim, percebemos que Ascenso emprega uma característica muito recorrente em produções mais ligadas à tradição popular, que é a fruição estética do poema a partir da música. Apesar de não sabermos em que gênero musical se baseia “Xenhenhém nº 1”, podemos inferir que, dada a origem do poeta, pode ser um forró.

“Xenhenhém nº 1” também pode, à primeira vista, nos levar a perceber que a temática principal do poema é a de uma espécie de jogo amoroso. Considerando este jogo amoroso como uma das temáticas que subjazem ao poema, temos que essa “técnica” se configura como uma

prática que é tomada pela pessoa para desdenhar da outra que se encontra apaixonada. Assim sendo, a partir do momento em que a pessoa amada sabe que o outro está enamorado, surge um joguinho amoroso em que a pessoa amada desdenha, brinca com a pessoa que está amando. Consideramos interessante citar a voz de Silva (2008, p. 25): “Xenhenhém nº 1’ é uma queixa de amor, mas onde se percebe que a alegria do amor ainda é maior que a dor.” A primeira estrofe nos serve de prova desse desdém amoroso, em que o eu-lírico questiona o amado sobre sua índole de falar o que não sente: “[...] mas logo após essa recusa mentirosa/ tudo um sonho cor-de-rosa, um queixoso xenhenhém...” (FERREIRA, 1995, s/p).

Desse modo, temos que a ação revela uma figura de linguagem muito recorrente na literatura (assim é em alguns gêneros – como a crônica – mais do que em outros) que é a ironia. O eu-lírico ironiza a resposta da pessoa amada de que não queria nenhum envolvimento com a pessoa que está apaixonada: “Todos os dias era a mesma a tua prosa/ ‘Sua amizade é criminosa isso assim não me convém...’”. Ou seja, o eu-lírico considerava como uma brincadeira o fato de ela estar falando que não queria nenhum tipo de envolvimento com ele, que queria distância, inclusive, deste que era tido por má influência para o (a) que era alvo da sua paixão.

Ainda com relação à primeira estrofe, e concordando com Moisés (2013, p. 485) quando este diz que a glosa tem como uma de suas características o fato do assunto do mote ser mencionado no final da estrofe do poema, e, assim, fica explicado o motivo de tomarmos o poema dessa maneira, pois o mote é o centro de desenvolvimento das estrofes do poema, o xenhenhém, que é, ao nosso ver, o centro do poema, e, desse modo, dando até “nome” a ele. Este xenhenhém, como ponto central da obra, representa este jogo amoroso já mencionado.

A terceira estrofe complementa a primeira no sentido de que, quando a “trama” desse jogo amoroso iniciado na primeira estrofe continua, o eu-lírico, supostamente, depois de muitas tentativas e ironias com relação à negação da amada, cai em si e percebe que o que a amada falava sobre ele era verdade e se confirmou, fazendo com que o eu-lírico se desiludisse: “Porém um dia foi verdade a tua prosa.../ E te foste, cautelosa, para o amor que te convém.../ São pesadelos nossos sonhos cor-de-rosa.../ Mas que coisa dolorosa, continua o xenhenhém...” Mas ainda que houvesse uma desilusão, o que nos dá a entender na escrita do último verso é que, apesar de toda a desilusão causada pelo sonho cor-de-

rosa, considerado como um pesadelo, continua o jogo amoroso entre o eu-lírico e a pessoa amada.

Formalmente igual à primeira estrofe, a terceira tem a mesma métrica, com os versos alternando entre dodecassílabos não-alexandrinos e bárbaros e, como estrofe “irmã gêmea” da primeira, temos a musicalidade intrínseca e importante, senão para o desenvolvimento formal do poema, para a sua leitura. Além disso, a musicalidade, que é particularidade do poema, pode provocar o leitor a lê-lo de forma diferente, considerando-o como a música que demonstra ser e lendo cadenciadamente.

Passando à análise dos “refrões”, podemos perceber a sua antítese. Enquanto que, no primeiro, o eu-lírico acha bom manter o jogo amoroso e continua obstinado a conquistar o amor da pessoa amada (“Xenhenhém... xenhenhém... xenhenhém.../ - Coisa gostosa é a gente querer bem!”), no segundo o amargor de cair em si e aceitar a realidade de que nunca teria o amor da pessoa que, achava, desdenhava dele, mas que, um dia, não seguiria firme em não querer nenhuma relação: “Xenhenhém... xenhenhém... xenhenhém.../ - Coisa terrível é a gente querer bem!”.

Por fim, o jogo amoroso não acaba do jeito que se esperava e o eu-lírico não atinge o objetivo a que se propôs, fazendo com que a desilusão pela qual passou possa ser considerada como uma das temáticas subjacentes ao poema, além da obstinação e da ironia, tanto com relação ao destino que lhe esperava como ao desdém que o próprio eu-lírico tem com a decisão da pessoa amada.

Aqui também reside, diferentemente dos *Misticismos*, uma das particularidades dos *Xenhenhéns*, que é a relação entre os poemas, a ponto de podermos considerar, *a priori*, que ambos dialogam, pois revelam a dor e tristeza do eu-lírico pela desilusão pela perda do jogo e, conseqüentemente, a perda da pessoa amada. Vejamos o segundo poema:

“Xenhenhém nº 2” (1951)

Em meio às minhas muitas dores
talvez maiores do que o mundo,
surges, às vezes, um segundo,
cheia de pérfidos langores.

Chegas sutil e sem rumores...
E até sinto o odor profundo
No qual eu sôfrego me inundo

— pária do amor, sonhando amores.

Depois, tu falas não sei donde...
 És como um eco que responde
 Mas, sempre e sempre, além... além...
 s
 Súbito, encontro a casa oca.
 Não estás! — Meu Deus, que coisa louca,
 Só é na vida um xenhenhém!

“Xenhenhém n^o 2” retrata uma espécie de lembrança ruim por parte do eu-lírico deste amor que se foi. Isso se comprova quando ele propõe que a pessoa amada aparece num segundo, cheia de pérfidos langores, o que nos leva a perceber que pode ser que esta pessoa da qual ele estava enamorado e deixou-o apareça em seus pensamentos ou sonhos e o faça lembrar de características que faziam parte de sua personalidade, tanto que ele chega a lembrar de seu cheiro (Chegas sutil e sem rumores.../ e até sinto o odor profundo/ No qual eu sófrego me inundado).

Outra prova de que se trata de um devaneio por parte do eu-lírico reside no fato de que ele ouvia a voz da pessoa que ecoa e, como tal, continua sempre e sempre, além e além e este movimento repetitivo nos faz perceber o quanto divagava o eu-lírico ao pensar na pessoa amada e ouvir sua voz que “fala” com ele, mas se vai acabando, nos dando margem para caracterizar tal estado como um estado de sonho, de devaneio, de imaginação de um amor que foi embora corporalmente, porém continua em sua mente.

Entretanto, o eu-lírico volta-se a si quando vê a casa totalmente vazia, ou seja, anda pela casa, mas não vê ninguém, o que nos leva a garantir a condição de sonho passada pela leitura do poema: “Súbito, encontro a casa oca... / Não estás! – Meu Deus, que coisa louca/ Só é na vida um xenhenhém”¹. Porém, é patente que, apesar de, possivelmente, se convencer, ao ver a casa vazia, de que era apenas um devaneio, continua insistindo no jogo amoroso que, desta vez, se caracteriza por ser uma situação em que, mesmo que seja uma ilusão proveniente de sua mente, o eu-lírico está propenso a continuar no jogo.

¹ Outra possibilidade de interpretação desta passagem do poema reside no fato de que, também, há especulação de que se trata de uma menção ao aspecto erótico do poema, já que se pode tratar de uma alusão ao título do poema que, na primeira nota, remete ao aparelho genital feminino, que, de certa forma, é um oco.

Quanto ao seu aspecto formal, o poema se caracteriza como um soneto, fato que comprova nossa discussão sobre a versatilidade do poeta. Consideramos importante frisar que o soneto, enquanto forma, é, geralmente, situado em estéticas anteriores à modernista, entre as quais estão o Simbolismo, o Parnasianismo e o Arcadismo. Porém, dado o teor do poema, pode ser situado na escola moderna e, principalmente, na maneira pela qual Ascenso Ferreira escreve suas obras, retratando os aspectos voltados para a cultura nordestina e, no poema, isso pode ser detectado, mormente, no próprio título do poema, já que “xenhenhém” é uma forma, regional de caracterizar esse joguete amoroso que é intrínseco à obra.

Então percebemos que há uma relação de oposição entre os *Misticismos* de cunho temático, pois, reiterando, enquanto há uma musa, mulher idealizada pelo eu-lírico, no primeiro poema, no segundo há uma mulher muito real, nada idealizada, mas muito palpável, muito provável. Por outro lado, a semelhança entre os dois *Xenhenhêns* é sensível, não por serem somente relacionáveis em relação à temática, mas o segundo pode se configurar como uma continuação do primeiro, sob outra perspectiva. Portanto, a relação antitética entre uns e a relação de semelhança e continuidade de uma história entre os outros faz com que percebamos que há, em Ascenso, uma riqueza temática nas duas duplas de poemas analisados. Além disso, Ascenso demonstra sua faceta “semirromântica” e modernista, nos transmitindo a ideia de que a sua poética se mostra atemporal e a escolástica.

Considerações finais

Através destes e dos demais poemas de sua produção, podemos afirmar que Ascenso é um representante da cultura e da poesia brasileira, apresentando características modernas, dado seu ecletismo na escrita e na forma. Nosso intuito com este trabalho de pesquisa é apresentar um autor de grande envergadura, mas que não obteve um reconhecimento como tantos outros que produziram no início do modernismo brasileiro, para que seja lido e relido nas escolas e nas universidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. A. X. *de Castro, o artista dos cromos: o romântico que foi o maior poeta realista do Ceará*. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

BANDEIRA, M. Ascenso Ferreira. In: FERREIRA, A. *Poemas de Ascenso Ferreira*. 5. ed. Recife: Nordestal, 1995.

BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CORREYA, J. *Ascenso, o Nordeste em carne e osso*. 2. ed. rev. Recife: Nordestal, 2001.

FERREIRA, Ascenso. *Catimbó, cana caiana e xenhenhém*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FERREIRA, A. *Poemas de Ascenso Ferreira*. 5. ed. Recife: Nordestal, 1995.

MILLIET, S. Ascenso Ferreira, “rei dos mestres”. In: FERREIRA, A. *Poemas de Ascenso Ferreira*. 5. ed. Recife: Nordestal, 1995.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

SANT’ANNA, A. R. *O canibalismo amoroso*. São Paulo: Rocco, 1993.

SILVA, Valéria Torres da Costa e Silva. Introdução e posfácio. In: FERREIRA, Ascenso. *Catimbó, cana caiana e xenhenhém*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MEMÓRIAS DE UM CAMINHO QUE SE FAZ: LER, DIZER, BRINCAR E OUTRAS ARTES

Valéria Andrade

Marcelo Alves de Barros

Passados dez anos desde a sua estreia, em 2006, o ENLIJE chegava a sua sexta edição expandindo sua proposta de pensar a literatura infanto-juvenil em seus vínculos com o ensino, no sentido de refletir sobre as relações interartes em suas múltiplas intersecções com os espaços do ensinar. Em outras palavras, durante três dias, entre final de agosto e início de setembro de 2016, nos encontrávamos na universidade federal que leva o nome da cidade que abriga sua sede, Campina Grande, integrando uma comunidade científica interessada em torno do tema “Literatura e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino”.

Se algumas das trilhas deste último ENLIJE foram um convite a incursões em mares, apenas supostamente, já antes navegados, como “Gênero e Literatura” ou “Literatura, música e cinema”, outras nos lançaram em ilhas saramaguianamente desconhecidas. Já na conferência de abertura do evento, confrontados com o inusitado no título “Poesia, voz e dança na formação do leitor”, fomos desafiados a experimentações brincantes na leitura do texto literário, entre elas a de nos aventurarmos nele e, manoelescamente, molecando voz e corpo em composições leitoras imprevisíveis, realizarmos leituras construídas em 3D. Fechando este primeiro desafio, um bônus inesperado é entregue à plateia na forma de uma leitura performatizada por Eliana Kefalás, uma das palestrantes da mesa de abertura. O texto (de Lourenço Diaféria) “lido” por ela, lhe fora apresentado nos anos de 1980, por seu professor de português na época, Hélder Pinheiro, ao lado de quem ela acabava de abrir o VI ENLIJE. Terminada a leitura-*performance*, ainda sem sentir os pés no chão, experimentamos, em sintonia de coautores-cúmplices, a felicidade de ter aportado em cais seguro – de onde, porém, partiríamos para outras aventuras desejadas, travessias anunciadas no título da nossa comunica-

ção: “Ler, dizer, brincar: interações entre leitura, literatura e jogos sérios” (ANDRADE; BARROS, 2017).

Compondo o conjunto de trabalhos inscritos no GT-06: Dramaturgia/Teatro para crianças e jovens, nossa proposta teve como ponto de partida uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas no âmbito das disciplinas de Literatura ministradas na Licenciatura em Educação do Campo, da UFCG, Campus de Sumé. Nelas, tendo em conta, entre outros desafios, aqueles mais diretamente relacionados às dificuldades com a leitura em nosso país, tem se buscado caminhos de interação com o teatro mediante práticas de leitura com procedimentos teatrais que favoreçam a ampliação das formas de realizar o ato de ler, como estratégia inovadora na formação de professores-leitores habilitados, efetivamente, a formar alunos-leitores. Compreendendo que a eficiência desta estratégia na formação do leitor pode alcançar uma dimensão que transcende o contexto da formação docente em Educação do Campo e mediante o diálogo com experiências de ensino de componentes curriculares de Engenharia, a proposta que compartilhamos com nossos interlocutores mais próximos no VI ENLIJE remetia a uma abordagem de ensino-aprendizagem na engenharia baseada em um jogo sério de realidade alternada¹ que incentiva a produção e a leitura do texto dramatúrgico.

Em pormenores que aqui devemos compactar, nossa ideia foi apresentar, num primeiro momento, o percurso de um desejo nascido nos idos dos anos de 1990, em meio ao espanto de se descobrir que no Brasil nega-se sistematicamente a crianças, jovens e adultos seus direitos ao conhecimento e à fruição estética de obras literárias do gênero dramático, ao contrário do que acontece entre os conterrâneos de Shakespeare, que aprendem sua língua-mãe degustando, por exemplo, *Sonhos de uma noite de verão*². Teimoso, aquele desejo tem insistido e, vestindo diferentes figurinos, sonha tornar-se realidade: garantir que o texto dramatúrgico tenha livre trânsito por entre os espaços da leitura, da literatura e do teatro, ou seja, que ele circule para além das salas de teatro como texto para ser lido, vocalizado, dramatizado, performatizado, transformado

¹ Experiência de aprendizagem baseada em uma partida de jogo de empreendedorismo social, que será detalhada mais adiante. Cf. BARROS et al., 2015.

² Embora o currículo nacional na Inglaterra indique a leitura dos dois primeiros textos do dramaturgo entre os 11 e os 14 anos, grupos de teatro como a Royal Shakespeare Company, em sintonia com registros de um programa para estudantes a partir de cinco anos sobre o fascínio infantil pelo escritor, defendem que crianças também têm o direito de conhecer Shakespeare, tal como os adultos, para transformar suas vidas. Cf. SÁ, 2014.

em voz e em gesto, na sala de aula, no pátio da escola, na praça do bairro, na praia, em casa etc., ingressando, de fato, no circuito vivo dos diálogos interculturais, como material de mediação do nosso conhecimento do mundo, inclusive aquele existente dentro de nós. Nesta direção, entre outras experiências, a mais recente contempla atividades de acompanhamento e orientação de estágios e pesquisas de conclusão de curso no âmbito da já referida Licenciatura em Educação do Campo, nos últimos 6 anos. Neste contexto, embora se confirme o *não lugar* ocupado pelo texto de teatro nas nossas escolas de ensino fundamental e médio, por outro lado flagramos o interesse de estudantes e docentes em se aproximar e conviver com este texto que “a gente pode ver”³, esta literatura *diferente* que pode transcender o livro e chegar ao palco, transformando leitores em *leitores*, na expressão cunhada por André Gomes (2012) e até em personagens, como defende Élie Bajard (2014) referindo-se à dimensão lúdica do *dizer*. Se estas demandas são já uma resposta animadora às ações de sensibilização e incentivo à leitura do texto teatral que temos integrado à nossa prática docente⁴, não há como ignorar o sinal de alarme acionado pelos dados obtidos no âmbito do PISA (Programme for International Student Assessment) 2015, por exemplo, em relação ao quadro de *não leituras* no contexto educacional e fora dele em nosso país⁵.

³ Definição expressa por participante da oficina de leitura ministrada no decorrer da pesquisa de conclusão de curso que resultou na monografia **Do palco para a sala de aula: leitura do texto dramático na escola do campo** (GOMES, 2013, p. 46).

⁴ Lembrando que estas ações remetem à leitura literária em geral. No que respeita à realização de pesquisas e produção de monografias de final de curso elaboradas a partir desta demanda, refiram-se ainda as de Bruna Siqueira, **Maria Roupa de Palha: um texto dramático para se ler na escola do Campo** (SIQUEIRA, 2013) e Gilmar Araújo, **Do narrativo ao dramaturgico, da leitura à reescrita de textos literários: um caminho para a literatura na escola do campo** (ARAÚJO, 2016), como também a de Jonnat Barbosa, **Cultura afrodescendente e leitura de textos de teatro na escola do campo**, em elaboração.

⁵ Conforme o relatório deste programa para 2015, 20% dos estudantes de 15 anos nos setenta países que integram a OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) não atingem o nível básico de proficiência em leitura. Incluídos neste percentual, estudantes brasileiros desta faixa etária, apesar de virem apresentando uma ascensão neste ranking nos últimos quinze anos (de 396 pontos em 2000 para 407 em 2015), têm apresentado uma pontuação decrescente neste quesito desde 2009.

Na sequência da nossa comunicação, apresentamos FelizCidade, uma abordagem inovadora de ensino em cursos de graduação em Engenharia da UFCG que usa *jogos sérios de realidade alternada* e leitura e produção de textos de teatro, para aumentar o nível de engajamento dos estudantes nas atividades da disciplina Cálculo Numérico, como também influenciar positivamente outros indicadores de sucesso, pela prática consciente ou não, de uma metodologia de gamificação do processo de leitura. Nesta abordagem os jogos caracterizam-se por missões vividas parte nos mundos virtuais oportunizados aos jovens no computador e em dispositivos móveis, e parte em palcos do mundo real, nos quais estes jovens estudantes aplicam conhecimentos de engenharia para resolver problemas de uma cidade. Por meio dela os estudantes identificam problemas de pessoas e instituições do mundo real que podem ser resolvidos com o uso de cálculo numérico e propõem soluções que os levam a praticar o que se conhece como espiral do conhecimento⁶ em um

⁶ O design instrucional, a execução e a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem gamificados são fundamentados na abordagem espiral de transformação do conhecimento em ação (espiral do conhecimento), de NONAKA & TAKEUCHI (1999, p. 79) que converte, recursivamente, conhecimento tácito em explícito e vice-versa, por meio da socialização, externalização, combinação e internalização. O conhecimento tácito é aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da sua vida, é difícil de ser formalizado ou explicado a outra pessoa, é subjetivo e inerente às habilidades de um membro do grupo (da classe). O conhecimento explícito é aquele formal e claro, fácil de ser comunicado, geralmente disponível em forma de textos, capítulos de livros, diagramas, manuais, documentos, instruções, artigos, revistas e tudo aquilo que formalize, explique ou declare um fato ou um determinado procedimento. A socialização (tácito para tácito) refere-se ao compartilhamento do conhecimento tácito, por meio da observação, imitação ou prática. A Externalização (tácito para explícito) ocorre com a conversão do conhecimento tácito em explícito e sua comunicação ao grupo por meio da escrita, fala, desenho, registro audiovisual, etc. A Combinação (explícito para explícito) caracteriza-se pela transformação do conhecimento em ferramenta de criação de novos conhecimentos. Chama-se combinação por juntar dois ou mais tipos de conhecimentos explícitos, tais como um manual, um guia de trabalho, uma publicação, um livro, um vídeo, etc., para gerar um processo colaborativo de ensino-aprendizagem (um curso interativo, por exemplo). A Internalização (explícito para tácito) ocorre quando os novos conhecimentos explícitos acima citados, uma vez compartilhados, são usados efetivamente pelos indivíduos que compõem uma organização, uma comunidade ou classe, para incrementar, estender, assimilar e reorganizar seu próprio conhecimento tácito, durante a construção coletiva de uma solução de um problema vivenciado por estes indivíduos e estas comunidades.

ambiente híbrido de aprendizagem que inclui a sala de aula, um espaço virtual na web e o entorno de vivência do estudante. Nestes espaços, durante um período de 15 semanas, os estudantes, apresentados a uma sequência de situações pré-programadas, vivem um papel de um personagem representativo de uma experiência problemática, devendo expor de forma oral e expressiva este papel para os demais atores da situação, visando adquirir conhecimento para construir, colaborativamente, a solução, aplicando os saberes de cálculo numérico e praticando a espiral do conhecimento.

FelizCidade foi desenvolvida na Unidade Acadêmica de Sistemas e Computação (Centro de Engenharia Elétrica e Informática) pelo Atelier de Computação Cultural da UFCG. É um MetaGame que se transforma em um jogo sério em realidade alternada onde os jogadores vivem experiências em mundos virtuais e no mundo real. FelizCidade é composta de duas plataformas tecnológicas que podem ser adaptadas para um tema social complexo escolhido e para um determinado projeto pedagógico. Esta adaptação consiste de um processo específico de *game design* e de programação de alto nível que compõem uma metodologia de *design* de jogos sérios de realidade alternada, em 3 níveis de *design*, realizado por uma equipe interdisciplinar de especialistas de TI e de Educação.

No primeiro nível de *design*, os especialistas em TI criam os recursos tecnológicos que dão apoio aos dois níveis mais altos de *design*, adaptados para servirem aos professores e aos formadores de professores em seus processos criativos. Na plataforma *mobile* os jogadores estudantes dispõem de recursos de georreferência de toda ação realizada usando o GPS, ferramentas e itens para registro e envio de arquivos de texto multimodal, áudio e vídeo, missões de ação no mundo real, minigames e *quizzes* temáticos, aplicativos reconfiguráveis para criação de missões de produção artística (leitura-escrita) e feira virtual das obras produzidas pelos jogadores (*marketplace*). Na plataforma web os jogadores professores e formadores de professores dispõem de um sistema-fábrica de missões para mundos virtuais e para o mundo real, um painel de controle da experiência de jogo, um sistema de informação georreferenciada, um ambiente de capacitação online de jogadores (alunos e professores), uma rede social própria e conexões com as principais redes sociais abertas (facebook, instagran, etc.).

No segundo nível de *design* os professores ou os agentes formadores de professores podem criar as missões específicas que exploram os recursos da arquitetura da plataforma FelizCidade para criar experiên-

cias de jogo, específicas, adaptadas aos objetivos destes dois tipos de atores da experiência, definidos no passo 1 do primeiro nível de *design* da gamificação. Neste nível, as missões correspondem a atividades específicas de educação tutorial que são atividades interdependentes de liderança, pesquisa, ensino e extensão, destinadas a criar uma obra de impacto social no tema social complexo escolhido, por meio da leitura inovadora, com valor reconhecido para a comunidade envolvida no jogo. Estas obras nascem de uma experiência de leitura de um texto multimodal (texto, áudio, vídeo, etc.), que trata do tema escolhido, que torna o leitor também autor, de uma determinada imagem do real que ele constrói - a partir da leitura que fez deste texto -, como também o move em direção ao outro e ao seu outro mundo. Nestas missões a leitura torna-se teatral, performatizada, mas no teatro da vida, nos espaços de sua vivência (escola, lar, etc.), contextualizando o conteúdo lido e recriando o texto (tarefas de redação) ou criando novos suportes (áudio, vídeo, fotos, HQs, etc.). O conjunto de missões definidas pelos professores e agentes formadores de professores corresponde a um jogo específico de leitura inovadora: um jogo de FelizCidade. Um jogo de FelizCidade pode ser dividido em diversas temporadas para considerar as prioridades dos programas curriculares e agendas operacionais das escolas e dos programas de formação de professores das IES, assim como as agendas culturais dos ambientes urbanos e rurais dos jogadores.

Estas novas obras ou produtos são objetos de um terceiro nível de *design* no qual se constrói um modelo de prática de empreendedorismo social apoiado pelo recurso Feira de FelizCidade, na qual os jogadores podem vender e comprar itens do jogo e as obras criadas por todos, usando suas moedas virtuais conquistadas nas missões, podendo também converter essas moedas por bens e serviços do mundo real oferecidos pelos patrocinadores do jogo.

A Figura 1 ilustra o modelo genérico de gamificação da leitura inovadora que pode ser criado por meio das duas plataformas tecnológicas e da metodologia de *game design* da abordagem FelizCidade:

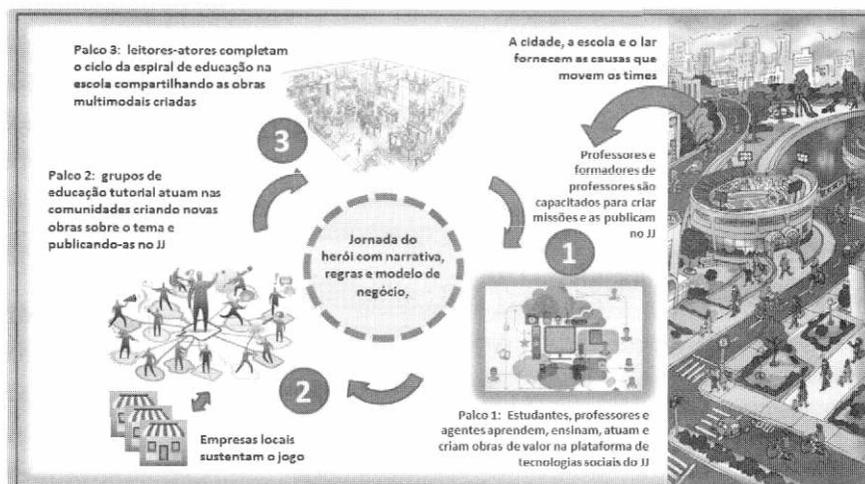


Figura 1. Espiral de Educação Inovadora contextualizada para o jogo FelizCidade nos 3 palcos de leitura inovadora. A cada ciclo de 3 dizeres os jogadores e seu ambiente elevam-se a um nível superior de leitura-ação e de atuação no tema social complexo escolhido.

No palco 1, acontece o primeiro dizer sobre o tema escolhido, o Dizer nas Novas Mídias. Professores e Formadores de Professores atuam como conselheiros de educação tutorial para modelar as missões de leitura inovadora que começa no dispositivo móvel. Os *leitores* dizem o texto realizando as missões de leitura e escrita com produção de novas obras digitalizadas (textos e conquistas explorando recursos do teatro solicitados pelo aplicativo gamificado). São textos, conquistas, status, e itens digitais, gerados pela sua atuação nos minigames, *quizzes*, rede social interna. Professores gerenciam online o processo pedagógico na plataforma de tecnologias sociais que integram os grupos (aplicativo mobile, sistema web, redes sociais, etc.), construindo um mundo virtual interconectado com a escola, a cidade e o lar. Nas comunidades acontece o segundo dizer, em casa, rua, escola, instituições, famílias. Trupes de *leitores* dizem o texto para o público por meio de missões no mundo real, *flasmobs*, campanhas, ações coletivas e também individuais. O público também atua no jogo quando compartilha suas demandas e constrói conhecimento interagindo com o jogador. Nesta atuação em cumplicidade o jogador cria um novo texto multimodal (texto, áudio, vídeo georreferenciado) que carrega em si o atendimento de demandas do público e este conhecimento construído colaborativamente. O terceiro

dizer ocorre na escola. Os *leiatores* apresentam na escola o texto multimodal recriado com o público e o disponibilizam, totalmente reconstruído pela atuação nos 3 palcos, na plataforma do FelizCidade para que novos *leiatores* possam criar futuras versões pelos seus próprios dizeres. É uma Celebração. “Meu 3º dizer comprova que o texto mudou a mim e ao meu mundo”, se expressaria um jogador. Começa um novo ciclo da espiral de educação tutorial onde os leitores e seus grupos elevam-se a um nível mais alto de educação.

Percorrendo-se estes 3 palcos representativos da vida real dos atores (internet das coisas, escola e comunidade), sob a liderança do professor ou de um outro jogador que se dispõe a inspirar os demais (tutor), o conhecimento sobre o tema escolhido, construído pelos *leiatores* nas missões do jogo FelizCidade, será sucessivamente convertido e intencionalmente articulado e então internalizado para tornar-se parte da base de conhecimento de cada pessoa do grupo de educação tutorial (estudantes e professores que jogam) e da organização que é o próprio grupo (classe ou partes de classes na escola que forma a comunidade de prática em torno do tema). A espiral começa novamente depois de ter sido completada uma vez (em diferentes missões do jogo), porém em patamares cada vez mais elevados, ampliando assim a aplicação do conhecimento sobre o tema em outras áreas de atuação na sociedade, inclusive na criação de empreendimentos com e sem fins lucrativos que promovem as responsabilidades social, ambiental e cultural em relação ao tema. Para dar sentidos e criar significados culturais sobre o tema, adicionais àqueles já preconizados na história, é incorporado na narrativa de referência e na mecânica (gameplay) do jogo o pensamento utópico, o qual consiste em uma atitude transformadora do futuro a partir da construção de cenários otimizados, ficcionais ou projetados, das situações que representam hipóteses de investigação ou de ação em relação ao tema e sua relação com o ser humano e com a sociedade (VIEIRA, 2011). De fato, assim como os utópicos personagens de More no seu jogo de números proativos de Utopia (MORE, 1985 [1516]), nos 3 palcos de AG os jogadores leem, de manhã, à tarde e à noite, em diversas formas de atuação que as fontes transmidiáticas de leitura disponíveis em uma partida do jogo FelizCidade permitem, para construir utopicamente novas possibilidades em relação ao tema por meio da descoberta, da experimentação, da criação e da inovação.

Esta plataforma tecnológica e metodológica é, portanto, um meta-jogo que se transforma, por meio do processo de *design* em 3 níveis de personalização e reconfiguração descrito, em diferentes jogos de educação inovadora em realidade alternada com missões realizadas em mundos virtuais temáticos relacionados a um problema social complexo e

com missões no mundo real para combater este problema. Um jogo resultante dessa personalização é um ambiente cultural transmidiático que engaja comunidades nas escolas e no seu entorno a atuar, literalmente, por meio da leitura inovadora de obras sobre o tema escolhido, em cenários que se alternam em mundos virtuais e no mundo real, combinando a) experiências de diversão gamificada, b) 'coopetições' de produção artística, coletiva e individual, de representações culturais dos valores construídos pelos autores e c) ações efetivas de leitura e atuação na sociedade em defesa destes valores junto à comunidade. Crianças e adolescentes estudantes jogam realizando missões georreferenciadas de leitura de textos e de produção de obras textuais multimodais, cordel, poesia, HQ, fotografia e vídeo, com atuação teatral. Professores das escolas jogam criando estas missões e avaliando os produtos gerados pelos alunos nos mundos virtuais e no mundo real. Agentes públicos formadores de professores (p. ex. dos cursos de Letras, Educação ou outras licenciaturas) jogam validando as ações dos demais jogadores e tomando decisões estratégicas para a gestão integrada de ações públicas sob sua responsabilidade institucional de formação de formadores. Empreendedores locais jogam patrocinando os incentivos do jogo. Todos os jogadores, estudantes, educadores e agentes, dispõem de um aplicativo *mobile* e de um sistema de informações georreferenciadas de uso simples em suas experiências de jogo.

A Figura 2 mostra alguns módulos de um jogo criado com a abordagem FelizCidade e suas plataformas tecnológicas (aplicativo móvel e sistema web): o AquaGuardians, desenvolvido com base nesta metodologia e usado para incentivar os estudantes a aplicar conceitos de cálculo numérico em desafios de Gestão de Recursos Hídricos Águas, em cumplicidade com educadores e agentes de águas.

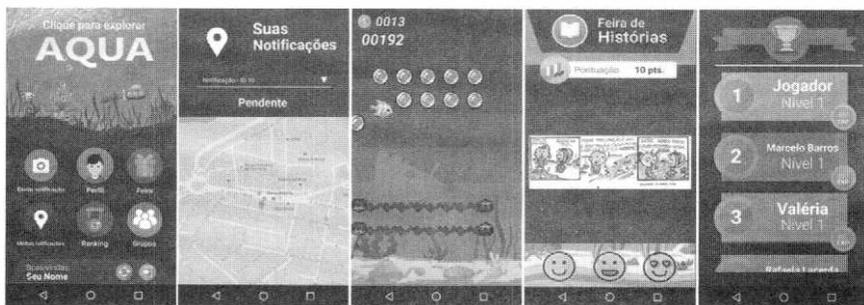


Figura 2. Interfaces do jogo AquaGuardians disponível para dispositivos móveis com sistema operacional Android na Playstore.

Tendo em vista que a criação de um jogo é completada por pessoas especialistas em formação de professores (agentes públicos dos cursos de educação e licenciatura) e por *designers* educacionais (professores), a metodologia de gamificação com inclusão de recursos simples de incentivos e de verificação de confiança consiste em combinar um ou mais recursos de gamificação das duas plataformas, como se estivesse montando um lego a partir das “peças” disponíveis na sua “caixa” do FelizCidade desenvolvido (adaptado) pela equipe interdisciplinar de pesquisadores do Atelier de Computação e Cultura e do CDSA. Algumas “peças” que estão disponíveis na “caixa” do FelizCidade, para serem exploradas pelos pesquisadores na metodologia de *design* do jogo e, em seguida, por cada tipo de jogador, são descritas a seguir.

Para os estudantes são disponibilizados 5 recursos: 1) Missões no mundo real (*flashmob*): Como no famoso jogo Pokemon Go, o jogador, para mudar de nível, vai à rua com o Mobile (o seu celular transformado em um navegador transcendental), inspirado por um líder que pode ser o Professor Tutor ou um Estudante Tutor de um pequeno grupo, e realiza, individualmente ou em grupo, uma missão secreta que exige gerar foto, áudio, vídeo ou texto de uma ação-situação de exemplo de economia ou de desperdício de água. Esta ação-situação é marcada automaticamente no mapa do local em uma Central de Controle (Painel Gerencial do Jogo na Web), onde os jogadores professores podem acompanhar as missões dos jogadores estudantes em seu computador conectado à internet. Se o jogador estiver realizando a missão em um local que não tem internet, o resultado de sua ação (obra multimodal com foto, áudio, vídeo ou texto) é armazenado temporariamente na memória do celular e será enviado automaticamente para a Central de Controle (Painel Gerencial do Jogo na web), quando houver conexão de internet. O professor acompanha tudo no seu próprio dispositivo e pode validar e avaliar a obra e recompensar o aluno e suas produções no mundo virtual (pontos e moedas) e no mundo real (notas, presentes, reconhecimento público, etc.); 2) Missões de Criação: O jogador realiza missões que incluem atividades criativas de ler (ou de escrever e ler) no aplicativo do jogo (celular) e de gravar sua leitura teatral em áudio ou em vídeo e com isso recebe essência cristalina e moedas, que lhe dão poder para comprar itens no mundo virtual do Jogo e no mundo real. O professor acompanha tudo no seu próprio dispositivo e pode avaliar e recompensar o aluno e suas produções no mundo virtual (pontos e moedas) e no mundo real (notas, presentes, reconhecimento público, etc.); 3) Minigames: O Jogador realiza algumas missões em minigames e ganha experiência e moedas, que

lhe dão poder para comprar itens no mundo virtual do Jogo e no mundo real; 4) *Quizzes*: O Jogador realiza algumas missões respondendo quizzes e recebe experiência e moedas, que lhe dão poder para comprar itens no mundo virtual do jogo e no mundo real; 5) Feira de Jogo: O jogador tem acesso a uma Feira Virtual onde pode comprar e vender itens com o dinheiro virtual (moedas) e trocá-lo por itens no mundo real (produtos, passagens, bilhetes de cinema, etc.).

O Professor, além dos recursos citados acima, dispõe de outros: 6) Fábrica de Missões: O professor, usando apenas uma janela de edição de textos e selecionando botões, pode criar facilmente uma missão em que o aluno-jogador realiza uma ou mais tarefas envolvendo um ato criativo de leitura-escrita multimodal baseado em qualquer outra obra multimodal (inclusive em um outro jogo já existente), um desafio de minigames temático, um desafio de *quizzes*, uma saída pela rua para registrar uma ação relativa ao tema escolhido, ou uma combinação de tudo isso; 7) Integrador de componentes curriculares: O professor, quando criar uma missão, pode criar uma narrativa em torno de um conceito de outras disciplinas além da língua portuguesa e literatura (matemática, linguagens, geografia, biologia, etc.) e usar as funções de criação de texto, de leitura, de gravação de áudio e vídeo e de saída pela rua, para promover o aprendizado prático, laboratorial e contextualizado ao estimular o aluno a criar e enviar provas de suas experiências por meio do celular; 8) Gestão de indicadores de ensino-aprendizagem. O professor pode definir e atribuir pesos às obras produzidas para os alunos de acordo com os objetivos do seu processo pedagógico, e gerenciá-los por meio de gráficos, estatísticas e relatórios úteis à avaliação e planejamento contínuos deste processo.

O Agente formador de professores além dos recursos acima, dispõe de: 9) Gestão de indicadores de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura: O Agente de formador de professores pode definir no Painel Gerencial do Jogo na Web, filtros dos dados gerados pelos jogadores em suas missões, os quais querem ver e monitorar, tais como indicadores de desempenho de alunos e professores nas turmas beneficiadas (frequência, reprovação e evasão), níveis de conversão de leituras em ações sociais efetivas, níveis de interação com professores de outras disciplinas, indicadores associados ao IDEB, etc. O agente escolhe o que quer ver nas tabelas, nos gráficos ou nos mapas, segundo a sua necessidade de gestão e de tomada de decisão para otimizar a formação de professores; 10) Integração de Unidades Acadêmicas e de Coordenadores de Estágios: O Painel Gerencial do Jogo na Web é um Sistema de Informações Georreferenciadas acessível, com serviço de controle de nível de

acesso, aos diferentes agentes formadores de professores de um curso de Educação ou Licenciatura, para permitir a visualização, a análise, a tomada de decisão e a intervenção de coordenadores de estágios nas escolas, de forma integrada e em tempo real.

As cenas de um jogo de FelizCidade são sempre criadas com narrativas (*history and characters*) não-lineares direcionadas para uma mudança de situação (inovação com cálculo numérico) que valoriza um personagem de destaque que detém poderes especiais (conhecimentos de cálculo numérico) e torna-se um herói por meio de suas habilidades de construtor de soluções e de ajudar as pessoas e a sociedade. Para viabilizar as tarefas de modelagem matemática por estudantes são usados critérios simplificados de validação de modelos (critério da proporcionalidade de fatores de influência) que permitem aos estudantes se abstraírem de comprovações matemáticas complexas e concentrar seus esforços no que é mais importante para a matéria que é a aplicação e a avaliação crítica de métodos numéricos na engenharia.

A abordagem FelizCidade foi testada em experimento com 8 turmas da disciplina de cálculo numérico durante 9 períodos, envolvendo um total de 1300 estudantes. Os testes consideraram diferentes comparações de turmas que estudaram o mesmo conteúdo com e sem o jogo. Os resultados demonstram que todos os indicadores da matéria sofreram influência positiva foram apresentados em gráficos, analisados e publicados em Barros et al., 2015, com suas projeções estatísticas. Esta abordagem demonstra a influência positiva da combinação de jogos sérios de realidade alternada com vivências de situações dramatizadas para ajudar estudantes e professores a construir o sentido do conteúdo de uma matéria (matemática e informática em cálculo numérico) por meio da integração deste conteúdo com o conteúdo de outras matérias associadas aos domínios de aplicação (literatura, eletricidade, meio ambiente, construção civil, química, segurança, saúde pública, etc.), em uma experiência de leitura ludificada pelo dizer e contextualizada pelo brincar. Estes resultados referem-se a experimentos nos quais o professor cria os textos teatrais (roteiros de situações problemáticas) e os alunos os representam contextualizando-os pelo acréscimo de alguns elementos específicos das situações problemáticas que eles escolhem abordar (dados e informações complementares).

Mais recentemente, o casamento da abordagem de ensino teatralizado de literatura com o ensino teatralizado de engenharia está sendo consumado em um ato extremamente significativo da relação íntima entre a literatura e a engenharia, no qual os roteiros teatrais deixam de ser criados previamente pelo professor para serem criados colaborativamente pelos alunos, levando-os a buscar referências nos roteiros tea-

trais iniciais criados pelo professor, em um primeiro ciclo da espiral do conhecimento e, principalmente, no vasto mar da literatura. Trata-se de um avanço atrevido em relação ao flerte inicial entre as duas áreas, uma vez que as dificuldades de leitura dos estudantes apontam naturalmente para dificuldades de escrita, mas com(o) o amor que vê o invisível aos olhos, consideramos este novo desafio tentador e acreditamos naquilo que os alunos ainda não são, mas podem vir a ser, uma versão aprimorada de si mesmos. Estamos testando incursões por estilos narrativos que facilitem uma mimese criativa, tal qual preconizada por Aristóteles, em sua *Poética*, que vai além da imitação da realidade, e que possibilite ao estudante criar uma nova realidade própria, aproveitando e ressignificando os elementos da realidade que ele imita na sua trilogia de ler-dizer-brincar, vivendo uma experiência única e nova. Buscamos, por meio destes experimentos de mimese criativa provocada pela gamificação em realidade alternada, facilitar a representação de problemáticas da sociedade em um roteiro de teatro, bem como simplificar a produção textual, sem reduzir seu valor como obra artística, a fim de facilitar ao aprendiz de engenheiro expressar os elementos da contextualização dos problemas e os respectivos dados e informações na forma de uma narrativa que dê sentido ao aprendizado para além das entediadas listas de exercícios de cálculo numérico. Criamos, assim, uma oportunidade para o aprendiz de engenharia apropriar-se do texto de teatro como espaço de liberdade para apreender o mundo a sua volta. Espera-se que, fruto de uma gravidez muito desejada, este rebento metodológico cresça e fortifique-se como uma prática pedagógica inovadora e popular nas nossas instituições de ensino, na qual cada aluno construa seu próprio Nautilus por meio da vida vivida em palcos imaginários e reais, ao invés de pegar carona em barcos que apenas flutuam na superfície do incomensurável oceano do saber.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de. Ler, dizer, brincar: interações entre leitura, literatura e jogos sérios. Anais... - VI ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO. (2017). Campina Grande, UFCG, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA6_ID19_30082016104818.pdf> Acesso em: 17 mai. 2017.

ARAÚJO, Gilmaria Maria dos Santos. *Do narrativo ao dramaturgico, da leitura à reescrita de textos literários: um caminho para a literatura na escola do campo*. Monografia. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Sumé, 2016.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2014.

BARROS, Marcelo Alves de; MOURA, Antão; BORGMAN, Laurent; TERTON, Uwe. *Blended Learning in Multi-disciplinary Classrooms - Experiments in a Lecture about Numerical Analysis*. DOI: 10.5220/0005409001960204. In: Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-2015), p. 196-204, 2015.

GOMES, André L. "Lei(a)tores" em processo coletivo e colaborativo no Quartas Dramáticas. *Pitágoras, 500. Revista de Estudos Teatrais*. Instituto de Artes. Unicamp. v. 2. abr. 2012. Disponível em: <<http://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/pit500/article/view/21/44>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

GOMES, Inácia Uênia Dionisio. *Do palco para a sala de aula: leitura do texto dramático na escola do campo*. Monografia. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Sumé, 2013.

MORE, Thomas. *Utopia*. Dent: Everyman, 1985 [1516].

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SÁ, Nelson de. Tragédia para criança? *Folha de São Paulo: Folhinha*. 26/04/2014. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folhinha/2014/04/1445534-tragedia-para-crianca-confira-versoes-infantis-de-shakespeare.shtml>. Acesso em: 05 abr. 2015.

SIQUEIRA, Bruna M. de Braz. *Maria Roupas de Palha: um texto dramático para ser lido na escola do Campo*. Monografia. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Sumé, 2013.

VIEIRA, Fátima. Utopia and Utopianism: *Utopian Studies Journal*, N. 3 (review). *Utopian Studies*, 22 (1):188-190, 2011.

SOBRE AS (OS) AUTORAS (ES)

Aldinida Medeiros - Doutora em Literatura Comparada pelo PPgEL, Universidade Federal do RN, com Pós-doutorado em Literatura e Cultura portuguesas pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, realizado parcialmente com bolsa Capes. Professora adjunta do Departamento de Letras, Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba; professora colaboradora do Mestrado Profissional neste mesmo Centro e no PPGL da Universidade Federal da Paraíba. Linhas de pesquisa: Estudos socioculturais pela Literatura, História, Memória e Literatura, Releituras em prosa contemporânea do período medieval, Mulher, literatura e questões de gênero.

Aluska Silva Carvalho - Doutoranda pela Pós Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa Estudos Culturais e de Gênero. Professora substituta de Literatura Brasileira e Prática de Ensino de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande (2014-2018). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista REUNI pela mesma IES atuando em estágio docência nas disciplinas Prática de Ensino de Literatura, Literatura Brasileira I e Poesia Brasileira I.

Claudenice da Silva Souza - Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2018). Tem experiência na área de Letras- Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, poesia e ensino. Atuou na rede pública, no ensino médio, como professora de Língua portuguesa e Literatura.

Eliana Kefalás Oliveira - Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009), mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2003), Licenciatura e Bacharelado em Letras pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1996). Atualmente é docente da Faculdade de Letras (FALE) da Univer-

sidade Federal de Alagoas (UFAL). Atuou como docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (2013-2015) e como coordenadora da Casa de Cultura Luso-Brasileira (2015-2017). Tem realizado atividades de extensão e de pesquisa na área de ensino de língua portuguesa e de literatura; estética da recepção; vocalidade poética; formação do leitor.

Fabiola Cordeiro de Vasconcelos - Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atualmente é professora vinculada à Unidade Acadêmica de Educação - UAEd, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, em Campina Grande - PB. Leciona, no curso de Pedagogia, entre outras, a disciplina Literatura Infantil e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir de seu interesse pelo universo literário dirigido às crianças, ultimamente focalizando as narrativas visuais, suas peculiaridades e leitura, o que tem motivado a apresentação de trabalhos e a publicação de artigos na área.

Igor Soares Araújo - Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. É professor efetivo de Língua Portuguesa no Estado de Pernambuco. Estuda poesia modernista mais voltada para autores do estado onde atua. Tem dois capítulos de livros publicados e trabalhos apresentados em Eventos de sua área de formação.

Isis Milreu - Professora Adjunta de Literaturas Hispânicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É doutora e mestra na área de Literatura e Vida Social pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus de Assis, instituição na qual também se graduou. É vice-líder do Grupo de Estudos de Literatura e Crítica Contemporânea e participa dos seguintes Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq: Abordagens de textos literários na escola e Narrativas Estrangeiras Modernas. Coorganizou os livros *Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos* (2012) e *Políticas Públicas de Formação e Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras* (2015), publicados pela EDUFCEG.

José Helder Pinheiro Alves - Graduação em Letras - Faculdades Integradas de Uberaba (1983), Mestrado (1992) e Doutorado (2000) em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande, PB.

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, poesia, literatura infantil e literatura de cordel. É membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL.

Kléber José Clemente dos Santos - Doutor em Letras pela UFPB. Professor de Língua Portuguesa e Literatura, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, campus Avançado Parelhas - Rio Grande do Norte. Graduado em Letras (2004) e mestrado em Literatura e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2007); doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2015).

Liane Schneider - Ingressou na Universidade Federal da Paraíba em 2002, atuando no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB. Desenvolveu tese de doutorado sobre as literaturas indígenas e tem orientado trabalhos desde 2003 na área de estudos literários voltados à produção contemporânea. Mais recentemente publicou artigo sobre *Americanah*, de Chimamanda Adichie, sobre *Monoceros*, de Suzette Mayer, dentre outros trabalhos mencionados em seu currículo Lattes.

Luciene Batista Aranha - É mestre em Letras pela UFPB, tendo defendido dissertação de mestrado, em 2004, intitulada *O "utilitarismo às avessas" em obras infantis de Ruth Rocha*. Leciona em turmas de Ensino Fundamental II e Médio há mais de 25 anos na cidade de Alagoa Nova, PB. O último artigo publicado foi "Uma leitura de Aqualtune e as histórias da África", apresentado no V Enrije, no livro *Políticas Públicas de Formação e Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras*, da Editora EDUFPG, em 2015.

Luiz Antonio Mousinho - Graduado em Jornalismo pela UFPB, fez mestrado em Letras na mesma instituição e doutorado em Teoria e história literária na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Desenvolve pesquisa junto ao CNPq (PQ) sobre análise e recepção de ficção audiovisual. É autor de *Uma escuridão em movimento* - relações familiares em Clarice Lispector e de *A sombra que me move* - ensaios sobre ficção e produção de sentido (cinema, literatura, TV), publicados pela EDUFPG.

Marcelo Alves de Barros - Doutor em Informática (Université Paris Sud, 1994). Pós-doutor em Gestão do Conhecimento (EDITE - Paris, 2001). Prêmio Dorgival Brandão de Qualidade e Produtividade de Software MDIC (1998). Tem experiência na área de Educação em Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação, atuando principalmen-

te nos seguintes temas: gestão do conhecimento, empreendedorismo, gestão da inovação, jogos sérios e economia da cultura. Criou o Instituto de Empreendedorismo e Inovação e coordena o Pontão de Cultura Rede Viva e o Atelier de Computação e Cultura da UFCG.

Marcelo Medeiros da Silva - Doutor em Letras. É professor do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba e coordenador de área do PIBID-Letras na cidade de Monteiro. Os trabalhos publicados nos últimos anos têm tido como escopo os seguintes temas: mulher e literatura, escritoras oitocentistas, literaturas não-canônicas, representações de gênero e de sexualidades, ensino de literatura, formação de leitores e formação de professores.

Márcia Tavares - Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Está vinculada a linha de pesquisa em Literatura e ensino, discutindo as temáticas sobre a literatura infantil e juvenil, a ilustração do livro infantil e leitura de literatura no ensino infantil e fundamental. É líder do Grupo de Pesquisa Abordagens de Textos Literários na Escola.

Maria Luiza Teixeira Batista - Professora de Literatura Hispano-Americana no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba. Possui doutorado em Letras, com área de concentração em literatura hispano-americana, pela Universidad de Buenos Aires e mestrado em Letras, com área de concentração em literatura inglesa, pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente desenvolve um projeto cujo objetivo é incentivar a leitura do texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira.

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega - Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2003). Atua como professora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolve pesquisas na área de literatura brasileira e literaturas africanas de língua portuguesa, focalizando, principalmente, os seguintes aspectos: mitologia, identidade nacional, tradição X modernidade e metodologia do ensino de literatura. Seus projetos de investigação atual são: "A Memória como fio condutor de Identidade na formação das literaturas nacionais produzidas no Brasil e nos países africanos de língua portuguesa" e "Recursos expressivos e caráter renovador na literatura brasileira moderna: temas e formas em contexto de escolarização literária".

Mariana Assis Maciel - Graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCG) de 2014 a 2016, atuando nos seguintes temas: Tradução Intersemiótica, Legendagem, Cinema e Séries de TV.

Naelza de Araújo Wanderley - Tem Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Campina Grande, PB, onde atua no Mestrado em Linguagem e Ensino. Publicou *Allyrio Wanderley: textos de uma pena mordaz* (2015).

Paloma do Nascimento Oliveira - Graduada em Letras pela UFCG (2010) e Bacharela em Direito pela UEPB (2009), fez Mestrado em Teoria Literária pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Atualmente faz Doutorado em Literatura Comparada, na UFPB. Mais recentemente publicou "Rute no campo: erotismo, desejo e intertextualidade bíblica", juntamente com Hélder Pinheiro, na revista *Contramão* e o ensaio "Siga em frente e não vire à direita: uma protagonista inusitada em Rita no Pomar", no livro *Rita no Pomar*. Sobre Literatura Paraibana publicou "Pirilampo & Luz de Musgo: um passeio", em *Epifania da poesia: ensaios sobre haicais de Saulo Mendonça*, organizado pelo crítico Amador Ribeiro Neto.

Rosângela de Melo Rodrigues - Professora adjunta de Literatura Brasileira e Teorias da Literatura da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. Doutora em Literatura e Interculturalidade (UEPB). Mestre em Literatura e Cultura (UFPB). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UFPB). Graduada em Letras (UFPB). Autora do livro *Mulheres e Amores em Ficções de Autoria Feminina* (EDUFCG - 2016).

Sinara de Oliveira Branco - Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande, onde atua no Curso de Graduação de Licenciatura em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Unidade Acadêmica de Letras. Possui Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês, com pesquisa na área de Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Mestrado em Linguística (2002), também pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC, com pesquisa na área de Tradução. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e em Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: Tradução, Adaptação e Cultura, Tradução Intersemiótica e Cinema. É líder do Grupo de Pesquisa 'Estudos da Tradução: Teoria, Prática e Formação do Tradutor', do DGP do CNPq.

Como pesquisadora, desenvolve e coordena um projeto de pesquisa financiado pelo PaqTcPB/CEEI/UFCEG que envolve Tradução, Semiótica e Tecnologia da Informação.

Valéria Andrade - Doutora em Letras (Universidade Federal da Paraíba, 2001). Colabora no POSLE/UFCEG, no PPGLI/UEPB e no Atelier de Computação e Cultura/UFCEG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase nas Literaturas Brasileira e Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: autoria feminina, dramaturgia e estudos de gênero, estudos literários interculturais, dramaturgias brasileira e portuguesa, leituras do texto dramático, práticas de leitura e escrita inovadoras.

Vaneide Lima Silva - É Professora Doutora do Departamento de Letras e Humanidades do Centro de Ciências Humanas e Agrárias da UEPB/Campus IV/Catolé do Rocha. Atua como professora de Literatura e Prática de Ensino e vem publicando trabalhos oriundos de sua pesquisa de doutoramento que discutiu a qualidade estética de coletâneas de poemas destinadas ao público adolescente.

Wellington R. Fioruci - É professor do Departamento de Letras no campus de Pato Branco da UTFPR, atua na Graduação e Pós-graduação em Letras nas áreas de Literatura comparada e Teoria Literária. Foi coordenador do PPGL (Programa de Pós-graduação em Letras) no período 2014-2016. É autor dos livros *Vestígios de memória: diálogos entre literatura e história* e *Correspondências: literatura e cinema*, ambos pela editora CRV de Curitiba.